

A NARRATIVA ORAL DE CRIANÇAS ABLÉPTICAS THE ORAL NARRATIVE BY BLIND CHILDREN

Isa Maria Carneiro Gonçalves
Prof. Assistente do Dep. de Educação¹
isa@gd.com.br

RESUMO — *Trata-se de um estudo da produção narrativa de crianças cegas. O corpus desta investigação constitui-se da seleção de recortes de episódios obtidos nas falas de crianças de 5 a 7 anos. Este trabalho mostra que, com relação à mesma produção em crianças videntes, aquelas apresentam um retardo de, aproximadamente, 3 anos.*

PALAVRAS-CHAVE: *Criança com cegueira; Produção de narrativa; Proposta didática.*

ABSTRACT — *This study analyzes the narrative production by blind children. The corpus of this investigation is composed of a selection of cut-outs from speech episodes by children from five to seven years old. This work shows that, in relation to the same production of seeing children, the blind ones showed a retardation of about three years.*

KEY-WORDS: *Blind children; Narrative production; Didactic proposal.*

O indivíduo portador de cegueira, ao qual dedicamos este estudo, é a criança cuja deficiência tem sido alvo de estudo, não tão somente por parte da medicina, mas da pedagogia, da psicologia e da lingüística. Assim, esta deficiência tem concentrado as mais diversas definições de acordo o olhar que sobre ela é lançado.

Para as ciências médicas, por exemplo, a cegueira é a medida da capacidade visual das pessoas portadoras de deficiência do órgão da visão. A pedagogia tradicional considera que a criança com esta natureza de defeito não pode ser medida com

Universidade Estadual de Feira de Santana – Dep. de Letras e Artes. Tel./Fax (75) 224-8265 - BR 116 – KM 03, Campus - Feira de Santana/BA – CEP 44031-460.

os mesmos critérios empregados para a criança que vê. Tomando como base o postulado pedagógico psicológico vigotskyano, que vai de encontro ao da Pedagogia Tradicional, não há diferença entre crianças, mesmo que algumas apresentem esta deficiência ou não. Desse modo, é importante *“não esquecer que, antes de tudo é necessário educar não o cego, mas a criança,”* (VIGOTSKY, 1989, p.60).

O desenvolvimento da Pedagogia Especial, em se tratando da educação e do ensino da criança com cegueira, ou da criança com necessidades educativas especiais, vem demonstrando que sua tarefa consiste em: familiarizar esta criança, utilizando a linguagem associada ‘a experiência social dos que vêem; adaptar a criança cega ao trabalho e à vida social dos videntes; compensá-la mediante o conhecimento e a compreensão das impressões visuais imediatas que lhe faltam, e na experiência espacial.

Do ponto de vista psicológico, no entendimento vygotskyano, a cegueira é desigual, porque depende do meio social a que a criança com esta deficiência pertence. Assim, inferimos, é a realidade que a circunda que simboliza a cegueira de um determinado modo. E, sobretudo, não significa que seja considerada como um prejuízo na vida espiritual. Para a pessoa com cegueira o desejo de conhecer a luz não é instintivo ou orgânico (como o é para os videntes); esta vontade se manifesta porque conhecer a luz é condição necessária a todas as pessoas para o desenvolvimento de suas atividades e conhecimento da realidade que as cerca, o qual pode ser obtido, mais facilmente, com ajuda da visão. Podemos resumir este raciocínio com a seguinte observação: a cegueira não deve ser considerada simplesmente como “não poder ver”, e por si só, não se traduz como a “falta de vista”; ao contrário: ela provoca uma reorganização desse indivíduo nas relações com o mundo dos objetos, das pessoas e coisas que o cercam. Provoca, ainda, mudanças na forma de direcionamento das funções, como também peculiaridades na formação da personalidade.

Segundo a Lingüística verbalizar sentimentos e pensamentos é a função que a linguagem exerce, tanto nas pessoas que vêem, quanto nas portadoras de cegueira, já que estes sentimentos

são inerentes à pessoa humana. A manifestação de tais sentimentos é que possibilita o conhecimento mútuo, o viver em sociedade.

Considerada como um processo da comunicação, a linguagem realiza-se através da presença de duas ou mais pessoas: a que fala e a que escuta. Em princípio este processo é igual, tanto na criança cega como na que enxerga, isto é, em ambas reflete, de forma adequada, a realidade. Porém, o que distingue a pessoa com cegueira, é a função compensatória da fala ou da palavra, que lhe proporciona relacionar-se com o outro. De acordo Ortega (1994 p.76), *“la ceguera no es um obstáculo para el desarrollo lingüístico, pero tampoco lo favorece.”* No entanto, para que esse desenvolvimento lingüístico se realize na criança com cegueira é necessário que ela seja estimulada cedo, isto é, desde o momento da aquisição da linguagem, o que só é possível quando a criança representa, por imagens, aquilo que vivencia. Entretanto, poderá encontrar dificuldades para criar sistemas de significação em virtude da ausência de observação direta de pessoas, objetos e eventos que levam à interação.

Segundo Aimard (1986), quando da aquisição da linguagem, os processos de aquisição não podem se dar artificialmente isolados dos comportamentos de comunicação, do desenvolvimento global da criança e do contexto. Para ela, as aquisições lingüísticas estão intimamente ligadas. Em uma criança que vê, a compreensão não verbal se faz através dos impulsos visuais e táteis. Todavia, na criança com cegueira estas imagens são possibilitadas pelo contato tátil – cinestésico. Como, então, poderia a mãe de uma criança com cegueira transferir para o seu bebê a satisfação de um sorriso? Ou, ainda, como ensiná-lo a sorrir, já que o aprendizado, possibilitado pelo imitar visual, não pode ser possível? Podemos depreender que, na criança com cegueira, os impulsos perceptíveis pela visão são compensados pelo contato sensorial. Neste aspecto, a aquisição da linguagem, realizada por qualquer criança, seja ela cega ou não, efetua-se de forma semelhante, considerando-se que as sensações e as percepções situam-se no primeiro nível de cognição do mundo circundante e se constituem no fundamento da formação da linguagem (ESCOBAR, 1982, p.44,45) No caso específico

da criança com cegueira, esta apreende as representações concretas dos objetos e dos fenômenos do mundo quando, com este, estabelece o contato sensorial tátil cinestésico. A palavra, no dizer de Escobar (1982), fixa estas representações propiciando uma estreita relação com o desenvolvimento sensorial tátil. A palavra, constitui-se então, na memória da criança com cegueira, e deve ser por ela escutada, não como um simples conjunto de sons, mas como algo que se encontra impregnado ao objeto, sendo a sua face verdadeira, o instrumento fiel da realidade, sem falseá-la.

Assim, mesmo sem o apoio visual, esta criança atravessa pelas diferentes etapas do desenvolvimento da linguagem, independente da comunidade lingüística a que pertence: desde a linguagem em condições concretas, até as formas mais abstratas de realização verbal. O seu desenvolvimento se encontra também relacionado com as primeiras interações e comunicações com a figura materna, ou pessoa pela qual tenha sido cuidada. A interação, sem dúvida, é de relevante importância para o desenvolvimento e aquisição da linguagem da criança, seja ela com cegueira ou não. Além desse aspecto, outros vão também influir no desenvolvimento lingüístico, no caso de crianças com cegueira: a estimulação psicomotora e a preensão.² Todos estes aspectos estabelecerão a base para a comunicação, ou seja, para a constituição dos discursos, entre eles o narrativo.

Entretanto, a construção dessa natureza de discurso depende da organização espaço - temporal e, também, causal das representações que se dá entre um evento e outro, isto é, entre orações que expressam esta dependência temporal, constituídas especialmente por um verbo de ação mais o emprego do tempo perfeito, pois são estes dois elementos a base de sustentação de uma narrativa propriamente dita. Sem estes elementos, em nível das ações, que resulta na interação da criança com o mundo físico, com o mundo social, ou com o simbólico, como também com os objetos lingüísticos (enunciados efetivamente produzidos), a narração não se realiza.

Diante desses pressupostos desenvolvemos um estudo sobre a narrativa de crianças cegas, optamos por realizar a pesquisa no Centro de Intervenção Precoce (CIP), um segmento

do Instituto de Cegos da Bahia, na cidade de Salvador. As atividades tiveram início com a realização de encontros e de entrevistas com a direção do Instituto dos quais fizeram parte a pedagoga, a assistente social, a psicóloga e o pessoal de apoio. Após este estágio, foram selecionadas as crianças-sujeito obedecendo a dois critérios fundamentais: 1) ser portadora de cegueira congênita e ter idade entre 5 e 6 anos; 2) não apresentar outros distúrbios físicos ou mentais associados à cegueira. Esta exigência deve-se ao fato de que o que se investiga é a produção de narrativas de crianças com cegueira em relação à criança vidente. Este cuidado é uma forma de não confundir outros aspectos, advindos de outras necessidades especiais, com aqueles específicos da cegueira. Seguindo-se a esta fase, foi providenciado o contato com os seus genitores. Nesta oportunidade se procedeu às anamneses, com as mães e, em seguida, à escolha do local, horário e meios a serem utilizados para dar início ao estudo. Tais procedimentos tiveram por finalidade verificar a realidade de uma criança cega, no que tange as suas dificuldades, na elaboração e interpretação de narrativa oral, seja esta de ficção ou não; a dependência na realização das atividades de vida diária - AVD; e a necessidade de conhecer o mundo de maneira mais concreta.

Para proceder à análise das narrativas foram selecionados recortes de episódios ocorridos durante as sessões realizadas pelo interlocutor e crianças-sujeito divididas em duas ocasiões: quando o adulto dirigia perguntas à criança, (eliciação)³ tentando levá-la a produzir uma narrativa, e nas ocasiões em que a criança espontaneamente toma a iniciativa de narrar.

O critério utilizado para identificar uma narrativa é o mesmo proposto por Labov e Waletzky (1967), que definem narrativa como uma produção lingüística em que, pelo menos, dois eventos são ordenados no eixo temporal, com verbos flexionados no pretérito perfeito. A narrativa seria constituída de uma seção obrigatória — a “complicação”, e de outras optativas: a “orientação”, a “avaliação”, “resolução” e a “coda”. A complicação é o corpo propriamente dito da narrativa, é constituída formalmente por cláusulas ordenadas temporalmente e vai praticamente até o clímax dos acontecimentos. A “orientação” tem relação com

lugar, tempo e situação comportamental, geralmente acompanhada de uma pergunta: "O quê?; Onde?" A "avaliação" revela uma atitude do narrador, a "resolução" apresenta o desenlace dos acontecimentos; e a "coda", por sua vez, é um elemento adicional que faz com que se volte ao momento da enunciação. Na análise dos dados, levou-se em conta a presença de, pelo menos, a seção de "complicação", com os verbos flexionados no pretérito perfeito. (Ex: **caiu** da bicicleta e **quebrou** a perna).

Detivemos nossa análise nas produções orais das crianças-sujeito aqui denominadas, P.H e R, e interlocução com adulto, segundo o que entendemos como tentativa de narrar.

Estabeleceu-se o primeiro contato com P.H., quando esta tinha ainda, a idade de cinco anos e quatro meses. É uma criança cuja cegueira é proveniente de glaucoma congênito bilateral, tendo já realizado duas cirurgias em ambos os olhos. Pertence a uma família de classe popular, filho de pais separados, vive com a mãe e irmãos, sendo sustentado pelo avô paterno. Freqüenta a escola Especial - Centro de Intervenção Precoce - CIP, duas vezes por semana, onde recebe apoio pedagógico com atividades de esquema corporal, e, também, apoio psicológico e ambulatorial (pediátrico e oftalmológico).

A segunda criança-sujeito é R., cinco anos e oito meses de idade, à época do início da coleta de dados. Tem cegueira de nascimento causada pela rubéola sofrida por sua mãe durante a gravidez. É filha única e vive em companhia dos seus pais. Freqüenta o Centro de Intervenção Precoce desde a idade de um ano e meio. Aí recebe as mesmas orientações que P.H.. Nesta época esta criança passou a ser assistida com trabalhos na área pedagógica no que concerne à exploração do corpo, do ambiente, utilização da linha de movimento para trabalhar a coordenação motora, lateralidade e alguns conceitos de atividades de vida diária (A.V.D.). Aos cinco anos a criança é iniciada no processo de alfabetização através do sistema *Braille*, com a ajuda do programa de ensino itinerante - que é uma modalidade especializada de apoio pedagógico - desenvolvido por profissional devidamente capacitado, oferecido em classe regular.

Ao iniciar as sessões, tentamos “eliciar” uma narrativa com a criança P. H. (5 anos e 4 meses).

I - Deixa eu “vê” de que é esse livrinho. Ah, é de estória!

P. H.- É livro de estória (quase imperceptível)

I - Você sabe alguma estória?

P.H.- Não.

Logo em seguida, P. H., espontaneamente, começa a narrar o que poderia ser um relato de experiência pessoal, através das afirmações: “... daquela casa onde a gente morou. Naquela casa velha.” Imediatamente dirigimos à criança perguntas que o levaram a apresentar os personagens: Lia e Bruno (Lia é mãe de Bruno). Essa narrativa se encerra aí por que P. H. toma a iniciativa de perguntar: “Qué vê o meu dinheiro que eu trouxe?” Note-se que P. H. domina a flexão verbal do pretérito perfeito: *morou, trouxe*.

As narrativas não prosseguem obedecendo a um fluxo sem interrupção, porque a criança muda de interesse constantemente, parecendo mais interessada em descobrir objetos presentes no local e suas utilidades, do que em narrar. No entanto, insistimos em perguntar a P.H quem lhe deu o dinheiro, e ele imediatamente responde, que foi a sua mãe, e acrescenta que foi para trazê-lo para o Colégio: “[...] que *quando* abre o colégio, ói” (ói = olhe) mostrando o dinheiro. A presença do termo *quando*, marca típica de narrativas, permite-nos supor que a criança tem certa capacidade narrativa a qual, não é, ainda, plenamente evidente nesses dados. Ensaíamos como nova tentativa de ‘eliciar’ um relato, utilizando, para isso, a pergunta: “Na sua escola teve festa de São João?” A criança limita-se a responder que sim e que foi boa, mas novamente volta a sua atenção, tateando os objetos presentes ao seu redor.

Após essa digressão retomamos a narrativa, perguntando, mais uma vez, como foi a festa de São João da escola. Em suas respostas ele afirma que foi boa, que teve bolo, que não teve dança. Isto confirma que a criança tem um conhecimento do tempo verbal pretérito perfeito, portanto, uma certa capacidade narrativa. Neste episódio percebe-se que a criança já produz aquilo que seria uma narrativa ao dizer: “[...] adiante, e Irandi

tava lá e a moça fazia.... eu também bati palma”. Nesta passagem, embora de forma incompleta, a criança tenta narrar contando o fato de que uma certa personagem — Irandi — estava lá e fazia algo; episódio que poderia ser considerado a seção de orientação da sua narrativa. Além disso, completa a oração com uma afirmação contendo um verbo no pretérito perfeito ‘bati’, que poderia corresponder à seção de complicação de uma narrativa.

Isso nos mostra que a distinção dos tempos verbais (pretéritos perfeito e imperfeito), típicos das seções da narrativa já são dominados pela criança. Entretanto, as narrativas não continuam porque a criança está constantemente voltando-se para a descoberta dos objetos que estão presentes no ambiente. Inicia-se mais uma tentativa para que a criança conte o que fez no dia anterior: “Então, me conte o que você fez ontem”. Ao que de pronto, ela responde:” Eu fiz sopa, minha mãe me deu sopa”, em seguida, acrescenta: “E disse pra comer sozinho”. Enfatizamos aí a presença dos verbos flexionados no pretérito perfeito: *fiz, deu, disse*, na produção da criança, o que pode ser considerado como uma pequena narrativa. Continuando o mesmo episódio, P.H. acrescenta que “[...]magoou minha boca”, após afirmar que tinha corrido e caído. Quando insistimos para que contasse mais, e perguntamos “onde?”, P.H então responde: “Na porta de minha tia Neinha”. Isso mostra que, apesar de não elaborar verbalmente uma narrativa, a criança demonstra ter conhecimento de onde os fatos se deram, o que poderia levá-la a produzir as seções de que se compõe uma narrativa mais completa.

Um outro episódio que analisamos, mostra que é possível ‘eliciar’ narrativas da criança do tipo relato de experiência pessoal. Nesta ocorrência a resposta da criança, é bem mais completa: P.H: “Era uma vez que minha mãe fez sopa aí eu esperei, esperei na casa de meu avô se tinha alguém. Aí ela deixou o fogo esperando ela”. Ressalte-se que desta vez a criança participa bem mais ativamente tentando elaborar um relato de que a mãe teria feito sopa, e ela estava na casa do avô, e, ainda, que a mãe teria deixado o fogo ligado. Não só a qualidade de informação é maior, como também os verbos estão adequadamente flexionados no pretérito perfeito, ... *fez*,

esperei, deixou. Note-se, ainda, que a criança inicia sua narrativa com a expressão “era uma vez”, termo típico das narrativas de ficção, de estórias, que, geralmente toda criança já ouviu. O que se nota por conseguinte, é que a criança fez uso de marcas de narrativas de ficção no seu próprio relato, o que já é previsto como ocorrência normal em crianças que enxergam (PERRONI, 1992). Assim, não se pode afirmar que se trata de uma narrativa exclusiva da criança com visão normal.

Até aqui temos apenas exemplos de fragmentos de discurso, pois a criança não chega, ainda, a produzir uma narrativa completa, sem depender das constantes eliciações do adulto, como por exemplo: I.: ‘Me conte aí o que você fez ontem’. Ao que responde P.H.: ‘Eu fui pro colégio. Essas aqui é de quem?’ A interferência de objetos presentes no local, desvia abruptamente o fluxo da narrativa.

Em outra sessão insistimos, por diversas vezes, para que a criança ou conte uma estória de ficção (a exemplo de Chapeuzinho Vermelho), que se supõe já seja do seu conhecimento, ou relate experiências passadas. Nesta seção há um episódio em que P.H. (5 anos e 8 meses), quase consegue concretizar a tentativa de narrar: “Ah! Meu avô mandou eu buscar o disco.” Perguntamos onde, mas P.H., antes de responder a essa questão, afirma: “[...] eu nem sei abrir a caixa dele”. Em seguida acrescenta: “Era perto da minha casa”. Nota-se neste episódio (Meu avô *mandou...*) que P.H. emprega o verbo no pretérito perfeito adequadamente, numa tentativa de narrar, e até, inclui uma justificativa para o que teria acontecido quando afirma que não sabe abrir a caixa do avô. Mais adiante responde à pergunta fornecendo uma orientação do local onde os eventos teriam se passado: “era perto de minha casa”. Empregando adequadamente o verbo no pretérito imperfeito. A narrativa só não continua porque, mais uma vez, a criança desvia sua atenção para objetos presentes no ambiente, como já tinha ocorrido antes por inúmeras vezes.

Em outra sessão, insistimos em solicitar a P.H. (5 anos e 9 meses), que conte uma estória:

I.: Conte uma estorinha hoje pra mim.

P.H.: Era uma vez que... esse prato...

I.: Sim....

P.H.: ...que Carol cantou uma música de Jéssica.

I.: De Jéssica?

P.H.: Foi. E ela foi falando, licença Jéssica, aí chegou e viu a Amanda e a Jéssica e... (?).

Neste episódio em que foi solicitado a P.H. que conte uma estória, apresentam-se tentativas de relatos de experiência pessoal; mas há de se notar que, aí, a criança inicia o relato utilizando a forma de contos de ficção, “era uma vez”, como se fosse contar, de fato, uma estória, o que ilustra uma situação de uma *colagem*⁴. Entretanto, não há uma continuidade, porque a criança muda de interesse quando apalpa algo naquele momento: “... esse prato”. Embora não se constitua uma narrativa propriamente dita, este episódio apresenta segmentos com características da seção de orientação no momento em que a criança utiliza “aí” (marca de ficção), e os verbos no pretérito perfeito “chegou” e “viu”.

Nos diálogos mantidos, com a segunda criança-sujeito R., (com idade de 5 anos e 8 meses), quando do início da pesquisa, as construções lingüísticas tanto as de relato de fatos ocorridos num momento anterior ao da enunciação, quanto ao da elaboração de “estórias tradicionais”, não se constituem como narrativas propriamente ditas, mas em estruturas embrionárias do discurso narrativo, denominadas de *protonarrativas*. Os exemplos abaixo evidenciam este aspecto.

P: E então, o que você fez no domingo. Foi passear?

R: Não.

P: Ficou em casa? Ou...

R: Eu fui pra casa de minha vó Alicia.

P: Alicia?

R: Alice.

P: Ah... e o que cê fez lá?

R: Almoçar.

P: Almoçou?

R: Almocei macarrão com farinha e galinha.

P: Ah foi? Cê gosta de macarrão ?

R: Com farinha?

P: Hum...

R: Com farinha e galinha eu gosto: aí se você, se você almoçar lá ... aqui é papelada, é ? (desviando o diálogo apalpando os papéis sobre a mesa).

A criança não chegou a concluir a frase, em razão de ter encontrado algo que a distraiu, ou seja, a “ papelada” que se encontrava sobre a mesa. Percebe-se aí a presença de um verbo flexionado no pretérito perfeito “ almocei”. Contudo, é importante salientar, que a narrativa da referida criança é sempre interrompida no momento em que esta toca alguma coisa que é novidade para ela. Vale ressaltar também, como foi observado neste exemplo, que esses “objetos” não inspiram nestas crianças lembranças de eventos passados como seria de esperar em crianças que têm a visão perfeita. (PERRONI, 1992).

A observação dos dados de R. mostra que até perto dos seis anos, registra-se predomínio de enunciados em que a criança aponta um detalhe de um evento caracterizável como experiência anterior vivida por ela, geralmente compartilhada pelo adulto interlocutor, como podemos observar neste exemplo de interação informal entre a criança e o interlocutor:

P. [...] e depois o que foi que você fez?

R. Ah! A gente tava lá, eu, Lara e Cíntia. Eu, Lara e Cíntia tava lá com Nilzan, lá em cima. Cê não tava lá em cima?

P. Hoje não

R. Por quê ?

P. Cheguei agorinha e não fui lá em cima, ainda. E, o que vocês fizeram lá ?

R. A gente tava brincando, a gente tava escrevendo, escrevendo... Aqui ó... (mostrando).

Em se tratando de crianças com visão normal, essas ocorrências, segundo Perroni (1992), acontecem dos dois anos até dois anos e meio e se realizam ainda no nível de *protonarrativas*. O surgimento das *protonarrativas* se dá a partir de respostas a perguntas formuladas pelo adulto, não só do tipo acima mencionado, mas através de outras, que o interlocutor aos poucos vai acrescentando.

Em outra seção pedimos a R. (5 anos e 10 meses), que contasse uma estória, o que de imediato ela responde: “Um telefone pra você telefonar, que eu vou comprar logo”. Nota-se aí que a criança descreve ações por ela mesma desencadeadas, mas a atualização do evento é prevista para um momento imediatamente posterior. A interlocução — adulto e criança — assume na interação verbal papéis específicos um em relação ao outro. O do adulto é fundamental, consiste em dirigir perguntas à criança, e a esta cabe responder. Este procedimento, segundo Perroni, (1992), é denominado de “eliciação”, termo já mencionado anteriormente. Assim, dentre os vários tipos de perguntas, o mais primitivo que é dirigido à criança, nestes dados, é aquele que questiona: a citação de objetos presentes no momento da interação em lugar do sujeito da ação; e ou esboço de situações, no momento da interação, acompanhando uma resposta objetiva, como se percebe nestes exemplos:

- (1) P.: *Quem* penteou seus cabelos assim, tão bonitos?
 R.: [...] xuxa... (um objeto elástico que prende o cabelo)
- (2) P.: Quem lhe deu esse bombom?
 R.: Foi Nelmira, eu disse obrigado a ela.

No primeiro episódio, a criança responde às perguntas fazendo referência ao objeto presente que está envolvido (xuxa); e, no segundo, pode-se observar o emprego correto do pretérito perfeito: ‘foi’, ‘disse’, e além disso formula uma explicação sobre o que fez após ter recebido o bombom: ‘eu disse obrigado a ela’.

Em outra sessão, realizada em ambiente domiciliar da criança-sujeito e também com a participação, em alguns momentos, da mãe de R. (7 anos), iniciamos eliciando a criança utilizando perguntas, como: “... você lembra?” Esse tipo de pergunta é uma tentativa de construção de pontos de referência no passado, e também para que a criança passe, com base neles, a entabular uma narrativa singular. Vejamos então:

I.: [...] e quando foi que você teve lá? Cê lembra? (Na casa da avó)

R.: Foi sábado ... fui ontem. Vou e volto logo pra tomar café.

Fica registrada, nestas respostas da criança, a presença de algumas expressões de relações temporais, já esclarecendo aspectos mais precisos de eventos marcantes para ela. Ainda nesta mesma sessão, em outro bloco, o adulto interlocutor continua eliciando R. (7 anos) para que conte uma estória do tipo de ficção, mas a criança demonstra não ter conhecimentos de enunciados do adulto dirigidos neste sentido. Tal é a situação que a criança refere-se a um CD de estórias que se encontrava em sua casa, (Branca de Neve), objeto que vai desencadear a narrativa. A criança se limita a nomear alguns elementos da estória, mas apresenta ainda dificuldades de assumir sozinha a construção dessa narrativa, o que fica evidente na hesitação que demonstra em escolher, por exemplo, a perspectiva adotada em relação ao “caçador” e a “Branca de Neve”.

I.: Qual é a estória que você vai contar?

R.: Da Branca de Neve. Ah! Aqui tem o CD de estória da Branca de Neve e Espelho Meu. Do espelinho, da rainha má, que matou a Branca de Neve. A Branca de Neve começou a dá a ordem a ela.

I.: E o que aconteceu depois?

R.: A Branca de Neve falou que: “caçador por favor tenha pena de mim”. E Branca de Neve não sabia que morava na floresta, ela só sabia que morava... aí um dia tirou ela.

O dado inicial mais significativo desta coleta provém da fase das *protonarrativas*, que são estruturas embrionárias do discurso narrativo, como já explicado, em que a criança tenta narrar, não sem antes ter sido “eliciada” pelo adulto interlocutor. Porém, em crianças com cegueira, observa-se que a presença de objetos existentes no local interferem na interlocução, fazendo com que a criança desvie sua atenção para estes, mudando a direção do diálogo, à medida que os tateia ou apalpa. Este é o fator mais significativo e o que vai atuar como um elemento diferenciador entre o papel dos objetos presentes no caso de crianças videntes e no caso de crianças com cegueira. Se o objeto presente pode ter um papel positivo no desencadear de

narrativas de crianças videntes, por outro lado, ele é um empecilho no caso das não-videntes. Este comportamento pôde ser verificado nestas crianças, no decorrer das sessões, como mostram os exemplos a seguir de ambas as crianças-sujeito.

P.H.: “Eu fui pro colégio”. (Respondendo a questão) “Essas aqui é de quem?” (Mostrando um objeto que apalpava naquele momento, desviando a direção da conversa).

R.: “ [...] a gente tava escrevendo, escrevendo... Aqui ó... (mostrando também um objeto que apalpava naquele momento, e, desse modo a narração não teve continuidade).

Não é possível explicar o processo de desenvolvimento do discurso narrativo de crianças (sejam com cegueira ou não), sem considerar fatores relativos à situação de interlocução que envolvem a representação pela criança de seu interlocutor e de si própria na condição de narradora. Nos episódios apresentados, é o adulto quem tem uma atuação mais ativa nas construções conjuntas. Em outros termos: são as perguntas do adulto que colocam a criança numa situação de complementaridade, e é respondendo àquelas questões que ela dá os primeiros passos para a construção de narrativas. Com efeito, no “jogo de contar”, para as primeiras tentativas de construção de “relatos”, a criança depende da mediação de outra pessoa para provocar o diálogo. O seu papel, nesta fase, ainda é o de preencher turnos complementares no diálogo com o adulto. Entretanto, em narrativas aqui analisadas já se pode notar que a criança, incorporando partes do discurso do adulto, presente no momento da interação, já caminha em direção a uma mudança desse seu papel primitivo.

Observou-se que, na fase das *protonarrativas*, a criança vai progredindo no trabalho de construir narrativas, e seu papel vai mudando de complementador a locutor dado o caráter de reciprocidade que esta tarefa vai exigir. Para se conseguir este resultado temos adotado alguns procedimentos a exemplo de: o adulto assumir papel da criança, relatando ele mesmo o próprio evento, o que seria, dessa forma, um tipo de estratégia provocatória. Além dessa, algumas outras vêm sendo utilizadas com esse mesmo objetivo tal como de o adulto “ajustar” o seu comportamento em relação à natureza da tarefa, e a criança,

por sua vez, vai se constituindo locutor, até o momento em que deverá se tornar sujeito da enunciação.

Verificou-se que estas crianças com cegueira, com idade entre cinco e sete anos, apresentam o desempenho lingüístico *protonarrativo* equivalente ao que se verifica em crianças videntes entre os dois e dois anos e meio de idade; o que significa um atraso em relação à criança vidente. É necessário que se estimule a produção de narrativas orais de crianças portadoras de cegueira, para que esta adquira a competência de narrador, ainda, antes dos seis ou sete anos de idade, evento que se efetiva, na criança vidente, na casa dos quatro anos.

Concluimos que atividades de desenvolvimento da narrativa oral de crianças portadoras de cegueira, deve ter início, logo cedo, como uma forma de fazer com que elas interajam, com mais qualidade, no meio em que vivem, sem esta defasagem – que é de aproximadamente 3 e 4 anos – em relação às crianças videntes. Só assim, crianças portadoras de cegueira poderão aproveitar, mais digna e mais apropriadamente, a vida e o seu tempo.

NOTAS

¹ Atende, exclusivamente, aos alunos do Curso de Letras com Língua Francesa do DLET.

² Ato de segurar, agarrar ou apanhar.

³ “Eliciação:” fundamental por seu papel predominantemente ativo na fase inicial, este procedimento consiste em dirigir à criança perguntas que, respondidas, vão favorecer o surgimento desse tipo de discurso, isto é, a narrativa.

⁴ *Colagem* nada mais é do que a incorporação de fragmentos de histórias conhecidas na narrativa da criança (ex. Era uma vez... aí...).

REFERÊNCIAS

AIMARD, Paule. **A linguagem da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **L'enfant et la magie du langage**. Paris: Éditions Robert Laffont, 1984.

_____. **O surgimento da linguagem na criança**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BASTOS, Lúcia Kopshitz. **Coesão e coerência em narrativas escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

BRUNO, Marilda Morais Garcia. **Desenvolvimento integral do portador de deficiência visual**. Campo Grande, 1992.

ESCOBAR, Ernesto Figueiredo. **Psicologia del lenguaje**. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación, 1982.

LABOV, William; J. Waletzky. "narrative analysis: oral versions of personal experience". In: J. Helm (Ed.). **Essays on the Verbal and Visual Experience Arts**. Washington: University of Washington Press, 1967.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 3 ed São Paulo: Pontes, 2001.

ORTEGA, Maria Pilar Platero. In: BUENO, Salvador Toro & MARTÍN, Manuel Bueno (Coords.). **Deficiência visual**; aspectos psicoevolutivos y educativos. Ediciones Aljibe, 1994.

PERRONI, Maria Cecília. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

VIGOTSKY, L. S. Fundamentos da defectologia. In: **Obras completas**. Tomo Cinco. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.