

Era uma vez...: narrativa literária em língua de sinais como fator de desenvolvimento

Once upon a time...: story telling in sign language as a means for development

*Celeste Azulay Kelman **

*Angela Uchôa Branco ***

Resumo

Este trabalho ressalta a importância da narrativa na organização e interpretação das experiências interpessoais. Dentro de uma perspectiva sociocultural construtivista e utilizando uma epistemologia qualitativa, analisamos os processos comunicativos e metacomunicativos que ocorrem na sala de leitura de uma escola inclusiva para surdos, durante narrativas literárias feitas em língua de sinais. Enfatizamos aspectos que promovem a inclusão dos sujeitos surdos narradores por meio de episódios sumarizados que mostram as interações entre professores e alunos surdos e entre alunos surdos e alunos ouvintes. Fazemos considerações para que a escola e a sala de aula possam aperfeiçoar os processos de inclusão, de forma que os alunos possam participar de estratégias inclusivistas mais consequentes.

Palavras-chave: Narrativas. Surdez. Língua de sinais. Inclusão. Construtivismo sociocultural.

Abstract

This paper emphasizes the importance of narratives on the organization and interpretation of interpersonal experiences. Through a socio-cultural constructivist perspective, and using a qualitative epistemology, the communicative and meta-communicative processes that occur in the reading room of an inclusive school for deaf students during sign language literary narratives are analyzed. Emphasis is given to aspects that promote the inclusion of deaf narrators through some episodes showing interactions among deaf students and their teachers and deaf students and their hearing peers. Finally some considerations are made in order to enhance the quality of inclusive strategies.

Keywords: Narratives. Deafness. Sign language. Inclusion. Socio-cultural constructivism.

Résumé (vide p. 43)

* Mestre, Professora Assistente da Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), doutoranda em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento da Universidade de Brasília (UnB), bolsista do CNPq – Brasil. E-mail: cel.azul@superig.com.br

** Doutora, Professora Adjunta do Instituto de Psicologia da UnB.
E-mail: ambranco@terra.com.br

Narrativa é uma maneira que encontramos para contar histórias sobre os outros e sobre nós mesmos. É a forma mais precoce e natural que temos para organizar e interpretar nossas experiências e nosso conhecimento (DEUSEN-PHILLIPS; GOLDIN-MEADOW; MILLER, 2001; BRUNER, 1997); daí ela ser inerente ao ser humano. Podemos considerar a narrativa como uma forma cultural de representar simbolicamente a realidade social em que vivemos.

Crianças aprendem a contar histórias porque muitas histórias são contadas para elas. Antes mesmo de terem compreensão do que lhes é narrado, os adultos ou irmãos mais velhos já lhes contam histórias, que são ouvidas em períodos específicos ao longo do dia: durante o banho de sol, quando a criança chora por algum aborrecimento ou na hora de dormir. As associações se dão exatamente porque essas narrações têm um efeito relaxante. A criança é acalantada ouvindo histórias ou canções de ninar. Começa a ouvir atentamente o que lhe é narrado, acalma-se e dorme. A narração de histórias também envolve e interessa a criança, inserindo-a em um universo rico de significações sobre o mundo, sobre os outros e sobre si própria.

No dizer de Bruner (2001, p. 211), “nossa predisposição para estruturar experiências interpessoais em termos de argumentos de ação faz com que a narrativa seja inevitável”. Existe, segundo o autor, uma necessidade natural de se narrar as experiências sociais. Além dessa, as narrativas têm outras funções sociais. Representam uma maneira de descrever como as pessoas se comportam em determinadas situações, servindo de modelo para que crianças se socializem e se desenvolvam em termos cognitivos e afetivos, por meio de processos de significação que se dão ao interagirem com as histórias infantis, fábulas e lendas. Assim, aprendem a lidar com sentimentos variados, como medo, raiva, inveja, sentimentos que trazem implicitamente conotações culturais, uma vez que alguns são valorizados e outros são desprezados. Podemos concluir que a criança aprende a se comportar desta ou daquela maneira a partir dos “*constraints*” (ou limites) culturais e dos valores e crenças que vão sendo co-construídos com aquelas pessoas com quem interage, como, por exemplo, seus pais, professores, parentes ou colegas. Narrativas, portanto, no dizer de Deussen-Phillips, Goldin-Meadow e Miller (2001, p. 324), são atividades verbais que podem auxiliar as crianças a organizar as complexas relações entre sistemas culturais impregnados de regras, valores específicos e ações sociais presentes nesse contexto.

Narrativas descrevem eventos que são deslocados do aqui e agora, podendo ocorrer tanto no passado, quanto no futuro. O passado é o tempo mais utilizado em narrativas, o que justifica o tradicional início: “Era uma vez...”. Esse passado tanto é real quanto fictício, aparecendo com mais intensidade no mundo da fantasia, onde bichos antropomorfizam-se, falando e agindo como seres humanos.

Contar histórias é uma característica exclusivamente humana e também universal. Está presente em diversos contextos socioculturais: entre índios, aborígenes e sociedades letradas. Existe desde épocas muito remotas, pois já na Antigüidade, na Grécia, havia os aedos, que contavam histórias de heróis e seus feitos (ALVES; KARNOPP, 2002). As narrativas eram sempre orais até o surgimento da imprensa. Os primeiros contos infantis surgiram no século XVII. Narrativas exercem funções distintas, entre elas a iniciação a processos de integração à vida em comunidade. Os índios Inuit, do Ártico canadense, fazem perguntas que apresentam dilemas ou se referem a situações potencialmente perigosas à criança, do tipo: “Por que você não mata seu irmãozinho?” ou “Por que você não morre para eu poder ficar com a sua roupa?” (BRIGGS, 1992). Tudo indica que tais diálogos têm por objetivo produzir discursos que venham a servir como exercício para o desenvolvimento de habilidades de decisão, tomada de atitudes, enfim, promover um trabalho com questões de caráter fortemente emocional que auxiliem a criança a se fortalecer em termos afetivos, conforme o esperado pelos membros adultos da sua comunidade.

As escolas representam uma instituição que participa ativamente do desenvolvimento infantil. A escola promove atividades em que a narrativa está presente sob diferentes formas, como narração de histórias, canto, teatro e poesia. É comum que a escola entenda essas atividades, entretanto, como uma forma de complementaridade aos estudos, alternativa lúdica de se aprender. Os professores utilizam a narrativa, em sua forma oral ou escrita, porque entendem que ela auxilia a criança no aprendizado de se expressar adequadamente, desenvolvendo sua produção lingüística. O uso da literatura infantil como recurso de ensino, em particular, aprimora a função comunicativa e produz um efeito de estruturar e aperfeiçoar a construção lingüística, orientando o desenvolvimento da gramática.

Em nosso entender, as escolas têm dificuldade em perceber que, além das funções citadas acima, as narrativas exercem uma função ainda mais nobre: representam uma forma fundamental de se criar e recriar cultura. Quando os alunos expressam crenças e valores através do que narram, estão na verdade falando de suas próprias vidas, lidando com suas emoções, sentimentos e fantasias. Essas representações estão presentes na vida da criança desde muito cedo, muito antes de entrarem para a escola, e são parte essencial do desenvolvimento humano.

O que diferencia as crianças ouvintes das crianças surdas é que para as primeiras não existe necessidade diferenciada do contexto mais geral de se criar língua especial: a língua é adquirida na prática diária das interações com os vários membros da comunidade em que a criança se insere, sem que ela perceba

esta aquisição como algo particularmente especial. Desde pequenos ouvem os mais velhos falando, e, a cada emissão de som, por parte da criança, que se pareça com a língua do seu grupo cultural, os adultos fazem uma festa: “Muito bem! Você falou mamã!”, enfatizando a repetição da mesma, de forma cada vez mais clara e precisa, de acordo com os padrões lingüísticos de sua comunidade.

Crianças surdas, ao contrário, não têm essa oportunidade. Tanto a Língua de Sinais, quanto a Língua Portuguesa têm que ser aprendidas de forma mais sistemática. A única forma “natural” de surdos aprenderem uma língua seria no caso de serem filhos de pais surdos. A primeira língua, e a língua materna, seria, então, a Língua de Sinais. Isso ocorre em apenas 10% dos casos. Já quando pensamos no caso em que a criança é filha de pais surdos, mas nasce ouvinte, a Língua de Sinais seria adquirida “naturalmente”, de forma simultânea à Língua Portuguesa, a qual é ouvida desde o nascimento, no contato com os membros de sua família e outras pessoas que lidam com ela.

A prática de contar histórias, aparentemente, é uma atividade que se destina exclusivamente às crianças ouvintes de uma comunidade, já que se dá em forma oral. Pesquisadoras americanas (DEUSEN-PHILLIPS; GOLDIN-MEADOW; MILLER, 2001), entretanto, concluíram que essa atividade está presente ainda quando um modelo explícito para narração não está presente. Argumentam que mães ouvintes narram histórias para seus filhos surdos, ainda que tenham consciência de que eles não as estão escutando. Os resultados encontrados pelas pesquisadoras concluem que esse comportamento materno desempenha uma função importante e encorajadora em seus filhos surdos, no sentido de levá-los a narrar, eles próprios, as suas histórias, ainda que de forma alternativa. Crianças surdas, portanto, são capazes de narrar, ainda que não tenham aprendido a Língua de Sinais, pois criam uma “língua” doméstica com suas mães através de gestos espontâneos, fazendo uso deles para criar o que as autoras denominaram de protonarrativas.

O presente trabalho foi elaborado com base em uma pesquisa realizada em escola inclusiva para surdos, onde crianças surdas que freqüentam classe de integração de 4ª série narram para seus colegas ouvintes as histórias que leram previamente. Não estaremos diretamente analisando a produção verbal dos alunos surdos, em seus aspectos sintáticos, pragmáticos e semânticos. Nosso objetivo é destacar mecanismos comunicativos e metacomunicativos que circulam em um determinado contexto sociocultural específico – a sala de leitura –, enquanto ocorrem as narrações das crianças surdas, e analisar de que forma esse ambiente comunicativo pode promover o desenvolvimento dessas crianças. Ressaltaremos também mecanismo explícito de exclusão observado por um aluno ouvinte.

Metodologia

O método é ferramenta essencial para se produzir conhecimento. O conhecimento científico foi sendo construído através da utilização de métodos. As pesquisas em Ciências Humanas e Sociais envolvem a análise do que faz sentido como tentativa de se representar e intervir no mundo. Até que ponto é possível examinar o comportamento humano? Quais são as limitações impostas pela própria realidade? A pesquisa em Psicologia ou em qualquer outra área não tem por objetivo capturar a verdade. Com base em um paradigma epistemológico construtivista não radical (REY, 1997), a construção do conhecimento se limita a produzir idéias e teorias a partir de fundamentação empírica, para tentar explicar os fenômenos psicológicos. A preocupação em analisar fenômenos empíricos, entretanto, não garante a produção de pesquisas relevantes ou conclusivas, que permitam fazer generalizações acerca do comportamento humano. Até porque, segundo Góes e Tartuci (2002, p. 111), os resultados específicos de certos trabalhos “não são comparáveis entre si, nem são generalizáveis para vários outros contextos educativos”

Os diferentes métodos utilizados em pesquisas educacionais e desenvolvimentais vêm elucidar como e por que se faz um estudo utilizando tal ou qual metodologia. Os objetivos do pesquisador se direcionam para a escolha do método mais adequado diante de sua pergunta específica.

A pesquisa aqui mencionada foi realizada em uma escola de ensino fundamental do sistema público do Distrito Federal. A turma observada era de 4ª série e era denominada “classe de integração”. Nas escolas públicas do Distrito Federal, um dos serviços educacionais oferecidos para crianças surdas é o da classe de integração a partir da 3ª série. Antes disso, as séries iniciais são dadas em classes especiais para crianças surdas, onde estas têm a oportunidade de aprender a Língua de Sinais. A opção pela classe de integração é feita pelos pais, em concordância com o sistema educacional, que também oferece escola de tendência oralista para pais que assim preferirem.

A classe de integração freqüentada por alunos surdos apresenta algumas propriedades: tem no máximo 25 alunos em sala, dos quais até seis são surdos; existem dois professores, um denominado regente, e outro denominado professor intérprete ou mediador. Os alunos freqüentam sala de recursos duas vezes por semana em horário contrário ao da classe e, duas vezes mais, freqüentam o Centro Integrado de Educação Especial, para ter aula de Língua de Sinais com professor surdo.

Resumindo, as crianças surdas cursam uma “classe exclusiva” (forma como professoras e diretoras chamam a classe especial) durante a 1ª e 2ª série, em escola regular. As 3ª e 4ª séries são cursadas em classes de integração.

Essa pesquisa tem uma abordagem teórica com enfoque sociocultural construtivista (BRANCO, 2003; VALSINER, 2000; BRANCO; ROCHA, 1998), isto é, a criança é um sujeito ativo na construção de seus processos socioculturais, a partir das interações que estabelece. É de metodologia etnográfica, decorrente de observação prolongada, com duração de aproximadamente 50 horas, em ambiente naturalístico como a sala de leitura. A abordagem qualitativa e interpretativa narrada neste trabalho focaliza diversos aspectos distintos observados enquanto as crianças surdas narram suas histórias: o comportamento das professoras, tanto na interpretação das histórias, quanto na verificação da compreensão do enredo; o comportamento das crianças surdas ao narrar a história, envolvendo evocação dos fatos e preocupação na coerência da narrativa (GOTTI, 1992); e finalmente o comportamento dos colegas ouvintes, nem sempre estimulantes e receptivos à narração.

Uma análise microgenética dos processos comunicativos e metacomunicativos observados (BRANCO, 2000) durante a narração do conto infantil busca identificar e analisar as várias ações e estratégias observadas durante a narração. A *microgênese* observa, no detalhe, os momentos em que a construção social é gerada em contextos específicos. Esse termo surgiu com Vigotski, que observou a emergência de determinados processos quando estava preparando participantes para determinado experimento. Percebeu que era ali, exatamente, que se encontravam os processos mentais mais ricos, e que a observação do fenômeno tinha que ser aguda, intensa, porque se dava em uma fração de segundo. Caso a atenção do pesquisador não estivesse concentrada, perdia-se a riqueza do momento no qual estava se dando a gênese de determinados processos psicológicos e sociais (KELMAN, 2002). Hoje em dia, com a utilização de videografações como instrumento de pesquisa, essa dificuldade foi eliminada, uma vez que podemos assistir à mesma cena sempre que houver necessidade, bastando, para isso, apertar um botão.

Neste trabalho, utilizamos o conceito de *comunicação* como a criação de informações que se dá em qualquer interação verbal e/ou não verbal, enfatizando-se aqui a interação lingüística, ocorra ela em Língua Portuguesa ou em Língua de Sinais. O conceito de *metacomunicação* é utilizado para designar comunicações sobre a comunicação, indicando a qualidade da comunicação entre os participantes nas interações e nas relações. O termo *metacomunicação* inicialmente foi designado por Watzlawick, Beavin e Jackson (1967), que apresentaram um trabalho seminal sobre como certos padrões comunicativos podem construir ou destruir relações. Envolve o conteúdo comunicado e o caráter ou qualidade da relação humana, dependendo do contexto para a geração e

interpretação de significados. Como exemplos de estratégias metacomunicativas afiliativas, temos balanceios afirmativos de cabeça, indicando aprovação; tapinhas nas costas do aluno, o afagar seus cabelos. A metacomunicação divergente pode ser assim exemplificada: olhar para o relógio enquanto o outro está dizendo algo, tamborilar os dedos, ambos comportamentos indicadores de impaciência, desinteresse ou hostilidade na interação com o outro.

A ênfase deste trabalho está no estudo dos processos comunicativos e metacomunicativos que estimulam a linguagem da criança surda, suas interações com seus colegas e com os professores, pois acreditamos que tais interações promovem não apenas o desenvolvimento lingüístico, mas o desenvolvimento integral da criança. Na impossibilidade de citar todos os episódios, destacaremos alguns mais significativos, que bem ilustram como os processos comunicativos e metacomunicativos podem atuar como fatores de desenvolvimento integral desse ser humano, ou seja, o aluno surdo que está incluído em uma classe regular.

A análise microgenética aqui apresentada mostra alguns episódios ocorridos em uma sessão de sala de leitura e registrados em vídeo. Os colegas surdos narram as histórias lidas por eles para seus colegas ouvintes. A professora intérprete traduz oralmente o que é “dito” em Língua de Sinais.

Algumas semanas antes, em sala de aula, as professoras haviam oferecido a “biblioteca”, e cada aluno havia escolhido um livro para ler. Depois de lido, buscaram as fichas literárias, que têm a função de avaliar o nível de compreensão do aluno na leitura realizada. Depois dessas atividades (leitura e trabalho com a ficha literária), foram então feitas as narrações das histórias para os colegas na sala de leitura.

Sumário de episódios analisados

Os alunos estão sentados no chão, em círculo. A professora da sala de leitura conduz a atividade, mas não sabe se comunicar em Língua de Sinais. Aproveita-se da mediadora (a professora intérprete da turma), que traduz para os alunos surdos o planejamento que está sendo proposto.

Dos cinco alunos surdos, apenas um se recusa a narrar sua história. É o que menos conhece Língua de Sinais e também não sabe falar Português.

Cada aluno que se voluntariza para contar uma história, inicia dando o título da mesma em alfabeto datilológico. Os alunos ouvintes já são “iniciados” e dominam o alfabeto datilológico com perfeição. Na sala de aula está afixado permanentemente um cartaz com esse alfabeto.

A professora intérprete pergunta: “Qual é a história?” A turma responde em coro: “Cinderela” ou “Peter Pan”. Às vezes, o aluno surdo sinaliza

rapidamente o título da sua história e os colegas ouvintes reclamam da dificuldade que experimentam para decodificar o que foi digitalizado e, assim, entender o título da história. Nesse momento, pode-se interpretar que quem tem a necessidade especial é o colega ouvinte, o que diminui as diferenças entre os dois grupos no contexto geral das atividades.

A primeira aluna que se oferece para narrar sua história é muito expressiva e enfática em movimentos faciais e corporais. Os alunos ouvintes expressam nitidamente o prazer vivido durante a narrativa, através de sorrisos. A sua história é a da Bela Adormecida, e os colegas ouvintes riem quando ela diz que o príncipe dá um beijo e a Bela Adormecida acorda. O prazer se traduz pela identificação com o romantismo do ato simbólico, que agrada aos alunos pré-adolescentes e adolescentes dessa turma, cuja idade varia entre 10 e 18 anos.

Os alunos estão de costas para a professora intérprete, evidenciando que entendem com clareza quem é o sujeito que narra.

Os aplausos são sempre em Língua de Sinais; os alunos ouvintes fazem o sinal característico (duas mãos se agitando acima da cabeça).

Quando um aluno digitaliza o título de sua história, os colegas ouvintes têm dificuldade em entender. A professora intérprete diz: “Olhem para ele e **vejam o que ele está falando**”. Os colegas ouvintes aprendem naturalmente que uma das características diferentes da Língua de Sinais é que ela se apresenta na modalidade visual.

Uma colega ouvinte se vira para seu colega surdo e, em Língua de Sinais, pergunta a ele: “Quer?” (expressando convite ao seu colega para ir para a frente da sala narrar a história que leu). Como ele se recusa (é o único que não narrou), a colega ouvinte repete o convite depois de algum tempo e de algumas histórias narradas.

Um aluno surdo, o mais velho, quando se levanta para contar sua história, é aplaudido pelos colegas ouvintes, antes mesmo do início da mesma. Ele é muito popular na turma, como indica essa, dentre outras, manifestações dos colegas.

Em determinado momento, observa-se que um aluno ouvinte está com a cabeça encostada no ombro do colega surdo que está sentado ao seu lado.

Um único aluno ouvinte está deitado no chão, de costas para seu colega surdo narrador, prestando atenção apenas ao que a professora traduz. Ele mostra, com seu gesto, o desinteresse pela Língua de Sinais, ignora a linguagem de seu colega surdo e, com isso, ignora a própria presença do colega que não se expressa como ele, o que indica uma forma de desinteresse e desvalorização do outro.

Análise e conclusões

Os resultados encontrados nesta pesquisa mostram como a ampliação de experiências de linguagem no processo educacional promove o desenvolvimento. Crianças surdas expressam suas narrativas em Língua de Sinais, o que mostra o respeito à sua língua natural por parte das professoras e dos colegas ouvintes que mostram muito interesse nessa atividade pedagógica. Entretanto, a língua é apenas o material, e não representa o interesse primário neste trabalho. O enfoque se volta para o modo como, através do uso da Língua de Sinais para contar as histórias, as crianças surdas interagem com seus pares ouvintes, com suas professoras e com a instituição escolar.

Por meio da narrativa, elas descrevem seu mundo simbólico, constituem sua subjetividade e sua cultura, e criam um nexos cultural com os demais atores sociais, seus colegas surdos e ouvintes e seus professores. São todos membros de um mesmo grupo, compartilhando tarefas, planos e objetivos, em situação de interdependência. E é assim que, à medida que têm a oportunidade de lidar com essas experiências e práticas culturais, crianças e professoras se comprometem com a promoção do desenvolvimento de todos os alunos.

As estratégias comunicativas e metacomunicativas observadas durante as interações colega surdo-colega ouvinte e colega surdo-professora, nesse contexto específico de narração de histórias, são todas de caráter positivo, com exceção de duas situações que valem a pena ser destacadas, embora já tenham sido mencionadas.

A primeira delas se refere ao momento em que um colega surdo se recusa, por duas vezes, a narrar a sua história. A professora não insiste. Ele não tem a obrigação de participar, o que evita constrangimentos. Ela relata à pesquisadora presente que esse aluno ainda tem pouco conteúdo lingüístico estruturado. Essa característica prejudica suas interações e seu desenvolvimento lingüístico, emocional e cognitivo.

A segunda se refere a um único colega ouvinte que dá as costas ao colega surdo, sujeito da ação naquele momento, privilegiando dar atenção ao relato da professora (a tradução). Mostra nítida identificação com a Língua Portuguesa e nenhum interesse, solidariedade ou respeito à língua diferente de seu colega, ou a ele próprio enquanto pessoa.

O fato de que as crianças surdas possam narrar as histórias lidas em Língua de Sinais é um indicativo de que nessa escola, e nessa turma, existem não apenas o respeito à diferença lingüística, mas também a participação ativa do aluno surdo em seu processo de integração escolar, este atuando como sujeito que constrói idéias de forma compartilhada, mais do que simplesmente as reproduz.

Os aplausos antecipados dirigidos a um dos colegas surdos (o mais velho) evidenciam claramente a sua popularidade, apesar da surdez. Esse fenômeno indica que nessa turma as barreiras sociais tendem a ser eliminadas, existindo um respeito à diferença lingüística e à diversidade apresentada por cada participante do grupo.

É preciso, entretanto, prosseguir com a investigação no sentido de melhor conhecer e assim produzir conhecimentos que levem a aperfeiçoar os processos de inclusão. Somente assim os alunos surdos poderão, efetivamente, estar em nível de maior igualdade com seus colegas ouvintes no que se refere ao acesso aos conteúdos curriculares e a um desempenho escolar de qualidade.

Referências

- ALVES, Antonio C. C.; KARNOPP, Lodenir B. O surdo como contador de histórias. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (Orgs.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 71-75.
- BRANCO, Angela U. Social Development in Cultural Context: cooperative and competitive interaction patterns in peer relations. In: *Handbook of Developmental Psychology*. London: Sage, 2003.
- _____. *Metacommunication among peers: a closer view on internalization processes*. Comunicação oral apresentada no Simpósio "Communication and cooperation among young children", no XVI Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioural Development - ISSBD. Pequim, China, 2000.
- BRANCO, Angela U.; ROCHA, Rivane F. A questão da metodologia na investigação científica do desenvolvimento humano. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 14, n. 3, p. 251-258, 1998.
- BRIGGS, Jean L. Mazes on meaning: how a child and a culture create each other. In: CORSARO, W. A.; MILLER, P. J. (Eds.). *Interpretive approaches to children's socialization*. New Directions for Child Development, n. 58, San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, 1992, p. 67-92.
- BRUNER, Jerome. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- _____. In Response. In: BAKHURST, D.; SHANKER, S. G. (Eds.). *Jerome Bruner: language, culture, self*, London: Sage, 2001, p. 199-215.
- DEUSEN-PHILLIPS, Sarah B.; GOLDIN-MEADOW, Susan; MILLER, Peggy J. Enacting stories, seeing worlds: similarities and differences in the cross-cultural narrative development of linguistically isolated deaf children. *Human Development*, v. 44, p. 311-336, 2001.
- GÓES, Maria Cecília R. de; TARTUCI, Dulcéria. Alunos surdos na escola regular: as experiências de letramento e os rituais da sala de aula. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (Orgs.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 110-119.

GOTTI, Marlene de O. *Português para deficiente auditivo*. Brasília: EdUnB, 1992.
KELMAN, Celeste A. Desenvolvendo potencial cognitivo em contextos socioculturais. *APAE Ciência: Revista Científica*, v. 1, n. 1, jul.-dez. 2002.
REY, Fernando G. *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: Educ, 1997.
TOMASELLO, Michael. Bruner on language acquisition. In: BAKHURST, D.; SHANKER, S. G. (Eds.). *Jerome Bruner: language, culture, self*, London: Sage, 2001, p. 31-49.
VALSINER, Jan. *Culture and human development*. London: Sage, 2000.
WATZLAWICK, Paul; BEAVIN, James H.; JACKSON, Donald D. *Pragmatics of human communication: a study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*. New York: W.W. Norton, 1967.

Résumé

Il était une fois...: Narrative littéraire en langage de signes comme facteur de développement

Ce travail fait ressortir l'importance de la narrative dans l'organisation et l'interprétation des expériences interpersonnelles. Dans une perspective constructiviste socio-culturelle et utilisant une épistémologie qualitative, nous analysons les processus communicatifs et metacommunicatifs qui se passent dans la salle de lecture d'une école inclusive pour sourds, durant des narratives littéraires faites en langue de signes. Nous mettons l'emphase sur les aspects qui encouragent l'inclusion des sujets sourds, narrateurs à travers d'épisodes résumés qui montrent les interactions entre maîtres et élèves sourds et entre élèves sourds et élèves auditeurs. Nous faisons des considérations pour que l'école et la salle de classe puissent améliorer les processus d'inclusion, de manière que les élèves puissent participer de stratégies inclusives plus conséquentes.

Mots clefs : Narratives. Langue de signes. Inclusion. Constructivisme socio-culturel.

Recebido: 30.05.2003

Aceito: 30.06.2003

