

RECONTO DE HISTÓRIAS EM CONTEXTO DE GRUPO POR CRIANÇAS COM DIAGNÓSTICO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

CONTAR HISTORIAS EN CONTEXTO GRUPAL DE NIÑOS CON DIAGNÓSTICO DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL

PRODUCTION STORIES IN THE CONTEXT OF CHILDREN IN GROUP WITH INTELLECTUAL DISABILITY DIAGNOSIS

SALES DE CÁSSIA SALES^I
CECÍLIA GUARNIERI BATISTA^{II}

RESUMO Durante o desenvolvimento da linguagem infantil, a reprodução oral de uma narrativa ouvida pela criança vai além de um simples reconto, pois inclui também elementos/vivências do sujeito em sua vida (biografia) e que foram social e emocionalmente transformados em suas experiências. O objetivo do presente estudo foi descrever aspectos do funcionamento narrativo de crianças com diagnóstico de deficiência intelectual e alteração de linguagem em contextos interativos de contação de histórias. Participaram três crianças, na faixa etária de 7 a 12 anos, matriculadas na rede municipal de ensino e atendidas em uma instituição especializada. A coleta de dados foi realizada por meio de videograções de sessões de atendimentos, nos quais desenvolveu-se o projeto “Contação de História”. O projeto era composto pela contação de uma história pelo pesquisador, representação de cena ou jogo lúdico relacionado aos elementos temáticos da história e, por fim, contação coletiva da história. Os resultados permitiram identificar o uso de recursos paralinguísticos, gestuais e visuais pelas crianças e a contribuição dos interlocutores no enriquecimento da narrativa. Os dados evidenciaram a importância do outro (adulto e parceiros) e da adaptação de recursos para a promoção do desenvolvimento de crianças com diagnósticos de deficiência intelectual.

PALAVRAS-CHAVE: LINGUAGEM; DESENVOLVIMENTO DE LINGUAGEM; DISTÚRBIOS DE LINGUAGEM.

^IUniversidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas/SP – Brasil

^{II}Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas/SP – Brasil

RESUMEN Durante el desarrollo del lenguaje de los niños, la reproducción oral de una historia escuchada por el niño va más allá de un simple recuento de situaciones, sino que también incluye elementos de experiencias del sujeto en su vida (biografía) y fueron social y emocionalmente transformados en sus experiencias. La investigación trata de describir aspectos del funcionamiento narrativa de los niños con discapacidad intelectual y trastornos del lenguaje en contextos interactivos. Los participantes fueron tres niños diagnosticados con transtornos de lenguaje intelectual e discapacidad intelectual leve y edad de 7 a 12 años, matriculados en escuelas municipales y atendidos en una institución especializada. La recolección de datos se realizó por medio de grabaciones de vídeo del desarrolló el proyecto “contar historias” en las sesiones. El proyecto se compone de la historia, una historia, escena representación o juego lúdico relacionado con los elementos temáticos de la historia y la producción colectiva de la narrativa de la historia. Los resultados mostraron que la mención de los aspectos de la narrativa puede ser favorecida por los interlocutores, observó el uso de los recursos paralingüísticos, gestuales y visuales. Tales hallazgos hicieron hincapié en la importancia de la otra persona y la adaptación de los recursos para promover el desarrollo del niño, especialmente en los casos en que los transtornos de lenguaje.

PALABRAS CLAVE: LENGUAJE; TRASTORNOS DEL LENGUAJE; DESARROLLO DEL LENGUAJE.

ABSTRACT During the development of children’s language, oral reproduction of a story heard by the child goes beyond a simple retelling of observations; it also includes elements of the experiences of the subject in your life (biography) and were socially and emotionally transformed into their experiences. The aim of this research was to describe aspects of the narrative functioning of children with intellectual disabilities and language disorders in interactive contexts. The participants were three children diagnosed with mild intellectual disability and language disorders in the age range of 7 to 12 years, enrolled in municipal schools and cared for in a specialized institution. Data collection was performed by means of video recordings of calls sessions in which developed the project “storytelling”. The project was composed of the story-a story, representation scene or playful game related to the thematic elements of the story and finally, collective storytelling. The results showed the use of paralinguistic features gestural and visual for the children and the contribution of partners to enrich the narrative. The data showed the importance of the other (adult and partners) and the adaptation of resources to promote the development of children with intellectual disability diagnosis.

KEY-WORDS: LANGUAGE DEVELOPMENT; LANGUAGE DISORDERS; LANGUAGE.

INTRODUÇÃO

Ao estudarmos o desenvolvimento de crianças com alterações no desenvolvimento, torna-se fundamental compreender aspectos relevantes ao convívio em grupo, que podem auxiliar no estabelecimento de situações interativas e com isso propiciar o aprendizado, bem como a produção de relatos orais. Tais relatos podem otimizar processos inclusivos,

uma vez que o sujeito pode transmitir ideias e conhecimentos, reproduzir o que apreendeu dos conteúdos e participar de atividades escolares que exigem a oralidade. Portanto, a intervenção destinada à produção de relatos orais pode ser considerada uma prática complementar ao atendimento educacional especializado.

Para Pino (2000), a linguagem atua na construção do indivíduo como sujeito social, em decorrência das relações sociais mediadas que surgem ao longo desse processo. Assim, a linguagem possibilita ao sujeito a construção de sistemas referenciais, permitindo que ele amplie a compreensão e reflexão sobre o mundo que o cerca.

Na mesma direção, Franchi (1997) considera a linguagem como uma atividade constitutiva do ser humano. A linguagem é compreendida como um sistema de signos, cujo dinamismo depende de funções de comunicação, adequação de contextos e significações, além de aspectos interligados às regras de uso da língua natural do falante. A linguagem permite ao sujeito a representação de vivências pessoais e sociais, e, nesse processo de elaboração linguística, o sujeito encontra-se constituído pela linguagem.

Vygotsky (2001) alude que no início do desenvolvimento da linguagem a criança entende a palavra como parte do objeto a que se refere, sem a separação do significado verbal do objeto. A diferenciação entre esses aspectos é propiciada pelo desenvolvimento da capacidade de generalização, que culmina na decomposição dos planos de linguagem e, por conseguinte, no surgimento dos conceitos verdadeiros. O mesmo ocorre com relação ao desenvolvimento do pensamento, que se transforma da sintaxe de significados para a sintaxe de palavras. Nesse sentido, o autor afirma que a fala corresponde à transição do plano interior para o exterior, enquanto que a compreensão é caracterizada pelo movimento inverso, partindo do plano externo da linguagem para o plano interno.

Segundo Vygotsky (1988), a partir do início do desenvolvimento da fala, a criança começa a controlar o seu ambiente, o que gera novas relações com o seu meio e organizações diferenciadas em seu próprio comportamento. Portanto, a fala inicial tem como objetivo não apenas a comunicação da criança, mas também desempenha uma função social que possibilita a interação da criança com o seu meio cultural. Observa-se a fala egocêntrica, emitida para si mesmo como um instrumento para a criança organizar suas ideias e planejar novas ações. A relação entre a fala social e a fala egocêntrica é permeada pela presença do outro e pela iniciativa da criança em resolver problemas ou situações, nas quais podem ser notadas descrições verbais de suas tentativas de resolução (ações) por parte da criança para o seu interlocutor. Nota-se, por conseguinte, a relação dinâmica existente entre fala e ação/vivências, que se faz presente ao longo do desenvolvimento infantil. A partir do momento em que a fala socializada passa a ser internalizada, percebem-se mudanças na capacidade linguística das crianças na solução de problemas.

Ao longo de seu desenvolvimento, a linguagem se interioriza. A esse respeito, Vygotsky (2001) afirma que:

A linguagem para si, linguagem interior, torna-se interior mais por sua função e por sua estrutura, isto é mais por sua natureza psicológica que pelas formas externas de manifestação (...). A função discursiva absolutamente específica e

original por sua estrutura e seu funcionamento que, em razão de ser organizada em um plano inteiramente diverso do plano da linguagem exterior, mantém com esta uma indissolúvel unidade dinâmica de transposições de um plano a outro (VYGOTSKY, 2001, p. 444-445).

Assim, o autor destaca a existência de um plano interior que permeia as relações entre pensamento e palavra, vinculando-as. Diferentemente da linguagem, que apresenta diversas unidades, o pensamento é compreendido integralmente e de forma simultânea.

Nessa perspectiva, o meio social é revestido de significados culturais, apreendidos a partir de experiências sociais mediadas, nas quais as palavras sofrem alterações, de modo que o sentido se modifica e se constrói nas relações do grupo social. Essa construção possibilita o conhecimento do mundo, que é decorrente da elaboração coletiva do conhecimento presente nas situações cotidianas. Ressalta-se que o processo de enunciação caracteriza-se como espaço privilegiado para a produção de sentidos, e por consequência, a construção do conhecimento.

Outro conceito relevante discutido por Vygotsky (1988) é a Zona de Desenvolvimento Proximal (Z.D.P.), na qual o desenvolvimento real é compreendido como resultante do processo completo de desenvolvimento da criança, que lhe permite a realização autônoma e integral de determinada ação. Enquanto que o desenvolvimento potencial corresponde aos momentos de desenvolvimento em que a criança realiza ações com o apoio de alguém mais experiente, de forma incompleta ou pouco elaborada. A partir da mediação do parceiro experiente, a criança gradualmente se aproxima do desenvolvimento real. Tal conceito destaca a importância da mediação social para o desenvolvimento infantil.

Freitas (2001) propõe uma nova reflexão acerca desse construto (ZDP), com ênfase na compreensão do papel do outro e da qualidade das relações intersubjetivas. A autora indica que as situações interativas representam mais que meros diálogos estabelecidos entre interlocutores imediatos. As interações devem ser concebidas a partir de acréscimos de discursos e significados culturais, de forma que o efeito do outro passa a abranger práticas, códigos e normas de um grupo social.

Os resultados do estudo de Freitas (2001) apontaram que os modos de assistência do adulto nem sempre permitiram a identificação de ganhos imediatos nos modos de ação das crianças. A autora considera que não se pode julgar a qualidade dos modos de mediação com base em momentos específicos, por não garantir a identificação de funções do desenvolvimento, que possam estar em fase inicial. Comenta que as interações das crianças com o outro devem ser encaradas como possibilidades de criar e avançar na Zona de Desenvolvimento Proximal, e que os efeitos podem não ser perceptíveis em curto prazo, e podem não ocorrer em proximidade temporal em relação às atuações do outro.

Batista, Cardoso e Santos (2006) consideram que a atuação em grupos, nos quais se busca promover o desenvolvimento de escolares com dificuldades no aprendizado formal, pode ser favorecedora da identificação de habilidades e processos em vias de aquisição. Tal colocação baseia-se na convivência grupal e na promoção de atividades que possibilitam a ação do adulto na ZDP. As autoras destacam a influência da familiaridade com membros

(crianças e adultos) do grupo, a ausência de cobranças formais referentes ao desempenho e o repertório diversificado de atividades como aspectos favorecedores do desenvolvimento.

Na mesma direção, Souza (2015), ao estudar as habilidades de crianças e adolescentes com dificuldades para aprender, buscou compreender de forma abrangente as potencialidades e indícios de desenvolvimento dos participantes. Para tanto, analisou os apoios recebidos ao longo da participação no estudo, tanto de adultos quanto de parceiros e os exemplos de aquisição por parte dos participantes. A autora considerou que os adultos auxiliaram ao propiciar condições para o surgimento de habilidades, entre outros aspectos, pelo fato de escolherem atividades em sintonia com os interesses dos participantes e com caráter cooperativo. Souza propõe que o “desenvolvimento potencial” pode ser compreendido como algo infrequente, inacabado, dependente de contextos específicos. De forma semelhante às colocações de Freitas,⁷ lembra que nem sempre são observados resultados imediatamente detectáveis a cada “assistência” do adulto.

No processo de desenvolvimento linguístico de crianças, destaca-se o discurso narrativo, que permite a capacidade de narrar à criança. Costa Silva (2000) refere que as narrativas produzidas em contextos interativos contam com o apoio de interlocutores, o que propicia o desenvolvimento de narrativas de modo independente. Essas narrativas propiciam à criança negociar sentidos e significados, organizar e compartilhar experiências e vivências, além de se avaliar enquanto narradora. A habilidade de contar fatos e eventos se aprimora a tal ponto que a criança passa a recontar histórias e produzir narrativas inventadas, que envolvem a criação de cenários, personagens e enredos.

Com relação a esse aspecto, Oliveira e colaboradores (2013) comentam que o desenvolvimento de capacidades narrativas auxilia no desenvolvimento linguístico, culminando na fundamentação e estruturação de narrativas escritas, ou seja, a narrativa oral permite a organização da narrativa na modalidade escrita da linguagem. Assim, podemos afirmar que as produções textuais advêm do desempenho de modelos linguísticos sociais do meio em que a criança se encontra inserida.

Perroni (1992) categoriza as evoluções observadas com relação aos discursos narrativos em três momentos: *protonarrativas*, *narrativas primitivas* e *a criança como narradora*. Perroni explicita também que o desenvolvimento narrativo na criança favorece o surgimento de capacidades relacionadas às referências temporais e ao uso de flexões verbais que possibilitam a descrição adequada de ações no decorrer de um espaço de tempo.

Uma das definições clássicas de narrativa é apresentada por Labov e Waletzky (1967, p. 12):

Nós definimos narrativa, de modo informal, como um método de recapitular experiências passadas estabelecendo correspondência entre uma sequência verbal de frases e uma sequência de eventos que efetivamente ocorreram. (...) A sequência temporal da narrativa constitui importante propriedade definidora que deriva de sua função referencial.¹

¹ Tradução de P.

A relevância da sequência temporal para a caracterização da narrativa é explicitada na seguinte afirmação:

As unidades básicas da narrativa que queremos isolar são definidas pelo fato de recapitularem a experiência na mesma ordem de ocorrência dos eventos originais (p. 13).²

Os estudos de Labov (1997) compreendem a narrativa como um relato sequencial de eventos com correspondência à sua ordem de ocorrência original, comumente associado às vivências do falante. Tal concepção pauta-se na ideia de que as narrativas vão além do relato de observações, pois são constituídas também por elementos/vivências do sujeito em sua vida (biografia) e que foram social e emocionalmente transformados em suas experiências.

Para Bruner (1991), a narrativa é uma forma de relato transmitida culturalmente e que envolve os níveis de aprendizado do indivíduo em relação a domínios linguísticos, permitindo a elaboração de construções narrativas que expressem verossimilhança dos eventos narrados.

Perroni (1992) alerta ainda para a importância de a criança ser exposta a situações que propiciem o seu papel de narradora, a fim de favorecer o desenvolvimento do discurso narrativo. Nesse sentido, é importante que a criança receba solicitações de relatos cotidianos e relato de histórias que estimulem a produção de narrativas significativas para a análise e compreensão.

O estudo de Pacheco (2006) atenta para os contextos narrativos presentes nos ambientes terapêuticos e educacionais, ressaltando o papel do interlocutor durante as atividades que englobem a elaboração de narrativas. Por fim, comenta que o desenvolvimento narrativo de crianças com atrasos no desenvolvimento pode ser observado diante de situações de brincadeira livre ou na presença de interlocutores mais experientes, como crianças e adultos.

Nesse mesmo contexto, Verzolla e colaboradores (2012) estudaram narrativas orais em pré-escolares, antes e após intervenção de linguagem. O estudo foi desenvolvido com base em encontros grupais, nos quais foram realizadas leituras de histórias infantis para os participantes em um período de dez semanas. A partir da intervenção realizada, pôde-se perceber melhora nas produções narrativas autônomas, com destaque para o auxílio do adulto ao longo da pesquisa e das atividades desenvolvidas. Narrativa infantil constitui indicador e, ao mesmo tempo, meio de promoção do desenvolvimento. A compreensão do processo de desenvolvimento do discurso narrativo em crianças que apresentam alterações de linguagem, associadas a quadros de deficiência intelectual (RONDAL e colaboradores, 2007), é de extrema relevância, uma vez que o entendimento desse processo pode gerar novas formas de intervenção que auxiliem no desenvolvimento linguístico dessas crianças. Além disso, compreender a importância do papel do outro (adulto e parceiros) em situações interativas, com foco no favorecimento da produção de narrativas orais, torna-se relevante, uma vez que viabiliza a percepção das possibilidades criadas nas interações sociais.

² Tradução de P.

OBJETIVOS

O estudo teve como objetivo descrever aspectos do funcionamento da narrativa oral em crianças com diagnóstico de deficiência intelectual e alterações de linguagem em contextos interativos (adulto/parceiros), por meio da realização de projeto temático – “Contação de História”. Buscou-se também caracterizar a produção de narrativas coletivas, com foco nas possibilidades criadas pelo outro.

METODOLOGIA

A presente pesquisa tem caráter qualitativo (TURATO, 2003), e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o parecer 483.393 -12/2013 e CAAE 23087913.7.0000.5404. Para manter a confidencialidade das identidades dos participantes, foram utilizados nomes fictícios ao longo do relato do estudo.

PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa três crianças com idade entre 7 e 12 anos, do sexo feminino, atendidas pelo setor Pedagógico de uma instituição para atendimento de crianças com deficiências, de um município de médio porte da região sudeste. As crianças estavam regularmente matriculadas na Rede Municipal de Ensino Regular. Todos os participantes apresentavam queixas de alterações de linguagem, detectadas pela família e/ou pela escola.

Os participantes frequentam o Projeto Inclusão, que, segundo a instituição, desenvolve atendimentos terapêuticos semanais para alunos com deficiência intelectual ou com distúrbios significativos do desenvolvimento que estão inseridos na rede municipal de ensino regular, oferecendo-se orientações às escolas e às famílias.

O estudo foi desenvolvido durante os atendimentos de Fonoaudiologia. O Quadro 1 traz a caracterização das crianças participantes do estudo.

Quadro 1 – Dados clínicos e escolares dos participantes

Nome Fictício	Idade	Saúde/Diagnóstico	Escolaridade
Daniela – D.	7 anos e 3 meses	Sem intercorrências clínicas. Deficiência Intelectual Leve.	1º. ano do Ensino Fundamental
Luana – L.	8 anos e 1 mês	Quadro de anóxia perinatal e hidrocefalia. Deficiência Intelectual Leve.	2º. ano do Ensino Fundamental
Esther – E.	11 anos e 5 meses	Trissomia do Cromossomo 21 (síndrome de Down). Deficiência Intelectual Leve.	4º. ano do Ensino Fundamental

COLETA DE DADOS

Equipamentos: Foram utilizadas câmeras e filmadoras digitais para videogravação das diferentes etapas do trabalho, bem como computadores para a edição e transcrição dos vídeos. Os equipamentos pertencem ao LADEH – Laboratório de Desenvolvimento Humano, do DDHR da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP.

Ao longo do período da pesquisa, utilizou-se um Diário de Campo para anotação de aspectos relevantes acerca das produções narrativas.

Etapas: A pesquisa foi realizada em quatro etapas: Consulta de Prontuários, Avaliação inicial, Intervenção e Avaliação final.

As etapas de Avaliação inicial e final foram realizadas da seguinte maneira: a pesquisadora contou a história “Os três porquinhos”, separadamente para cada participante, e, em seguida, solicitou que a criança recontasse a história, primeiro sem ajuda e depois, com o apoio da pesquisadora.

A etapa de Intervenção constou de sessões grupais em que, inicialmente, a pesquisadora realizava a contação de uma história, com o uso de recursos prosódicos e paralinguísticos característicos desse tipo de discurso. Em seguida, realizou-se uma conversa com o objetivo de saber o que os participantes haviam apreendido da história, quais aspectos acharam interessantes, bem como as suas opiniões pessoais. Depois, foi proposto a organização de sequências (imagens) relativas às histórias, com o apoio da pesquisadora e de diálogos entre os membros dos grupos. A atividade seguinte foi a criação de cenas e atividades lúdicas relacionadas às temáticas da história contada. As propostas desenvolvidas continham aspectos cotidianos e situações típicas da rotina infantil, que permitissem às participantes a vivência de elementos da história que lhes fossem familiares. A finalização dessa etapa, para cada história, envolvia o reconto coletivo da história, foco central do presente relato.

Reconto coletivo: Nessa situação, a pesquisadora orientou as crianças a observar cada página do livro, sucessivamente, e as encorajou a recontar a história. A pesquisadora incentivou a participação das crianças, preferencialmente fazendo perguntas abertas e indiretas, mas, quando necessário, fez perguntas e intervenções mais diretas, de modo a buscar a organização da narrativa e a menção aos aspectos relevantes de cada história.

O Quadro 2 traz a relação de histórias, sinopse das mesmas e descrição das atividades desenvolvidas em relação a cada uma.

Quadro 2 – Descrição de histórias e atividades propostas

Livro	Sinopse	Proposta Desenvolvida
O grande rabanete	Um fazendeiro decide colher um rabanete em sua horta. Entretanto, devido ao tamanho do legume, necessita do auxílio dos demais moradores da fazenda, familiares e animais, para concluir a colheita.	Uso de objetos brinquedos (rabanete e bonecos dos personagens), sequência fotográfica dos eventos e brincadeira faz de conta com a temática de cozinha – produção de salada com miniaturas de utensílios de cozinha e legumes.
Toma lá, dá cá	Mico Zeca, um macaco, é dono de um mercadinho na floresta e aceita de sua freguesia bananas como pagamento. Certo dia, recebe a visita de Mico Zico, que o incentiva a aumentar os preços dos produtos. Após o aumento dos preços, Mico Zeca tem que enfrentar a revolta de seus fregueses.	Uso de brinquedos (caixa registradora, bananas e miniaturas de frutas e produtos de mercado), sequência de imagens representativas dos livros e brincadeira faz de conta com a temática de mercado – compra de produtos e uso de dinheiro (sem valor).
Enquanto seu sono não vem....	Miguel é um menino muito curioso. Em uma noite, ao se deitar, ele começa a ouvir ruídos e passa a identificá-los. Com isso, perde o sono e passa a questionar a presença de um fantasma em seu quarto. Mas com o decorrer da noite, percebe que os ruídos são apenas frutos de sua imaginação.	Uso de sons (latido de cachorro, pulsação, ronco, pessoas comendo e conversando), correlação dos sons com imagens sequenciais da história e brincadeira faz de conta relacionada com o tema da história – sono/dormir (cama, lençol, ruídos noturnos, bonecos).
Gabriela e a tia	Gabriela e sua tia Zulmira decidem passear pela cidade. Entretanto, a tia de Gabriela não para de falar com os comerciantes, e numa dessas conversas se distrai e troca Gabriela por um macaco com realejo. A menina aproveita a distração da tia e vai brincar com seus amigos. Ao final da tarde, a troca é desfeita.	Uso de imagens reais dos locais em que se passa a história (feira, floricultura, peixaria, parque e loja), sequência fotográfica dos eventos do livro (ordenação lógica) e brincadeira faz de conta com foco na construção de locais comerciais (loja, parque e floricultura).

ANÁLISE DE DADOS

Para o presente relato, será destacada a atividade de reconto coletivo das histórias, que representou a atividade final da etapa de Intervenção. As análises da participação de cada participante foram realizadas a partir das filmagens das sessões em grupo, com base nos registros do diário de campo e no reconto coletivos das histórias apresentadas ao longo do projeto. Foi proposto o uso de análise microgenética (GÓES, 2000), com ênfase para a

apreciação de exemplos relacionados à importância do outro durante o narrar coletivo, a construção de sentidos a partir da vivência do grupo e nos modos de intervenção do adulto.

RESULTADOS/DISCUSSÃO

Para a análise da atividade de reconto coletivo, serão apresentados segmentos de transcrições – episódios significativos – relativos a cada história. Nessas transcrições, as crianças serão indicadas pela letra inicial de seu nome e a pesquisadora, por P. Foram selecionados episódios em que se pudesse identificar a contribuição de parceiros e/ou da pesquisadora para a elaboração da narrativa.

Em relação à forma de narrar presente na narrativa coletiva, esta se deu a partir da observação das figuras, da produção enunciativa e do ato de virar as páginas dos livros. Vale destacar que as participantes utilizaram as imagens do livro para basearem os seus relatos, o que foi otimizado após as intervenções de P.

Sessão 1 – livro O Grande Rabanete

Episódio 1

L: ***O vovô vai na horta pegar o rabanete.***

P: É isso mesmo Daniela?

D: ***O vovô foi lá buscar o rabanete e a neta dele ajuda.***

P. (Acena afirmativamente com a cabeça para a menina.) *E você, Ester, como acha que começa a história? no texto, cabe colocar o nome completo da criança – fica mais fácil de entender.*

E. (Direciona o olhar para a página do livro.) ***O vovô foi lá na horta, ele tava feliz e foi pegar o rabanete para fazer salada.***

Episódio 2

27- P: *Vocês já me contaram que o vovô foi na horta arrancar o rabanete, mas o que acontece antes?*

28- E: ***Tem que plantar.***

29- L: ***O vovô plantou igual na foto.***

30- P: *Isso mesmo. Igual acontece aqui.* (P. apresenta a imagem referente a uma plantação de rabanete para o grupo.)

31- D: ***Ele tem que ponhar a semente na terra, né!***

Episódio 3

56- L, E, D: ***Puxa que puxa que puxa e consegue.*** (Emissão produzida de forma coletiva a partir de trecho de fala presente no livro e na contação da história.)

57- L: ***E come o rabanete.***

58- E: *E fica feliz.*

59- D: *E come o rabanete, faz de salada, tia?*

60- P: *Isso mesmo. Fizeram uma salada bem gostosa!*

61- E: *Eu não gosto do rabanete. É ardido.*

62- D: *Eu não gostei também.*

63- L: *Eca.*

64-P: *Mas lembram de que antes de vocês experimentarem o rabanete, vocês nem sabiam como era o gosto. Mas na história eles gostam de rabanete.*

Todos os elementos construtivos da narrativa foram mencionados pelas participantes e as intervenções da pesquisadora consistiram em perguntas e sínteses.

Em relação aos aspectos linguísticos observados no reconto, podemos destacar o uso de dêiticos, conectores verbais e enunciados complementares que visaram à complementaridade das informações. No decorrer da narrativa, as participantes se colocaram de modo a complementar os enunciados elaborados, favorecendo o complemento de ideias. Cabe notar que, em todos os episódios, houve a participação das três meninas, variando a sequência de participações.

Outro aspecto observado refere-se aos comentários das participantes acerca do paladar do rabanete (56 a 64), que pode ser caracterizado por uma ruptura na narrativa para menção de uma vivência significativa para as mesmas.

Nesse sentido, foram observadas situações em que se pode considerar a construção conjunta de sentidos e significados, ou mesmo a apropriação de conceitos, por meio de comentários referentes às experiências anteriores e situações vivenciadas ao longo da sessão. Um exemplo dessa construção pode ser observado nos turnos 27–31, destacamos a elaboração coletiva do conceito de plantar e colher, a partir de questão eliciadora de P. As alunas se referem às imagens nas quais se observa o ciclo de plantio de rabanete. Ester ressalta esse processo, em sequência Luana comenta que o plantio pode ser realizado de modo semelhante ao observado na sequência fotográfica que P. utilizou e que abordava o ciclo do rabanete. Daniela complementa a descrição, afirmando passos presentes no plantio. Tais informações não são abordadas de forma direta no texto, entretanto a discussão do grupo após a contação da história abrangeu esse processo. A discussão pode ter sido auxiliada pelos conhecimentos prévios das participantes, bem como pelas atividades lúdicas propostas na sessão por P.

Outro exemplo foi inicialmente mencionado por E. (15) ao narrar que o personagem principal da história tinha como proposta arrancar o rabanete para fazer salada. A discussão acerca de um dos modos como se pode consumir o rabanete é retomada entre os turnos 56 a 64. L. inicialmente conta que ao arrancarem o rabanete os personagens o comem. E. complementa, alegando que estes ficam felizes. D. questiona se, na história, o rabanete foi servido como salada. P. confirma que sim, uma vez que ao longo da sessão as participantes auxiliaram na produção de salada de rabanete para posterior degustação. As participantes relataram que não gostaram do sabor do legume a partir de diferentes enunciados: E. quali-

ficou o rabanete como ardido para justificar sua opinião em oposição à colocação de P., que afirmou que a salada estava gostosa, D. argumentou de modo direto que não gostou e L. utilizou uma expressão verbal para demonstrar o seu desconforto com o alimento (“Eca”), acompanhada de modificação em sua expressão facial. A conclusão foi feita com a colocação de que na história o mesmo era apreciado pelos personagens.

SESSÃO 2 – LIVRO TOMA LÁ, DÁ CÁ

Episódio 1

E: ***Ele vende comidinha para os animais e ganha banana.***

P: *O pagamento dele era com bananas e não dinheiro.*

D: ***A gente brincou com o dinheiro, né, tia!***

P: *Brincamos mesmo, imitando o mercadinho do Mico Zeca. E o que acontece depois?*

E: ***Um macaco mau vai lá visitar ele, o macaco é muito malvado e bravo. Olha a cara dele.***

L: ***O mico Zico.***

D: ***Mico Zico.***

P: *E o que ele faz?*

L: ***Fala para pegar mais banana.***

D: ***Fica cara a comida.***

P: *Então o Mico Zico vai visitar o Mico Zeca e fala que ele poderia subir o preço dos produtos e com isto ganhar mais bananas.*

D: ***É.***

P: *E o que acontece?*

L: ***O macaco deixa tudo caro e os animais não compra mais.***

E: *Eles (animais) não têm mais banana.*

D: ***Tia, eles não consegue mais comprar, fica com fome.***

L: ***Os animais fica brabo (bravo) e quer bater no macaco.***

E: ***Ele tá nervoso*** (aponta figura do Leão).

D: ***Muito nervoso, tia.***

P: *Os produtos ficaram caros para os animais e eles ficam irritados por que não conseguem mais comprar.*

Todas as informações pertinentes da história foram mencionadas pelas participantes. A descrição dos personagens presentes na história deu-se de forma coletiva por meio de falas encadeadas, modo alternado e com base nas imagens do livro. Ao longo do reconto do grupo foram utilizadas expressões dêiticas para a referência aos personagens com o uso dos pronomes Ele e Eles. O uso do conectivo “e” auxiliou na coerência e no encadeamento dos enunciados.

As menções relacionadas à localidade da história pelas participantes podem ser indicadores da compreensão das diferenças acerca dos conceitos de “casa” e “loja”, bem como

da relação destes com a função de comércio, que se faz presente na história. Quando o grupo é indagado por P. acerca do cenário da história, obtém como resposta que este é a casa ou a loja do macaco, L. justifica que é na loja por esta ser um lugar de venda de comida. No entanto, a ideia de E. a respeito da noção de que a história se passa na casa do macaco pode estar relacionada com prédios que são simultaneamente residenciais e comerciais, o que é frequentemente observado na localidade em que E. reside.

A concepção de comércio é explicitada por E. ao comentar que, na venda das mercadorias, o macaco recebe banana como pagamento. E quando P esclarece que na história a moeda de troca era banana e não dinheiro, que é observado socialmente, D. relata como foi a situação lúdica vivenciada no grupo (23), o que complementa a afirmação de P. Tal concepção pode ser relacionada com as experiências pessoais das participantes, de forma que se permite supor que as meninas já frequentaram estabelecimentos comerciais e que a compra de mercadorias/produtos mostra-se presente em seu cotidiano.

D. menciona que uma das consequências do aumento dos preços pode ser a “fome” dos animais, que por não terem bananas o suficiente não conseguiriam comprar comida. Nesse sentido, E. comentou que os animais não teriam mais bananas. A reação dos animais à alta dos preços foi relatada de forma coletiva pelas participantes (38, 38 e 40), que evidenciaram a irritação dos fregueses por meio de qualificadores referentes a estados emocionais (nervoso e bravo) que podem ser notados a partir das imagens do livro e na contação da história realizada anteriormente de P.

Essa menção coletiva das reações dos fregueses pode ser indicativa de que participantes apresentam a percepção das reações de nervoso e bravo. A referência a estados emocionais, bem como a situações comerciais que podem ser vistas como indicadoras de vivências anteriores das participantes em seu meio social. Nesse sentido, no momento em que as participantes apresentaram elementos condizentes e relacionados ao comércio (turnos 29 a 41), têm-se indícios de práticas sociais.

SESSÃO 3 – LIVRO ENQUANTO SEU SONO NÃO VEM...

Episódio 1

D: *Tia, a gente pode levar livrinhos para ver em casa. Eu gostei de historinhas.*

P: *Podemos separar livros para vocês levarem sim, eu empresto e vocês leem em casa e me contam as histórias depois.*

D: *Oba.*

Episódio 2

20- P: *E o que acontece?* P. (Vira a página do livro em que Miguel escuta o som do coração.)

21- L: *Ele ouve o coração.* (Aponta para a figura.)

22- D: *Igual o que a gente escutou com a tia?*

Episódio 3

27- E: *Ele fala que o pai ronca. Meu tio também ronca.*

28- D: *A minha mãe também ronca e não deixa nós dormir.*

29- L: *O meu irmão também ronca muito. E quando eu escuto eu dou risada.*

30- P: *Muitas pessoas roncam mesmo e acabam atrapalhando o sono das outras pessoas.*

31- L: *Mas faz muito barulho.*

Durante o reconto coletivo foi possível observar o uso de imagens para a menção dos eventos a partir de apontamento das imagens, com o intuito de complementar a enunciação.

Observou-se inicialmente a solicitação de empréstimos de livros por D., que alegou estar gostando das histórias contadas no projeto (1, 2 e 3). Tal exemplo também pode ser considerado como indicador de sentido pessoal frente à atividade de contação de história.

Outro exemplo pode ser notado nos turnos 27, 28, 29, 31 e 32, nos quais são descritas as situações vivenciadas pelas participantes acerca do ronco de familiares, vale destacar que todas relataram alguma experiência prévia. A menção das vivências pessoais ocorre sem eliciação de P., porém compete ao adulto a retomada do contexto da história (Episódio 3) e a conclusão geral da ideia apresentada pelas participantes (30).

SESSÃO 4 – LIVRO GABRIELA E A TITIA

Episódio 1

6- L: *Na cidade, tia.* (E aponta imagem na qual se observa a gravura de uma rua comercial.)

7- D: *Lá no centro da cidade.*

8- E: *Ela (Gabriela) foi no centro da cidade com a tia.*

9- L: *Elas vai fazer compras.*

Episódio 2

27- D: *E a tia da Gabriela não para de falar.*

28- E: *Ela fala muito.*

29- D: *A língua dela não cansa?*

30- P: *Quando vocês falam muito a língua cansa?*

31- L: *Não mais a boca fica seca.*

32- E: *A minha cansa.*

Episódio 3

36- D: *Brinca muito. Eu queria ir na rua brincar só que a minha mãe não deixa.*

37-P: *Por que ela não deixa?*

38- D: *A rua é perigosa.*

A descrição dos personagens presentes na história deu-se de forma coletiva por meio de falas encadeadas, modo alternado e com base nas imagens do livro. Ao longo do relato do grupo foram empregadas expressões dêiticas para a referência aos personagens com o uso dos pronomes “ela”, “ele”, e “elas”, bem como os pronomes Dele e Dela. O uso do conectivo E auxiliou na coerência e no encadeamento dos enunciados, sendo notado nas falas de L. e E. As participantes utilizaram uma expressão cristalizada na menção da coda da história, o que pode ser um indicador de conhecimentos relativos às expressões características do gênero narrativo. Também foram observados os conectivos “Aí” e “Depois”. A coerência foi estabelecida por meio do respeito à sequência temporal da história, bem como à temática desenvolvida ao longo da narrativa.

A noção do significado de “cidade”, e de “centro” como espaço comercial, foi discutida pelas participantes no episódio 1, no momento em que elas mencionaram o cenário da história. Essa noção, por ser explicitada nas menções de L. (9), ao referir que as personagens iriam fazer compras, após os relatos das colegas sobre a localização.

Outro aspecto discutido pelo grupo diz respeito à indagação de D. (29) acerca da possibilidade da língua da tia Zulmira se cansar de tanto falar. Nesse sentido, P. direciona o questionamento ao grupo, L. (31) afirma que, ao falar muito, sente que sua boca fica seca e E. (32) declarou que sua língua cansa. Tais respostas são associadas à sensação prévia das participantes, em especial à condição motora de E. (hipotonia muscular). A atitude de P. permitiu a exposição de sentidos pessoais frente ao ato de falar bastante e, por consequência, os enunciados produzidos por L. e E. responderam ao questionamento de D.

Vale destacar também a verbalização de D. do desejo que tem de brincar na rua e a explicação dada por sua mãe para a não realização desse desejo (36 a 39).

A pesquisa permitiu também observar e descrever a construção de narrativas coletivas, que apresentaram como diferencial, alternâncias espontâneas à manipulação dos livros e viradas das páginas, bem como a descrição verbal das imagens pelas participantes.

A coerência foi identificada ao longo do estudo a partir da produção de enunciados que respeitaram a sequência temporal dos fatos e eventos constituintes nas histórias, assim como a manutenção da temática, com o intuito de observar a introdução de assuntos descontextualizados nas narrativas. De modo geral, as narrativas mostraram-se coerentes, em especial pelo uso do livro simultaneamente às elaborações, que favoreceu a organização temporal da história, bem como a exposição da temática.

Outro dado relevante na presente pesquisa diz respeito ao uso de aspectos paralinguísticos (entonação e prosódia) e de gestos. A esse respeito, puderam ser observadas variações de entonação a partir das quais as participantes distinguiam verbalmente os personagens

e suas respectivas falas (com alterações na velocidade e modulação da fala), repetições de vocábulos com diferenciação de velocidade de fala com o intuito de garantir a sensação de que o que era relatado estava acontecendo no momento, ou seja, encontrava-se em processo de realização. O uso de gestos também foi identificado ao longo do estudo, sendo estes compreendidos como auxiliares no processo de descrição nas narrativas, como complementos dos episódios que as participantes narravam (ex.: gesto de apontar imagens, gesto representativo de dinheiro, gesto representativo de dormir, produção manual de sons imitativo de batida de porta). O uso de gestos também foi aplicado por parte da pesquisadora, que apontava as imagens que pudessem auxiliar na menção de elementos das histórias propostas ao longo do período de intervenção.

Durante os recontos, foram observados aspectos não verbais que auxiliaram na interação entre participantes e pesquisadora, de modo que as situações dialógicas obedeceram a turnos de enunciação e tópicos comunicativos. Nesse sentido, pode-se destacar que as crianças direcionavam olhares para a pesquisadora em busca de aprovação e auxílio e aguardavam seus turnos para se expressarem.

O uso de apoio visual também se destacou no estudo, uma vez que as participantes utilizaram de modo significativo as imagens dos livros para auxiliá-las em suas descrições, além de facilitar a busca de informações para responder aos questionamentos da pesquisadora. As imagens também auxiliaram na organização temporal das narrativas, por demonstrarem a sequência da história propiciar a fragmentação da fala durante o discurso narrativo.

As intervenções de P., para otimizar a produção narrativa das participantes, compreenderam o uso de perguntas que eliciaram a menção de informações da história e favoreceram no encadeamento dos fatos. Percebe-se ao longo do estudo que, após os questionamentos de P., as meninas produziram enunciados condizentes com as respostas esperadas e, a partir desses, demonstraram indicadores de compreensão da história, permitindo assim a observação de indicadores de conhecimento e desenvolvimento. Quanto às sínteses, nota-se que estas foram comentadas após falas complementares das participantes, de forma a condensar sucintamente a ideia geral que foi verbalizada, propiciando a continuidade da narração. Também foram observadas pistas verbais que auxiliaram no complemento e nomeação de aspectos presentes nas histórias. Por fim, em relação ao apoio visual, este foi utilizado integralmente em todas as ações de P. na presente pesquisa. O uso dos apoios oferecidos por P. ressalta a noção de que as narrativas são construídas na interação, por intermédio da presença e participação do outro.

Em relação as aplicações do construto “Zona de Desenvolvimento Proximal”, foi possível observar exemplos deste a partir das intervenções de P., que se mostrou como colaboradora da produção narrativa, atribuindo sentidos às enunciações das participantes e inserindo novas possibilidades de exploração de assuntos e menção de informações da narrativa.

Freitas (2001) considerou em seu estudo que uma das ações de interlocutor durante a produção de narrativas consiste na interpretação de gestos do participante, o que também foi observado na presente pesquisa. Para exemplificar tal consideração, P. atribuiu ao gesto de bater na mesa o sentido do gesto do lobo mau ao bater na porta e ameaçar os porqui-

nhos. A autora (FREITAS, 2001) propõe ainda que o adulto assume o papel de mediador na produção narrativa, o que pode favorecer o desenvolvimento de estratégias que permitam ao sujeito narrar. Nesse sentido, pode-se destacar as colocações de D. ao solicitar o empréstimo de livros, com o intuito de contar histórias em seu ambiente domiciliar a partir da vivência que teve com o grupo.

Os sentidos e significados foram observados no estudo com a menção de vivências cotidianas e estados emocionais, em especial nas intervenções do contexto grupal, que contribuiu para que um aspecto da história tivesse o seu sentido construído de forma coletiva e com a participação de todos do grupo. Essas menções também podem ser vistas como indicadores de desenvolvimento, uma vez que para relatar situações cotidianas as participantes tiveram que relacioná-las com aspectos da história e a partir dessa relação estabelecer paralelos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou que crianças com alterações de linguagem associadas à deficiência intelectual podem se beneficiar do uso de recursos paralinguísticos, gestuais e visuais para a produção de narrativas orais. As produções orais se tornaram mais precisas e elaboradas, o que levou à menção de informações relevantes e no uso de estruturas linguísticas (função exófora e uso de diferentes classes gramaticais), bem como características do gênero narrativo que são expressas por variações melódicas.

A pesquisa também mostrou que os processos que constituem o desenvolvimento do discurso narrativo podem ser observados, com variações nos momentos de ocorrência destes. Vale destacar que o papel do outro mostrou-se fundamental para as produções narrativas, e com isso para a observação dos processos presentes ao longo do desenvolvimento discursivo-narrativo, em especial nos casos que se apresentam alterações.

O uso dos apoios oferecidos por P., a organização do ambiente e de atividades propostas favoreceram a interação em sintonia das participantes, de modo a permitir a exposição de sentidos relativos à vivências cotidianas e estados emocionais. Essas menções foram compreendidas como indicadores de desenvolvimento e reforçaram as noções de construção coletiva das narrativas, a partir da participação do outro, em especial nas intervenções do contexto grupal.

A narrativa infantil pode ser considerada tanto um meio de inclusão social quanto um objeto de investigação científica. Assim, investigar como ocorre a produção de narrativas orais em crianças com alterações de linguagem pode constituir uma ferramenta importante na clínica fonoaudiológica, uma vez que é de responsabilidade do fonoaudiólogo o desenvolvimento de ações que favoreçam o desenvolvimento da linguagem.

O modelo de intervenção utilizado ao longo do estudo mostrou-se favorável para o atendimento de crianças com diagnóstico de deficiência intelectual, por permitir que as participantes vivenciassem cenas das histórias contadas, associassem vivências pessoais às presentes nas histórias e estivessem em um contexto no qual puderam de forma livre pro-

duzir narrativas orais e interagir com parceiros. Nesse sentido, a atuação de P. favoreceu o desenvolvimento linguístico das participantes, por meio de atividades direcionadas para a contação de histórias em sua essencial produção de histórias.

REFERÊNCIAS

ASHA, A. L. **Language based learning disabilities**, Rockville: 2006.

BATISTA C. G., CARDOSO L. M., SANTOS M. R. A. Procurando “botões” de desenvolvimento: a avaliação de crianças com deficiência e acentuadas dificuldades de aprendizagem. **Estudos de Psicologia** (Natal), 2006; 11(3): 297-305.

BRUNER, J. The Narrative Construction of Reality. **Critical Inquiry** 18, The University of Chicago, 1991.

COSTA SILVA, C. L. O desenvolvimento da figura enunciativa do locutor na narrativa infantil. In: M. C. Campos (Org.). **Discurso, memória e identidade**, Porto Alegre: Sagra Luzatto, 2000.

FRANCHI, C. Linguagem – Atividade Constitutiva. In: **Almanaque 5 – Cadernos de Literatura e Ensaio**, Brasiliense, 1977.

FREITAS, A. P. **Zona de Desenvolvimento Proximal: a problematização do conceito através de um estudo de caso**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2001.

GÓES, M. C. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos CEDES**, 2000, 20(50), 9-25.

LABOV, W. e WALETZKY, J. Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In: J. Helm (Org.). **Essays on the verbal and visual arts**, Seattle: University of Washington Press, 1967.

LABOV, W. Some further steps in narrative analysis To appear in special issue of **The Journal of Narrative and Life History**. Volume 7, 1997.

PACHECO, M. C. **Um estudo da narrativa de crianças com atraso global de desenvolvimento**. Universidade Metodista de Piracicaba, 2006.

PERRONI, M. C. **O desenvolvimento do discurso narrativo**, São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, 21 (71), Campinas, 2000, p. 46-78.

OLIVEIRA, J. P.; BONKI, E.; BRAGA, T. M. S. e SCHIER, A. C. Produção de conhecimento sobre narrativas orais: contribuições para as investigações em linguagem infantil. Revista **CEFAC** 25 (1): São Paulo, 2013.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10: Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

RONDAL, J. A., ESPERET, E., GOMBERT, J. E., THIBAUT, J. P. e COMBLAIN, A. Desenvolvimento da linguagem oral. In: **Manual de desenvolvimento e alterações da linguagem na criança e no adulto**. (Orgs.) PUYUELO, M. e RONDAL, J. A. Artmed, Porto Alegre, 2007.

SOUZA, F. S. **Habilidades em crianças e adolescentes com dificuldades para aprender – cinco estudos de caso**. Programa de Pós-Graduação em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação, Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, 2015.

TURATO, E. R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas**, Petrópolis: Vozes, 2003.

VERZOLLA, B. L. P.; ISOTANI, S. M.; e PERISSINOTO, J. Análise da narrativa oral de pré- escolares antes e após estimulação de linguagem. **Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**. 24(1) São Paulo, 2012, p. 62-8.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do Pensamento e da Linguagem**, São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**, São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Submetido em: 13 de abril de 2016

Aceito em: 26 de abril de 2016