

# O USO DOS ESPAÇOS MENTAIS NA CONSTRUÇÃO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EM LIBRAS<sup>1</sup>

Patrícia Kelly da Silva Lôbo<sup>2</sup> (CAC/UFPE/CNPq)  
patriciaklobo@gmail.com

## Introdução

Embora já existam muitos estudos sobre a LIBRAS (língua Brasileira de Sinais), a língua natural (L1) de muitos indivíduos surdos brasileiros, ainda há muito o que se compreender e divulgar, principalmente para professores da escola básica inclusiva. A maioria das pessoas surdas brasileiras estudam em escolas em que estão em salas de aula com pessoas ouvintes e têm, em geral, professores ouvintes que lhes dão aulas em português, contando com um intérprete de LIBRAS. Sabe-se que muitos desses professores não conhecem bem a língua de sinais, nem muitas especificidades interacionais de indivíduos surdos, que interferem substancialmente na produção escrita em português das pessoas surdas usuárias da LIBRAS deles. Colocamos aqui em evidência a produção de textos argumentativos em LIBRAS. Por ser uma língua visuo-espacial, o uso dos espaços mentais (MOREIRA, 2007) é muito importante para a construção dos sentidos nos textos. Consideramos importante que os professores de português para indivíduos surdos conheçam a língua natural desses estudantes, assim como as peculiaridades de seus modos de interação, a fim de que possam orientar melhor a produção da argumentação escrita de seus alunos tanto na LIBRAS, quanto no português. Quando a argumentação é escrita em português por pessoas surdas, os textos escritos expressam o fenômeno da interlíngua (SELINKER, 1972;1994), já que apresenta marcas da LIBRAS. Esse conhecimento vai contribuir para que os educadores de pessoas surdas tanto possam ajudar seus alunos na produção de textos argumentativos em LIBRAS (L1), quanto em processos de retextualização desses textos para o português, sua L2, de modo que os estudantes possam escrever de modo mais claro.

Os dados analisados se constituem de um conjunto de respostas dadas a um questionário e um conjunto de textos visuais produzidos pelos 20 (vinte) voluntários da pesquisa. Solicitamos a produção de exemplares do gênero comentário analítico (que coletados por meio da filmagem digital da produção discursiva espontânea/motivada em LIBRAS). O questionário reúne dados pessoais dos voluntários (incluem a idade e o momento e o motivo da perda da audição, o grau de escolaridade, o tempo de uso da LIBRAS, o tipo e o grau de surdez dos voluntários, o tipo de escola que frequentaram no ensino médio (em turmas exclusivas para surdos, ou turmas com surdos e ouvintes) e algumas experiências com leitura e escrita). À medida que fomos realizando as análises, verificamos que as variáveis que poderiam apoiar nossas conclusões (a) faixa etária, (b) o grau de escolaridade (d) o tipo de escola que frequentaram no ensino médio (em turmas exclusivas para surdos, ou turmas com surdos e ouvintes). O objetivo geral da análise foi verificar os usos dos espaços mentais nos comentários produzidos em LIBRAS. Decidimos analisar as

---

<sup>1</sup> Este trabalho é resultante da pesquisa de iniciação científica intitulada *O uso dos espaços mentais na construção de textos argumentativos em LIBRAS*, aprovada pelo Edital PIBIC/CNPq 2013-2014). Foi parte integrante do projeto *Marcas da LIBRAS no discurso argumentativo escrito em português por surdos*, financiado pelo CNPq (Edital CNPq/CAPES 07/2011, Processo nº 401834/2011-5, protocolo nº 3609647291897900). Teve como orientadora a professora Gláucia Renata Pereira do Nascimento e como co-orientador o professor Jurandir Ferreira Dias Jr.

<sup>2</sup>Estudante do curso de licenciatura em Letras/Português no CAC/UFPE. Intérprete de LIBRAS.

sequências textuais que constituem os argumentos, de acordo com o modelo Toulmin ([1958]2003).

Acreditamos que os resultados desta pesquisa podem colaborar para a difusão do conhecimento da LIBRAS, bem como sobre os modos de expressão do discurso argumentativo por meio dessa língua de sinais. Nosso desejo é que mais profissionais da educação possam compreender e melhorar o atendimento aos indivíduos surdos nas salas de aula e para que esses estudantes tenham uma formação linguística de melhor qualidade.

## 1. Argumentação e argumento

A argumentação pode ser definida como atividade social de natureza discursiva, em que indivíduos expressam opiniões sobre determinado tema e defendem seus pontos de vista a fim de convencer seus interlocutores. A argumentação pressupõe a oposição de ideias. Exige do argumentador a capacidade de prever contra-argumentos para refutá-los. “Nesta perspectiva a argumentação se define, portanto, como uma atividade de natureza eminentemente dialógica (envolve multiplicidade de perspectivas) e dialética (pressupõe oposição)”. (LEITÃO, 2000, p. 351). Para alcançar os objetivos de uma atividade argumentativa, o indivíduo que argumenta envida esforços para convencer o seu interlocutor de que a informação que expressa sua opinião merece ser reconhecida como correta e coerente. Apresenta, para tanto, pelo menos um elemento de justificativa para seu ponto de vista. Esse elemento se organiza estruturalmente de diferentes formas: como justificativa propriamente dita ou como uma citação de um fato real ou fictício a ser usado como exemplo, ou como a citação de um fato real ou um dado científico a ser usado como prova, entre outras formas possíveis. Ou seja, o argumento é a entidade concreta por meio da qual se expressa a atividade de argumentação.

Segundo Leitão (2000 p.2), “o argumento consiste num conjunto mínimo de ponto de vista e justificativa”. Como informa essa autora, esse é o conjunto formal mínimo de constituição de um argumento. Um argumento pode se organizar formalmente por meio de outros esquemas que incluiriam, por exemplo, um contra-argumento ou um elemento modalizador. Para Toulmin ([1958]2003), os argumentos são toda espécie de conteúdos proposicionais, vazados em asserções, que se organizam basicamente por meio da apresentação de uma tese que convoca uma justificação. Para esse autor, a argumentação formal se constitui de dois elementos básicos: Premissas e conclusão. Já na argumentação informal, os elementos se ampliam de modo que a justificação se torna uma operação necessária. Para Toulmin ([1958]2003), o layout de um argumento se constitui dos seguintes elementos, no original em inglês: data (D), warrant (W), claim or conclusion (C), modal qualifier (Q), backing (B), rebuttal (R). Traduzidos para o Português: dado (D) (informação conhecida a qual se pode tirar uma conclusão), garantia ou justificação (J) (justificação, garantia para a conclusão inferida), conclusão (c) (ideia apreendida da informação conhecida a partir da justificação), qualificador modal (Q) (Um modalizador, que indica a força dada à garantia), suporte (S) (informação que avaliza a garantia), refutação ( R) (contra-argumento que vai de encontro à conclusão).

Nosso objeto de estudo são textos argumentativos produzidos por pessoas surdas. Por meio da LIBRAS, as pessoas surdas costumam ter facilidade para argumentar. Já por escrito, essas pessoas demonstram dificuldades. Como a escrita em português, que é a L2 dos usuários de LIBRAS apresenta influência da L1, é preciso entender como se constrói a argumentação em LIBRAS para entender algumas peculiaridades da escrita de usuários dessa língua de sinais. O

desconhecimento de peculiaridades da língua de sinais é o que acarreta a dificuldade de muitos professores de português que não adotam metodologias de ensino de segunda língua, a fim de contribuir para que seus alunos surdos desenvolvam adequadamente suas competências de escrita. A maioria dos professores não adota essa perspectiva de ensino simplesmente por desconhecer essa necessidade, assim como a natureza da escrita dos surdos. Em recente pesquisa acerca de metodologias de ensino adotadas por professores de português de escolas do município do Recife, Dias Júnior (2010) comprovou o desconhecimento dos professores voluntários de sua pesquisa acerca da necessidade de se implementar um ensino de português como segunda língua para surdos. Para intensificar essa problemática, ainda há grande carência de bibliografia especializada em que os professores possam se apoiar para dar melhor qualidade ao seu fazer pedagógico.

Entre as competências de escrita que precisam ser desenvolvidas pelas pessoas surdas, assim como pelas pessoas ouvintes, colocamos em relevo, nesta proposta de pesquisa, as competências ligadas à argumentação. Entendemos que deve ser dada atenção especial ao desenvolvimento desse tipo de discurso nas atividades de ensino de escrita para surdos, não só porque este é requerido em diferentes contextos sociais, mas também por dois motivos que consideramos da mais alta relevância: 1. constitui-se de um importante instrumento para a defesa de ideias e pontos de vista para muitos embates sociais em que estão em jogo direitos de cidadania a serem garantidos; e 2. “potencializa mudanças nas concepções de indivíduos sobre temas discutidos” (CHIARO; LEITÃO, 2005, p.350), fato que favorece a construção de conhecimentos.

A argumentação escrita é uma atividade complexa que exige do argumentador a capacidade de prever contra-argumentos para refutá-los. Sendo uma atividade recorrente no cotidiano das pessoas nas interações face a face, essa capacidade, na escrita, pode (e deve) ser aprimorada em processos de ensino formal. No que se refere a processos de ensino de argumentação escrita para surdos, entendemos que é imprescindível aos professores conhecerem a LIBRAS, as estratégias argumentativas usadas pelos surdos em LIBRAS nas interações face a face e o fenômeno da interlíngua, a fim de conseguirem identificar as marcas dessas estratégias nos textos escritos, para que seja possível contribuir para que os estudantes surdos possam, por um lado, escrever gêneros textuais em português que se organizem dentro de padrões formais recorrentes nessa língua; e, por outro lado, possam escrever de modo a preservar, o máximo possível, os seus pontos de vista. A escrita em português por parte de usuários da LIBRAS envolve a transposição de conteúdos produzidos por meio do uso dos espaços mentais, dos quais trataremos na próxima seção, para a língua oral-auditiva, este processo parece ser bastante complexo para as pessoas surdas.

## 2. Os espaços mentais na LIBRAS

Como já foi dito anteriormente, utilizaremos os conceitos de espaços mentais segundo Moreira (2007). Os espaços mentais consistem em estratégias para inserir algo ou alguém no texto em LIBRAS. São mecanismos que servem para se referir e para mostrar ao interlocutor a que ou a quem o seu discurso se refere. Os espaços são três: a) Real: Segundo Lideel (2000/2003) apud Moreira (2007), “o espaço mental real é uma mapeamento cognitivo do espaço físico que rodeia um sinalizador”. Salientamos que esse espaço pode estar presente em torno do

enunciador ou não. Ou seja, esse tipo de espaço orienta o interlocutor a perceber o que está em torno do locutor, fazendo parte do seu evento discursivo. O espaço real representa elementos que estão acessíveis à pessoa que está falando, é possível e provável que eles estejam onde o locutor os posiciona; porém, como já foi dito, não é necessário. Veremos, ao longo de nossa pesquisa, que esse tipo de espaço é a base para a construção da maioria dos gêneros textuais na Língua de Sinais brasileira, pois ele pode acontecer sozinho ou acolher as outras duas estratégias que aqui iremos especificar. Segundo Moreira (2007), “os autores argumentam que, em qualquer sinalização dos surdos, há pelo menos um espaço mental sobreposto ao real”. Os outros espaços são os seguintes: b) Sub-rogado: Essa estratégia é facilmente reconhecida por conta da incorporação do personagem pelo sinalizador do referente sobre o qual se está falando. “Em geral, as línguas naturais usam esse espaço para narrar eventos que não estão ocorrendo no momento da enunciação” (MOREIRA, 2007). O último tipo de espaço é o c) *Token*. Há várias formas de aparecer uma estratégia que consista no espaço *token* em um texto. Ele se assemelha ao espaço real apenas no recurso da apontação, que ambos utilizam. A diferença é que o espaço mental *token* posiciona pontos fixos no espaço, está sempre se referindo à terceira pessoa do discurso e os seus referentes nunca estão presentes no momento da enunciação, segundo Moreira.

O espaço mental *Token* é um espaço integrado, em que as entidades ou as coisas das quais se quer falar são representadas sob a forma de um ponto fixo no espaço físico. As entidades *Token* são invisíveis (apenas pontos associados a alguma representação mental) e são integradas ao espaço mental real. Nas línguas de sinais, essa representação sob a forma de *Token* é profetada ao espaço que fica em frente ao corpo do sinalizador (espaço de enunciação), que é um espaço limitado, onde as mãos do sinalizador são facilmente localizadas horizontal e verticalmente. Segundo Lideel (1995), o espaço mental *token* se limita à representação da terceira pessoa. Os sinalizadores podem usar esse espaço para se referir às pessoas que não estão presentes no momento da enunciação ou para se referir a assuntos em geral. Um sinalizador pode discutir duas culturas, por exemplo: a brasileira e a americana. Essas duas culturas são referentes diferentes de um mesmo espaço mental *token* e devem ser associadas a locais diferentes nesse espaço.

Para diferenciar o que é espaço real de espaço sub-rogado, podemos contar com a natureza dos verbos, ou seja, se eles são ancorados no próprio corpo e não possuem direcionamento, eles não se encontram necessariamente no espaço sub-rogado, onde há a incorporação, e sim no espaço real, pois o ponto de articulação é naturalmente no próprio corpo. Nesse caso, o verbo dessa sentença não possui concordância.

### 3. Metodologia da pesquisa

Nossa pesquisa é do tipo documental, pois “a fonte da coleta de dados está restrita a documentos escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias.” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 155). Os dados analisados foram (i) conjuntos de respostas escritas a um questionário e (ii) textos visuais, do gênero comentários analíticos (coletados por meio da filmagem digital da produção discursiva espontânea/motivada em LIBRAS). Esses dados se enquadram na categoria de fontes primárias e contemporâneas, por, respectivamente, terem sido compilados na ocasião da pesquisa pelos autores do estudo, e por terem sido produzidos antes de a pesquisa ser realizada (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 58), ou seja, foram produzidos para a pesquisa. O questionário reúne dados pessoais dos voluntários (incluem a idade e o momento e o motivo da perda da audição, o grau de escolaridade, o tempo de uso da LIBRAS, o tipo e o grau de surdez dos voluntários, o tipo de escola que frequentaram no ensino médio (em turmas exclusivas para surdos, ou turmas com surdos e ouvintes) e algumas experiências com leitura e escrita). À medida que fomos realizando as análises, verificamos que as variáveis que poderiam apoiar nossas conclusões (a) faixa etária, (b) o grau de escolaridade (d) o tipo de escola que frequentaram no ensino médio (em turmas exclusivas para surdos, ou turmas com surdos e ouvintes).

Para a realização desta pesquisa, participaram 8 (oito) voluntários de Recife, 2 (dois) de Limoeiro, 8 (oito) de Caruaru e 2 (dois) de Belo Jardim. Em princípio, pretendíamos coletar dados apenas de voluntários do Recife e de Caruaru, a fim de verificar se havia alguma diferença no desempenho dos surdos na escrita, o que poderia indicar diferença de qualidade da assistência escolar aos surdos entre a capital e o interior do estado. Porém, devido à dificuldade de conseguir voluntários, decidimos integrar ao grupo do Recife 2 (dois) voluntários de Limoeiro, município que se situa a 87km do Recife, e ao grupo de Caruaru 2 (dois) voluntários de Belo Jardim, situado a 55km de Caruaru. A proximidade entre os municípios, respectivamente, nos permitiu entender que não haveria diferenças substanciais nos dados, uma vez que muitos surdos de Limoeiro estudam e/ou trabalham em Recife, assim como muitos surdos de Belo Jardim o fazem em Caruaru. Cada voluntário foi identificado por um código alfanumérico (RV, para os voluntários do Recife; R/L, para os de Limoeiro; C para os de Caruaru e C/BL/V, para os de Belo Jardim. Após as letras, um número indica a ordem da coleta).

A coleta de dados foi realizada por meio de encontros com os voluntários nos quais era feita a apresentação da pesquisa aos voluntários e solicitada a sua aceitação mediante assinatura de um termo de consentimento; a apresentação do tema sobre o qual o voluntário deveria expor seu(s) ponto(s) de vista por meio da LIBRAS e gravação em vídeo do comentário argumentativo do voluntário. Também foi realizada a retextualização do texto visual para o português escrito. Mas os textos escritos foram objetos de análise de outro pesquisador. Os vídeos foram narrados e legendados em português.

Solicitamos a cada voluntário que discorresse livremente sobre um dos seguintes temas, durante o tempo que considerasse necessário, apresentando sua opinião: “Nas salas de aula, você defende a presença de intérpretes, ou professores que usam LIBRAS?” e “Você defende escola inclusiva, ou escola bilíngue para surdos?”. Por fim, realizamos a análise dos textos visuais. O objetivo geral da análise foi verificar os usos dos espaços mentais nos comentários produzidos em LIBRAS. Decidimos analisar as sequências textuais que constituem os argumentos, de acordo com o modelo Toulmin ([1958]2003).

#### 4. Análise dos dados

Nossa expectativa era que os voluntários construíssem comentários analíticos, conforme solicitado a eles. Porém 7 (sete) deles produziram os relatos. Considerando a superestrutura dos textos visuais, verificamos que estes se enquadram em duas categorias. São estas: 1) Categoria A - Textos narrativos. Os textos apresentam relatos pessoais sobre os temas propostos. 2) Categoria B- Textos argumentativos. Esses textos discorrem sobre os temas propostos de maneira genérica, se desenvolvem em torno de um ponto de vista, apresentam argumentos para defendê-lo e apresentam pelo menos um dos blocos normalmente constituintes para gêneros argumentativos. A tabela abaixo resume esses achados.

<b>CATEGORIA A</b>	TEXTOS NARRATIVOS	R/L/V5, RV6, RV8, CV3, CV4, CV8 e C/BJ/V9.
<b>CATEGORIA B</b>	TEXTOS ARGUMENTATIVOS	RV1, RV2, RV3, R/L/V4, RV7, RV9, RV10, CV1, CV2, CV5, CV6, C/BJ/V7 e CV10.

TABELA 1 - Categorização dos textos visuais quanto à superestrutura.

Como defende Ducrot (1987), existem diversos mecanismos inerentes à própria estrutura semântica da língua que podem direcionar o sentido de um texto para a argumentação. Em função disso, apenas a seleção do vocabulário de um texto, por exemplo, mesmo que este seja predominantemente expositivo, pode indicar uma direção argumentativa, um ponto de vista do autor acerca do tópico abordado, ou seja, pode-se argumentar por meio de outros tipos textuais, que não o argumentativo. Verificamos que a atividade da argumentação ocorreu mesmo nos relatos do *corpus*. Em todos os textos, concentramos a análise nas sequências em que se expressa um posicionamento argumentativo em relação ao tema. Nos textos predominantemente argumentativos, isso ocorre nos argumentos propriamente ditos. Por esse motivo, nos textos dessa categoria (categoria B), decidimos verificar os usos dos espaços nas sequências sequências textuais que constituem os argumentos, de acordo com o modelo Toulmin ([1958]2003).

##### 4.1 Análise dos textos narrativos

Nos textos essencialmente narrativos, pudemos perceber que, de sete textos analisados, 3 (três) apresentam, dentro das sequências que indicam posicionamento em relação ao tema proposto, os usos dos espaços mentais real e sub-rogado (RLV5, CV3 e CV4), dois apresentam apenas real e *token* (RV6 e RV8), um apresenta os três espaços (CBJV9) e um permanece na instância do espaço real (CV5). A voluntária RV5 utiliza os espaços real e sub-rogado. Mesmo

com o predomínio do espaço real, voluntária faz uso do sub-rogado, quando se coloca na posição do professor. Pode-se perceber isso na sua expressão facial, no momento em que a referida voluntária afirma que os professores “desprezavam” os surdos; e quando a voluntária incorpora o surdo em geral, no fim de seu vídeo.

A voluntária RV6, no início do seu texto visual, utiliza o espaço real ancorado em seu corpo para falar das suas pretensões em aprender mais sobre a língua portuguesa, porém, quando opõe as duas realidades da escola bilíngue e da escola inclusiva, faz uso do espaço *token* (0:20) sobreposto ao real para afirmar que se desenvolveu melhor na escola própria para surdos (bilíngue). No decorrer do vídeo, a voluntária aponta para referentes imaginários à sua frente e os utiliza como se fossem miniaturas. Pode-se observar em 00:56 e no decorrer de todo o texto a voluntária retomando os seus referentes, que nesse caso, são fixos no espaço. Nesse texto, ocorre o posicionamento entre duas realidades vividas pela voluntária: a da escola para ouvintes e da escola para surdos. Como vimos anteriormente, os espaços estão integrados. Portanto, nesse texto, há a mistura entre espaços *token* e real, salientando que o posicionamento da autora do texto acontece no espaço real.



Imagem 1



Imagem 2



Imagem 3



Imagem 4

Nas imagens 1,2 3 e 4 (arquivo Gepel), a voluntária afirma ter vivido os dois contextos escolares: o da escola bilíngue para surdos e o da escola inclusiva. O que é possível perceber nessa sequência é que os espaços real e *token* estão integrados. O que indica o posicionamento argumentativo da autora é o recurso do direcionamento corporal. Mesmo com superestrutura narrativa, percebem-se aqui pontos de vista alternativos sobre o tópico abordado. O voluntário RV8 também faz uso do espaço real em praticamente todo o texto e usa a mesma estratégia de posicionamento do corpo que RV6, sendo que dessa vez, não se limita a discorrer sobre suas experiências em dois tipos de escola, mas faz referência a 4 (quatro) lugares diferentes: a escola particular de sua cidade natal, a escola do ensino médio no Recife, o curso de Letras-libras e a escola bilíngue, que considera ser a melhor escolha para os surdos. O voluntário permanece no espaço real e no *token*, este para fixar os pontos no espaço em que estão os referentes imaginários. Já a voluntária CV3, além do espaço real, utiliza o espaço sub-rogado para ilustrar o truncamento de comunicação entre ela e os ouvintes, já que os ouvintes não sabiam Libras, não havia intérprete, e a voluntária queria informações sobre os conteúdos escolares e não as obtinha (00:50). Dentro do espaço sub-rogado, há a utilização do recurso *Role Play*, que consiste na incorporação simultânea de mais de um personagem junto com o movimento do corpo posicionando esses indivíduos no espaço (00:53). É o que acontece nesse texto. CV4 utiliza os espaços real e sub-rogado, principalmente para referir o professor, que segundo o voluntário, dizia “Eu não gosto de Libras” no tempo 00:50. Isso mostra também o posicionamento argumentativo do voluntário, que mostra uma expressão hostil ao incorporar o professor. CBJV9 utiliza os espaços real e sub-rogado. Este último, no exemplo de usa da intérprete. “Fica sentada, olhando calada...” (00:23). Esses verbos que a voluntária usa são ancorados no corpo, mas podemos identificar como sub-rogado por conta de outros fatores. São esses, segundo Moreira (2007):

[...] É possível levantar algumas hipóteses dos recursos [...] que um sinalizador dispõe para criar suas entidades sub-rogadas e diferenciá-las nos diálogos no decorrer de toda uma narrativa. Podemos citar: (i) Tronco e cabeça; (ii) direção do olhar, (iii) a caracterização do personagem (jeito de olhar, sinalizar, objetos que carrega); (iv) as mudanças na expressão facial, e (v) expressões nominais que indicam a personagem representada”.

A voluntária também utiliza o recurso da apontação com os referentes fixos em miniaturas (*token*) apontando para a escola bilíngue, quando opõe as duas realidades do espaço escolar, mas cita qual delas é a melhor utilizando o espaço real. A voluntária CV5 faz o uso predominante do espaço real, não saindo da instância do relato pessoal para narrar o acontecido. Percebemos que os resultados apontam para um maior uso do espaço mental sub-rogado integrado ao espaço real. O sub-rogado pode ser uma estratégia para enriquecimento do texto narrativo, já que o locutor traz a fala de outros (terceira pessoa) para a primeira pessoa. Também, dentro do sub-rogado, há o role-play, que ilustra muito melhor um diálogo.

## 4.2 Análise dos textos argumentativos

Nos textos argumentativos, não foi possível encontrar padrões tão claros de usos dos espaços quanto encontramos nos textos narrativos. Isso pode se dar devido às características do texto argumentativo, que expõe um tema e apresenta o ponto de vista do autor sobre esse tema. Ou seja, o texto é de natureza mais subjetiva e construído, na maioria das vezes na LIBRAS, em primeira pessoa. Provavelmente, esse fator é o que influencia uma discreta predominância do espaço real nos textos dessa categoria do nosso *corpus*. Percebemos a predominância do espaço real no texto de RV1 em sua maior parte da organização do seu texto. Apenas nas sequências que ocorrem nos tempos 00:40-00:44, quando a referida voluntária menciona as atividades escolares dos “surdos, que entendem claramente ao vê-las”, há uma perceptível incorporação ‘surdos’, nesse caso, usado de modo genérico, no espaço sub-rogado. No vídeo de RV1, a mudança do do espaço real para o sub-rogado se dá na parte do argumento que é o suporte da justificativa.

No texto do voluntário RV2, percebemos, além do espaço real, o uso do sub-rogado na sequência 01:10-01:12: “as crianças não entendem, fica confuso”, quando o autor se refere ao ensino das escolas inclusivas, incorporando no texto, a criança surda. Mais adiante, observamos o predominante uso do espaço real, em sinais de verbos sem concordância ancorados no corpo. Como já se sabe, esses sinais podem vir no espaço sub-rogado, exceto quando há a incorporação de um referente, o que não é este caso.

Na análise do texto de RV3, observamos a sequência em 00:30 do sub-rogado quando o voluntário afirma: “O surdo precisa aprender palavras em português, ter essa relação, a interação com os ouvintes, e os ouvintes ensinarem (sinal direcionado para o corpo do voluntário) palavras em português. É considerado sub-rogado porque o surdo usa a palavra ‘surdo’ genericamente. O voluntário não só expõe sua opinião se referindo a situações próprias do seu cotidiano, mas de toda a comunidade da qual faz parte, a comunidade surda. A mesma coisa não acontece mais adiante, no tempo 00:35, quando o voluntário afirma: “Assim também, eu sou surdo, eu ensino Libras a um ouvinte, através da relação”. Não se caracteriza como sub-rogado. No quadro onde aparecem os desmembramentos do texto argumentativo em português referente ao rv3, percebemos que o voluntário menciona a interação entre surdos e ouvintes. Conclui-se que há outra estratégia além do espaço real presente na sequência argumentativa do voluntário.

O voluntário R/L/V4 usa, em todo o seu texto, o espaço real. Por enquanto, podemos perceber que parece que há uma tendência maior para o uso do espaço real para a estruturação da sequência dado-conclusão nos argumentos dos textos dissertativos, do que na construção dos textos narrativos, em que o real e o sub-rogado estão amalgamados para construir uma ou mais opiniões. A predominância do espaço real também se dá no texto de RV7. No texto de RV9, há um possível espaço sub-rogado em 01:05, quando ele se põe o lugar do aluno em geral para dar a ideia da dúvida do aluno. Podemos constatar, na imagem a seguir, que o seu corpo está participando do texto e dando uma ideia de incorporação.

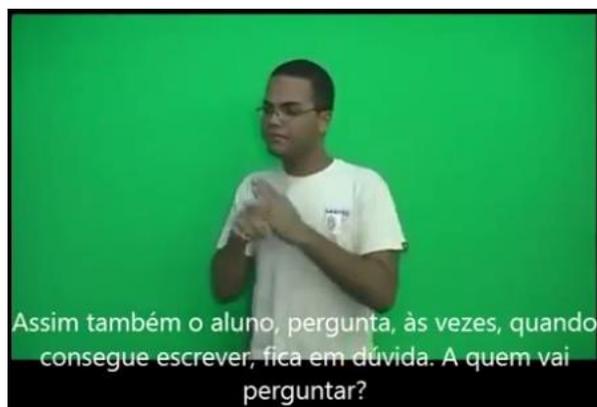


Imagem 5

O texto de CV1 apresenta as três estratégias espaciais que conhecemos. Além do espaço real característico como predominante nos textos, principalmente no texto essencialmente argumentativo, a voluntária utiliza o *token* para mostrar que, para ela, o importante era o professor junto com o profissional de Libras em 00:22 “É importante o professor junto com o intérprete” e em 00:30, quando afirma que “é melhor levar o intérprete” para o ambiente escolar. A mesma voluntária utiliza também o sub-rogado quando fala que “se o professor fala e utiliza a Libras [ao mesmo tempo], causa confusão”, também do 00:33 ao 00:39 ela assevera: “se o intérprete está apenas ouvindo e interpretando, tudo bem. Se o professor faz os dois papéis, é confuso”. O que fica muito visível, assim como os outros textos, é o uso das outras estratégias ligadas ao espaço real para articular os textos visuais.

O voluntário CV5, num curto texto visual, utiliza, entre 00:11 e 00:20, o espaço sub-rogado- mais precisamente o recurso do role-play- misturado ao espaço real para dar a ideia do diálogo entre o surdo e o professor que sabe Língua de Sinais. Essa afirmação presente nesse trecho e construída entre real e sub-rogado corresponde, como podemos perceber, ao dado no que diz respeito ao esquema acima. O voluntário C/BJ/V7 constrói os referentes e os retoma no espaço, sendo estes o professor que sabe Libras e o intérprete. Em todo o decorrer do vídeo, se percebe o posicionamento no espaço a favor do elemento que o voluntário defendia, sendo este o do professor que sabe Libras. No texto de CV6, a voluntária, mesmo com um texto muito breve, a princípio, utiliza o inicialmente o *token* para diferenciar as duas realidades. Logo após, utiliza o sub-rogado para expressar como o surdo se sente. A voluntária fecha seu comentário com o espaço real. No vídeo de CV6, o *token* aparece logo no início do texto, apontando os dois tipos de ensino. “Eu não acho melhor um ou outro...”. O seu exemplo é composto pelo espaço real, assim como todo o decorrer de seu texto.

Considerações finais

Os resultados mostram que indivíduos surdos, mesmo com tanto tempo escolaridade, muitas vezes, não possuem conhecimentos elementares sobre a organização formal de textos predominantemente argumentativos. Tanto que, para dar sua opinião sobre os temas propostos, 35% dos voluntários produziram relatos, ou seja, textos predominantemente narrativos. Vale ressaltar que, entre esses, 2 (dois) têm ensino superior completo. Esse resultado é preocupante, pois é desejável que estudantes do ensino médio estejam em contato constante com gêneros textuais predominantemente argumentativos, que são cobrados nos vestibulares e no ENEM. É desejável que, ao final do ensino básico, tenham desenvolvido habilidades e competências para a produção de gêneros dessa natureza, tanto por meio da fala (no caso, da LIBRAS), quanto por meio da escrita. Parece que isso não tem ocorrido na educação de pessoas surdas da maneira, o surdo desconhece alguns elementos da argumentação, Quanto aos usos dos espaços, os resultados apontam que gêneros mais narrativos parecem apresentar maior predomínio do espaço mental sub-rogado em sequências de defesa de pontos de vista. Como já afirmamos, nos textos de estrutura argumentativa, não foi possível encontrar padrões tão claros quanto os dos textos narrativos. Mas há uma tendência maior para o uso do espaço real.

Consideramos que os professores de português como L2 para pessoas surdas usuária de LIBRAS, especialmente os que atuam no ensino médio, precisam conhecer essas especificidades interacionais de seus alunos, a fim de poderem pensar em estratégias didáticas mais eficazes para a produção de textos em LIBRAS e em português. Desta forma, o professor pode ajudar os estudantes surdos a construírem melhor sua argumentação e a transporem suas ideias para o português de modo mais claro.

## Referências

- DE CHIARO, S. de; LEITÃO, S. 2005. O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. *Psicologia: reflexão e crítica*.
- DIAS JÚNIOR, J. 2010. *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: Contornos de Práticas Bilíngues*. Dissertação de mestrado. Universidade Católica de Pernambuco, Recife.
- DUCROT, O. 1987. *O dizer e o dito*. Pontes, Campinas.
- TOULMIN, S. E. 2008. *The uses of Argument*. Cambridge University Press.
- MOREIRA, R. L. 2007. *Uma Descrição da Dêixis de Pessoa na Língua de Sinais Brasileira: Pronomes Pessoais e Verbos Indicadores*. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- SELINKER, L. *Interlanguage: International Review of Applied Linguistics*, 10, 1972.
- \_\_\_\_\_. *Rediscovering Interlanguage*. *Applied linguistics and language*, 10, 1994.