

ARGUMENTAÇÃO ESCRITA DE PESSOAS SURDAS USUÁRIAS DE LIBRAS: MARCAS DA LIBRAS¹

Laerte Leonaldo Pereira – (CAA/UFPE/CNPq)²
laerte.leonaldo@gmail.com

Introdução

Os estudos da argumentação não são recentes. Têm o início marcado na antiguidade. A origem das reflexões sobre a argumentação se encontra na Grécia Antiga, que “serviu de berço para um saber sistematizado e estruturado sobre argumentação” (SOUZA, 2010, p. 22), que é uma prática social muito frequente no cotidiano. Em diferentes contextos sociais, tanto informais, quanto formais, as pessoas necessitam argumentar, isto é, apresentar e defender suas opiniões, seus pontos de vista sobre diferentes temas que emergem cotidianamente. Ao defenderem seus pontos de vista, objetivam ganhar a aceitação de suas ideias por parte dos seus interlocutores. A argumentação é uma atividade bastante recorrente no dia a dia das pessoas em geral. Pode ser definida, em linhas gerais, como uma atividade discursiva de defesa de um ponto de vista (ou de uma tese), com o objetivo de persuasão. Ou seja, a argumentação é uma atividade discursiva social por meio da qual um indivíduo – locutor – tem o objetivo de convencer outro(s) indivíduo(s) – seu(s) interlocutor(es) – de que o ponto de vista adotado pelo locutor/argumentador é correto e coerente, de modo a conseguir a adesão de quem ouve, visualiza³ ou lê o seu discurso.

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). Nos estudos mais recentes da argumentação, destacamos os trabalhos de Ducrot (1981,1987), cuja teoria sofreu influência direta das ideias defendidas por Ferdinand de Saussure (estruturalismo), inserindo-se no campo da semântica argumentativa. No desenvolvimento da Teoria da Argumentação na Língua (TAL), Ducrot (1987) defende que o sentido dos enunciados se constitui de relações estabelecidas no discurso entre palavras e frases. Para ele, essas relações são de natureza argumentativa. De acordo com esse autor:

muitos atos de enunciação têm uma função argumentativa, [...], objetivam levar o destinatário a uma certa conclusão, ou dela desviá-lo. [...] Essa função tem marcas na estrutura do próprio enunciado: o valor argumentativo de uma frase não é somente uma consequência das informações por ela trazidas, mas a frase pode comportar diversos morfemas, expressões ou termos que, além de seu conteúdo informativo, servem para dar uma orientação argumentativa ao enunciado, a conduzir o destinatário em tal e qual direção. (DUCROT, 1981, p. 178)

¹ Este trabalho apresenta resultados parciais da pesquisa intitulada *Marcas da LIBRAS no discurso argumentativo escrito em português por surdos*, financiada 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 (CAC/UFPE/CNPq).

² Professor de Libras da Universidade Federal de Pernambuco, lotado no Centro Acadêmico do Agreste na Cidade de Caruaru – PE. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre LIBRAS (GEPEL).

³ O termo ‘visualiza’ faz referência ao modo de apreensão da LIBRAS, que se dá por meio da visão, já que é uma língua de natureza oral-auditiva.

Também colocamos em relevo o trabalho de Toulmin ([1958] 2003), este que se ocupou do estudo da arquitetura do argumento, ou, no dizer desse autor, do *layout* do argumento. 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: dado e conclusão. Já na argumentação informal, esses elementos se ampliam, de modo que a justificação se torna uma operação necessária. Trabalhos desses dois estudiosos é que nortearão a análise aqui apresentada.

Sabemos que a produção de textos escritos em português é algo que oferece dificuldades aos indivíduos surdos usuários da LIBRAS. Nascimento (2008) informa que, em sua experiência como professora de português como L2 para surdos, percebeu que os gêneros que oferecem mais dificuldades de produção para essas pessoas são aqueles predominantemente argumentativos. Parece que esta não é uma dificuldade apenas das pessoas surdas. Resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) dão conta de que os gêneros dessa natureza não são de fácil produção para as pessoas em geral. Afinal, 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 concerne a processos de ensino de argumentação escrita para sujeitos 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 (imbricamento estruturas de línguas diferentes no discurso) na escrita das pessoas surdas, 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. Em última instância, preservar o seu dizer. A fim de contribuir com a difusão desses fenômenos, o objetivo deste estudo foi verificar os modos de organização de comentários analíticos em LIBRAS e em português, com ênfase na observação das marcas da LIBRAS nos textos escritos.

1. As peculiaridades na escrita de surdos

Cada vez mais, a natureza e as peculiaridades de textos escritos em língua portuguesa por indivíduos surdos têm despertado o interesse de vários pesquisadores da área da linguística, já que principalmente essas peculiaridades produzem uma série de entraves para que a escrita das pessoas usuárias da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como L1 seja compreendida por pessoas ouvintes não usuárias da LIBRAS. Muitas sequências textuais escritas em português por indivíduos surdos usuários da LIBRAS parecem ininteligíveis para os leitores que entram pela primeira vez em contato com textos escritos por estes, pelo fato de estes apresentarem, na maioria das vezes, sequências linguísticas agramaticais, considerando-se o sistema do português. Apesar disso, essas sequências possibilitam a construção de sentidos nos textos e contemplam o dizer dos surdos em seu modo legítimo de expressão.

Nascimento (2008) aborda essa questão quando trata da organização de textos escritos em português por pessoas surdas, informando que essa escrita apresenta, em sua superfície, um **hibridismo estrutural**. Nesses textos, operam dois sistemas linguísticos distintos: o do português (L2) e o da LIBRAS (L1). Esse hibridismo estrutural, que se dá em função do imbricamento dos dois sistemas linguísticos distintos na escrita numa L2, é um fenômeno denominado por Selinker (1972; 1994) de **interlíngua**. Este fenômeno não é exclusivo de textos escritos por pessoas surdas. Toda pessoa que se expresse numa L2 produzirá textos que apresentarão também características gramaticais da sua língua natural (L1). Como explica Dias Júnior (2010, p. 56), a interlíngua tem tanto características da língua materna do adquirente/ aprendiz, como da língua alvo, somadas à criatividade que o estudante esboça à medida que se expõe à L2. Logo, qualquer pessoa que se envolva num processo de aquisição de uma L2 produzirá sequências textuais com peculiaridades de sua L1 em algum grau.

Em textos escritos por surdos, a interlíngua se expressa, principalmente, por meio da organização do léxico do português sob o estatuto sintático da LIBRAS, considerando-se, evidentemente, os limites da transposição que uma língua visuoespacial para uma língua oral-auditiva impõe. Alguns aspectos, por exemplo, de expressões faciais da LIBRAS, de uso dos espaços (que é elemento estruturante do sistema da língua de sinais), por exemplo, podem comprometer a fidelidade no processos de textualização em português.

Sabendo que é sobretudo, por meio da LIBRAS que os surdos usuários dessa língua conseguem expressar de modo mais legítimo suas visões de mundo, nossa hipótese é que as marcas da LIBRAS em textos argumentativos escritos por surdos podem revelar as estratégias de maior força argumentativa para convencimento o interlocutor. Por esse motivo, é necessário que o professor de português de pessoas surdas considere essas marcas na orientação de seus alunos na transposição das informações da L1 para a L2, a fim de não “silenciar” o discurso do surdo produtor de texto.

Entendemos a importância do ensino da argumentação escrita para todas as pessoas, porque: 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. Este ensino deve focar os gêneros predominantemente argumentativos, a exemplo do texto dissertativo-argumentativo (solicitado pelo ENEM e por outros sistemas de avaliação) e do comentário analítico. Consideramos da mais alta relevância que gêneros dessa natureza sejam ensinados aos estudantes surdos usuários de LIBRAS, considerando-se o fato de que são aprendizes do português como L2, a fim de que possam desenvolver de modo adequado as habilidades e competências para a produção escrita desses gêneros, por meio dos quais podem expor suas opiniões e, em algumas situações, lutar por seus direitos de cidadão.

2. Gêneros e tipos textuais

Toda língua só se concretiza nos gêneros textuais, ou, no dizer de Bakhtin, gêneros do discurso, textos empiricamente realizados (BAKHTIN, [1979] 2003). Os gêneros textuais emergem em função de aspectos e necessidades da cultura das comunidades que os utilizam. Todo gênero textual tem uma forma e uma função. A forma é o que podemos denominar de **superestrutura**, que, a partir da definição de Van Dijk (1989), abarca os aspectos de sua organização formal externa, ou seja, “as

características que formam parte do aspecto exterior do texto, a imagem com que aparece no que se poderia chamar de portador do texto” (VAN DIJK, 1989, p. 168) — a presença (ou não) de um título, a divisão do texto em parágrafos ou em estrofes, a explicitação do nome do local e da data em que o texto foi escrito, assinatura do autor etc, a depender da natureza do gênero. Mas as superestruturas envolvem tanto o modo de organização formal interno dos textos, que diz respeito às sequências tipológicas predominantes em sua superfície, quanto o esquema de ordenação e sequenciação do conteúdo semântico. Esses elementos são selecionados pelo autor de um texto, com base no contexto situacional de produção e circulação, em que são considerados os papéis sociais dos interlocutores, o que, por um lado, determina a forma de registro (mais ou menos formal), o vocabulário a ser usado e, por outro lado, restringe as informações a serem apresentadas.

As sequências tipológicas estão ligadas à natureza linguística da composição de um texto e também são denominadas **tipos textuais**. Marcuschi (2002, p. 22) explica que um tipo textual é “uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição. Embora os gêneros, por existirem em função de necessidades sociais, existam em número ilimitado, são apenas seis os tipos textuais em que se podem planificar as superfícies textuais dos gêneros do discurso: *expositivo*, *descritivo*, *narrativo*, *argumentativo* e *injuntivo*, sobre os quais apresentaremos algumas especificidades básicas, com base em Marcuschi (2002). Não é interesse deste trabalho tratar de pormenores de todos os tipos elencados por este autor. Trataremos aqui, brevemente, apenas dos tipos narrativo e argumentativo, que estão ligados aos resultados da pesquisa apresentados adiante.

O **tipo narrativo** apresenta fatos ou acontecimentos, que se sucedem no tempo (que pode ser psicológico (hipotético)), ou cronológico (empiricamente identificado), subordinados uns a outros, num determinado espaço geográfico (real ou imaginário). Esses fatos ou acontecimentos são vividos por personagens. O enfoque temático do tipo narrativo é, portanto, de um universo particular, específico. Considerando os elementos linguísticos predominantes, são mais recorrentes os verbos dinâmicos, assim como os conectores marcadores de tempo, que organizam a sequenciação dos fatos.

Quanto ao **tipo textual argumentativo**, este se desenvolve em torno da opinião (ponto de vista, ou tese) do autor sobre um determinado fato, fenômeno ou acontecimento, e da defesa dessa opinião. O tipo argumentativo apresenta asserções que levam a conclusões, tendo como sustentação estratégias de persuasão, em geral, em forma de justificativas. O enfoque do tipo argumentativo é de um universo genérico. Alguns autores distinguem o tipo argumentativo, do tipo dissertativo (GARCIA, [1967] 2000), segundo os quais, esta sequência tipológica se distingue daquela, pelo fato de que a dissertação se limita expressar o parecer do autor acerca de um tema, sem apresentar elementos para formar a opinião do interlocutor. Assim, como nas sequências predominantemente expositivas, no tipo argumentativo predominam enunciados assertivos, com verbos (estativos ou dinâmicos) flexionados geralmente no presente do indicativo. Esses enunciados se unem por meio de relações de natureza lógica (causa-consequência, condição-acontecimento, premissa-conclusão). Por esse motivo, os conectores desempenham importante função, podendo dirigir a orientação argumentativa do gênero, unindo diferentes porções dos textos (orações, períodos, parágrafos e blocos de parágrafos).

É importante salientar que um mesmo texto pode apresentar diferentes sequências tipológicas, ou seja, as mais das vezes, num mesmo gênero textual, combinam-se mais de um tipo textual. A predominância de uma sequência tipológica está vinculada aos objetivos interacionais a que se presta o texto. Por isso, num artigo de opinião, ou num comentário, por exemplo, o autor pode-se valer de sequências

narrativas, descrições ou exposições que podem servir de ilustração, exemplos, com valor de argumento.

A superestrutura de gêneros textuais predominantemente argumentativos costuma ser bem definida em blocos facilmente reconhecíveis como: a **introdução** (bloco inicial em que se apresenta o tema e, às vezes, ou o ponto de vista (ou a tese) a ser defendido), o **desenvolvimento** (corpo do texto, em que se apresentam as informações que servirão de argumentos para a defesa do ponto de vista) e a **conclusão** (último bloco, em que, em geral, se retoma o tema e se reafirma, ou se apresenta o ponto de vista). Ou seja, a apresentação do ponto de vista (a tese) pode ocorrer no início ou no final do texto. A escolha do bloco a se apresentar a tese pode ser estratégica. Para que a conclusão seja aceita como válida, o autor deverá defender seu ponto de vista, apresentando informações para dar suporte a essa defesa: justificativas, fatos, ideias de outras pessoas especialistas no tema (argumento de autoridade); pode, ainda, incluir no texto um ponto de vista contrário ao dele, ou seja, uma refutação à sua própria opinião, para ter mais elementos para demonstrar que o posicionamento escolhido por ele é correto e coerente.

Entre os vários gêneros que circulam atualmente, está o comentário, um subtipo do gênero argumentativo que, por sua vez, também tem subtipos. Há comentários, referidos socialmente por esse nome mesmo, feitos oralmente por jornalistas em programas de rádio e de televisão, apresentados, em geral, após uma notícia de grande repercussão. Alguns se limitam a expressar a opinião do autor sobre um tema sem qualquer tipo de análise, por meio de asserções simples. Outros apresentam não apenas o ponto de vista do comentarista sobre o tema, mas também uma análise do fato comentado. Ou seja, o comentarista opina, fazendo alusão a aspectos do fato criticado, analisando-o. Denominamos, por isso, o gênero de comentário escolhido para compor o *corpus* desta pesquisa de comentário analítico, já que solicitamos aos voluntários que desse sua opinião, apresentando os motivos pelos quais defender o ponto de vista escolhido. Nossa expectativa era que houvesse um movimento discursivo de análise do tema.

3. Metodologia

Nossa opção pelo gênero comentário analítico se deve a duas razões: primeiro porque seria produzido em duas versões, sendo a primeira, por meio da LIBRAS, equivalendo a um comentário oral. É recorrente a forma oral do comentário analítico em português; além disso, como a LIBRAS é amplamente usada em sua modalidade sinalizada, quando as pessoas surdas produzem comentários, estes se assemelham aos por nós já aludidos. Logo, entendemos que os voluntários ficariam mais à vontade para argumentar. Em segundo lugar, nossa intenção era que os voluntários não apenas expressassem seus pontos sobre os temas propostos, mas que procedessem a uma análise, a fim de defender sua opinião.

Para a pesquisa em foco, foram reunidos voluntários surdos de duas grandes cidades do Estado de Pernambuco. Recife, que é a capital do estado, e Caruaru por se tratar de uma cidade situada numa região de convergência para outras cidades do agreste do estado com mais de 300 mil habitantes. Entendemos assim, que essas cidades em amplo desenvolvimento econômico, poderiam ter mais condições de oferecer uma educação de qualidade para os cidadãos e conseqüentemente, poderíamos ter mais chances de encontrar voluntários dispostos para esta pesquisa que dominassem de forma plena a atividade da argumentação, principalmente na modalidade escrita. Antes da coleta, era feita a apresentação da pesquisa ao candidato voluntário e solicitada a sua aceitação mediante assinatura de um termo de consentimento

No decorrer da pesquisa, houve dificuldades de se encontrar voluntários. Assim, foram agregados ao grupo dois voluntários da cidade de Limoeiro, que fica a 87 Km da cidade do Recife, e mais dois surdos da cidade de Belo Jardim, que fica a 55 Km da cidade de Caruaru. Com isto, conseguimos compor um grupo de 20 (vinte) voluntários, sendo divididos em dois grupos: o primeiro formado por sujeitos das cidades de Recife e Limoeiro; e o segundo grupo, formado por sujeitos das cidades de Caruaru e Belo Jardim. Os voluntários foram identificados por códigos alfa-numéricos (RV, para os residentes no Recife; CV, para os residentes em Caruaru; RLV, para os residentes em Limoeiro, que é um município mais próximo à capital; e CBJ, para os residentes em Belo Jardim, município próximo de Caruaru. Segue-se a cada identificação alfabética o número correspondente a ordem de produção dos textos do *corpus*. Todos os voluntários têm como escolaridade mínima o ensino médio completo. 8 (oito) deles têm ensino superior completo.

O *corpus* da pesquisa se constitui de 60 (sessenta) exemplares de documentos, sendo 20 de cada tipo: (i) conjunto de 20 (vinte) registros escritos em forma de respostas ao questionário; (ii) 20 (vinte) textos visuais (coletados por meio da filmagem da produção discursiva espontânea/motivada em LIBRAS), acerca dos seguintes temas: **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?** A natureza argumentativa do gênero *comentário analítico*, que, em si, já pressupõe a oposição de pontos de vista, foi reforçada pelos temas propostos que, além de polêmicos, foram construídos em forma de pergunta, a fim de colocar em relevo a necessidade de uma construção discursiva que envolvesse pontos de vista alternativos e análise. (iii) 20 (vinte) textos escritos, resultantes da retextualização dos textos visuais, produzidos pelos mesmos autores.

Posteriormente, foi solicitado a cada voluntário que discorresse livremente sobre o tema a ele sugerido, durante o tempo que considerasse necessário, apresentando sua opinião. Em seguida, solicitamos que cada um deles assistisse (num *notebook*) ao vídeo com o comentário feito por ele mesmo e retextualizasse esse comentário por escrito em português. Os textos escritos constituem o terceiro tipo de documentos analisados na pesquisa. Estes foram digitalizados e digitados. Esta última ação se deveu à necessidade de manipulação dos dados para a análise. Tomamos o cuidado de omitir os nomes dos voluntários, de outras pessoas e de instituições que foram citadas por alguns dos produtores dos textos, a fim de garantir o sigilo exigido pela ética na pesquisa acadêmica. Não foi possível fazer o mesmo nos vídeos. Embora tenhamos avisado da necessidade de omitir os nomes, alguns voluntários se apresentaram, informando nome e sinal em LIBRAS.

4. Resultados e discussão

Nossa expectativa era que os voluntários produzissem o gênero comentário analítico, de natureza argumentativa, que, como já afirmamos, *per si*, já pressupõe a apresentação de um ponto de vista e de argumentos para defendê-lo. Apresentamos o tema em forma de pergunta a fim de reforçar a necessidade de um posicionamento acerca dos temas, que envolvem possibilidades de pontos de vista alternativos. Entretanto, dos 20 (vinte) textos visuais, 7 (são) são narrativos, sendo 6 (seis) relatos de experiências escolares pessoais dos voluntários (R/L/V5, RV6, RV8, CV3, CV4, e C/BJ/V9) e 1 (um) (CV8), relato sobre a escola bilíngue para pessoas surdas (**categoria 'A'**). Os textos dessa categoria apresentam fatos ou acontecimentos que se sucedem no tempo, subordinados uns a outros, num determinado espaço. Esses fatos ou

acontecimentos são vividos por personagens. Os verbos dinâmicos flexionados em tempos do passado predominam nas sequências narrativas, assim como os conectores marcadores de tempo, que organizam a sequenciação dos fatos.

Os demais, 13 (treze) ao todo (produzidos pelos voluntários RV1, RV2, RV3, R/L/V4, RV7, RV9, RV10, CV1, CV2, CV5, CV6, C/BJ/V7 e CV10) são argumentativos (**categoria 'B'**), já que (1) discorrem sobre os temas propostos de maneira genérica, (2) se desenvolvem em torno de um ponto de vista e (3) apresentam argumentos para defendê-lo e (4) apresentam pelo menos um dos blocos normalmente constituintes para gêneros argumentativos (introdução/desenvolvimento/conclusão). A tabela abaixo, resume esses achados.

CATEGORIA A	TEXTOS NARRATIVOS	R/L/V5, RV6, RV8, CV3, CV4, CV8 e C/BJ/V9.
CATEGORIA 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 quanto à superestrutura dos textos visuais.

Em percentual, temos o resultado apresentado no gráfico a seguir:

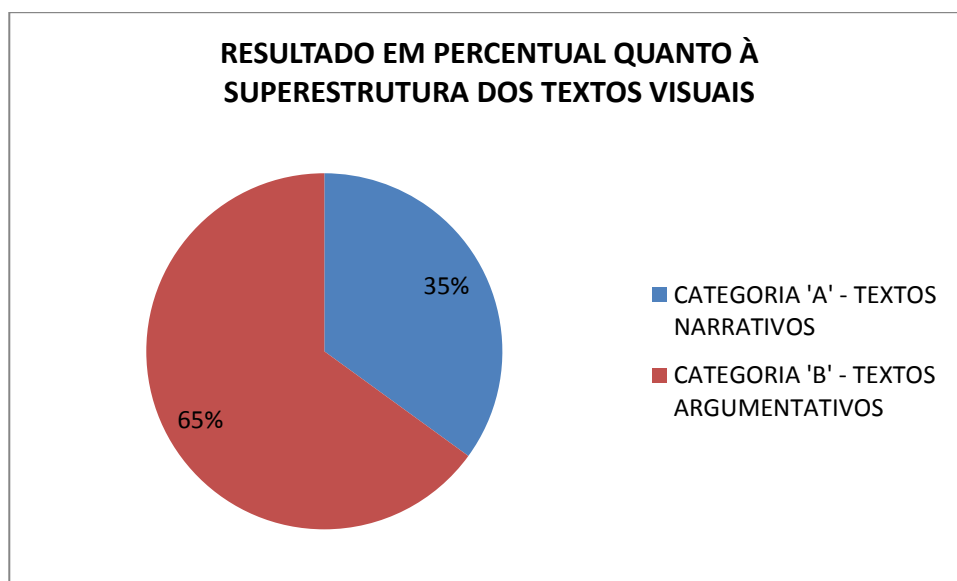


Gráfico 1 - Resultado em percentual quanto à superestrutura dos textos visuais

Apesar de 35% dos textos visuais (**categoria 'A'**) se organizarem em forma de narrativa, em todos se verifica a atividade da argumentação, uma vez que todos os voluntários expressaram e defenderam seus pontos de vista acerca dos temas propostos. Tal como defende Ducrot (1981, p. 178), muitos atos de enunciação têm uma função argumentativa, [...], objetivam levar o destinatário a uma certa conclusão, ou dela desviá-lo. Esses atos de enunciação podem assumir diferentes formas, ou seja, a argumentação poderá estar presente em gêneros que se organizam com superestrutura diferente da mais previsível, comum aos comentários. Em todos os textos visuais do *corpus* aqui analisado, mesmo nos predominantemente narrativos, evidencia-se a argumentação, uma vez que os voluntários fizeram uso de estratégias em Libras como:

expressões faciais, perguntas retóricas e intensificação do sinal para defender seus pontos de vista acerca dos temas.

Em relação à **categoria 'B'**, dos 13 (treze) textos argumentativos, 12 (doze) foram assim categorizados, porque: (1) discorrem sobre os temas propostos de maneira genérica, (2) se desenvolvem em torno de um ponto de vista e (3) apresentam argumentos para defendê-lo e (4) apresentam pelo menos um dos blocos normalmente constituintes para gêneros argumentativos. O texto produzido pelo voluntário CV6 foi incluído, apesar de se organizar em apenas 3 (três) linhas e não se desenvolver em torno de um ponto de vista, porque se organiza por meio de uma forma embrionária peculiar gêneros predominantemente argumentativos, já que se constitui de uma breve introdução (primeiro bloco de textos dessa natureza).

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

TABELA 2 – Categorização dos textos quanto à superestrutura dos textos escritos.

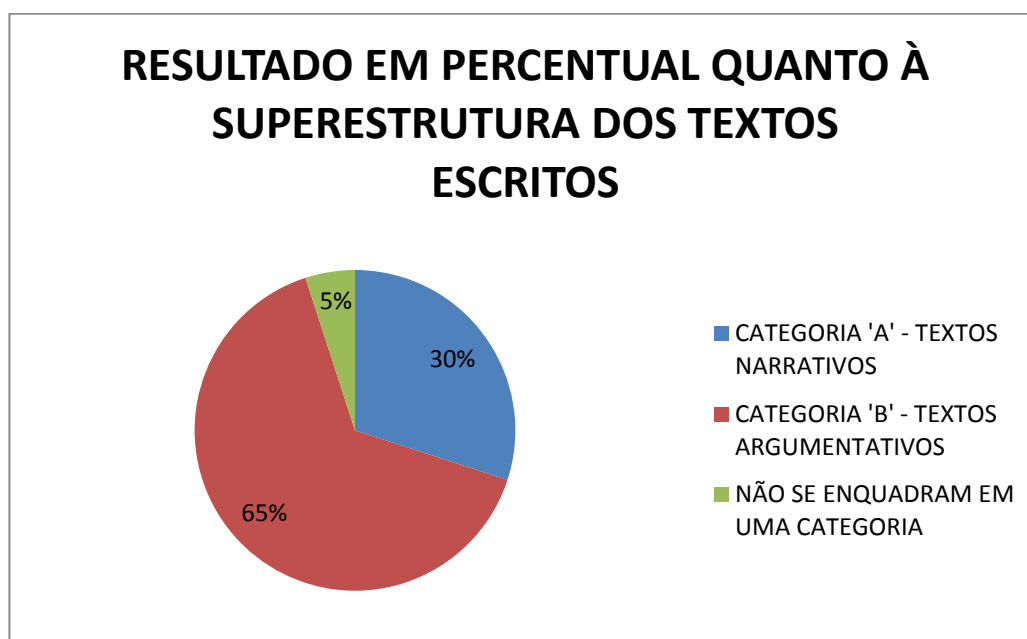


Gráfico 2 - Resultado em percentual quanto à superestrutura dos textos escritos.

Chamou-nos a atenção o fato de que apenas 4 (quatro) textos da **categoria 'B'** apresentam os três blocos normalmente constituintes de gêneros dessa natureza (**introdução, desenvolvimento e conclusão**). 6 (seis) textos constituem-se apenas de desenvolvimento e conclusão. 2 (duas) se constituem apenas de desenvolvimento e conclusão. E 1 (um). A tabela 3 resume essas informações.

	RV1	RV2	RV3	RV4	RV7	RV9	RV10	CV1	CV2	CV5	CV6	C/BJ/V7	CV10
INTRODUÇÃO													
DESENVOLVIMENTO													
CONCLUSÃO													

Tabela 3 – Organização dos textos da categoria ‘B’ quanto aos blocos constituintes.

Embora, nas duas modalidades de textos aqui analisadas, a maioria dos voluntários tenham produzido textos predominantemente argumentativos, o fato de que 35% dos textos visuais e 30% dos textos escritos não se organizam formalmente no padrão mais previsível para gêneros predominantemente argumentativos; além disso, dos 20 (vinte) voluntários apenas 4 (quatro) produziram comentários com sua estrutura elementar completa (introdução, desenvolvimento e conclusão). Ou seja, apenas 16 (dezesesseis) voluntários, 80% do grupo, não demonstraram ter consolidado conhecimentos elementares acerca da produção de gêneros escritos predominantemente argumentativos, fato esperado para o grau mínimo de escolaridade que todos apresentam (ensino médio).

Apesar disso, foi bastante interessante constatar que a atividade da argumentação está presente em 100% dos textos produzidos na LIBRAS, embora, como já informamos, pouco mais de um terço dos textos visuais sejam relatos. Argumentar por meio de uma narrativa é algo perfeitamente aceitável, considerando-se o potencial que a língua tem para a argumentação enquanto sistema (DUCROT, 1987). Outro fator de grande relevância que não pode deixar de ser discutido é que há mais clareza na introdução e na conclusão dos textos (nos exemplares que dispõem desses blocos). A interlíngua, ou seja, as marcas da LIBRAS, aparece principalmente no bloco do desenvolvimento dos textos, em que aparecem os argumentos para a defesa do ponto de vista. Confirmamos, pois, a hipótese que norteou a investigação em tela, segundo a qual as marcas da LIBRAS em textos argumentativos escritos em português por surdos podem revelar as estratégias de maior força argumentativa para convencimento do interlocutor, já que a LIBRAS é a L1 dos indivíduos surdos e, por isso, reflete seu modo mais legítimo de interlocução, o que inclui a defesa de pontos de vista. Em relação à escolaridade, quanto aos autores dos 7 (sete) textos visuais narrativos, 3 (três) voluntários têm curso superior, aproximadamente 43% desse subgrupo, enquanto cerca de 57% (4 voluntários) têm ensino médio completo, tal como se vê no gráfico a seguir.

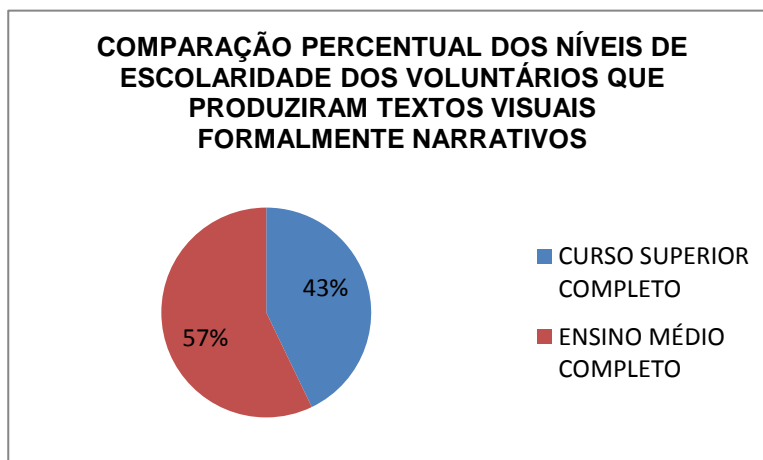


Gráfico 3 – Comparação em percentual dos níveis de escolaridade dos voluntários que produziram textos visuais formalmente narrativos.

Dos 13 (treze) que produziram textos formalmente argumentativos, há 5 (cinco) com nível superior completo (cerca de 38%) deste total e 7 (sete) com ensino médio completo (cerca de 53%). 1 (um) com o curso superior em andamento (cerca de 7%).

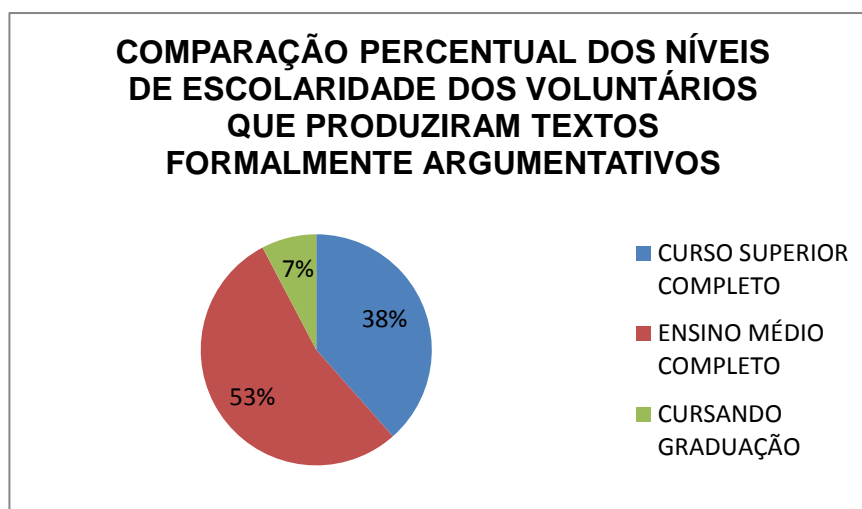


Gráfico 4 – Comparação em percentual dos níveis de escolaridade dos voluntários que produziram textos visuais formalmente argumentativos.

Os resultados apresentados nos dois últimos gráficos parecem não ser relevantes, a ponto de servir como base de uma justificativa para a produção de gêneros dentro ou fora do padrão mais previsível para a argumentação escrita, uma vez que, afinal, em ambos os gráficos, nas duas maiores categorias, o percentual de voluntários que produziu textos formalmente argumentativos está próximo dos 50% de cada um dos subgrupos analisados (dentro de um universo pequeno). Ou seja, há quase um “empate técnico”, entre os voluntários que têm nível médio e os que têm nível superior. Entretanto, o conjunto desses resultados indica, a nosso ver, que apenas a conclusão do ensino básico não foi suficiente para viabilizar a todos os 20 (vinte) voluntários desta pesquisa o desenvolvimento de habilidades e competências para organização formal da argumentação escrita, o que seria desejável. No que diz respeito ao conhecimento acerca da superestrutura de gêneros argumentativos em linhas gerais, não houve diferenças substanciais de desempenho entre os voluntários da capital e do agreste do estado, no que Entre os 13 (treze) que produziram textos predominantemente argumentativos, 7 (sete) são da capital e 6 (seis) do interior. Considerando, porém, desse grupo, os voluntários que produziram textos com os três blocos normalmente constituintes de gêneros dessa natureza, os da capital demonstraram melhor desempenho, 3 (três) voluntários (cf. tabela 3).

Considerações finais

O objetivo deste estudo foi verificar os modos de organização de comentários analíticos em LIBRAS e em português, com ênfase na observação das marcas da LIBRAS nos textos escritos. Tanto em LIBRAS, quanto em português, a maioria produziu os comentários solicitados, mas cerca de um terço dos voluntários produziram relatos. 80% dos voluntários desta pesquisa não demonstraram ter consolidado

conhecimentos elementares acerca da produção de gêneros escritos predominantemente argumentativos, fato esperado para o grau mínimo de escolaridade que todos apresentam (ensino médio). Apenas 4 (quatro) dos textos argumentativos apresentam os três blocos normalmente constituintes de gêneros dessa natureza (**introdução, desenvolvimento e conclusão**). Nesses textos, há mais clareza na introdução e na conclusão dos textos (nos exemplares que dispõem desses blocos). A interlíngua, ou seja, as marcas da LIBRAS, aparece principalmente no bloco do desenvolvimento dos textos, em que aparecem os argumentos para a defesa do ponto de vista. Confirmamos, pois, a hipótese que norteou a investigação em tela, segundo a qual as marcas da LIBRAS em textos argumentativos escritos em português por surdos podem revelar as estratégias de maior força argumentativa para convencimento do interlocutor, já que a LIBRAS é a L1 dos indivíduos surdos e, por isso, reflete seu modo mais legítimo de interlocução, o que inclui a defesa de pontos de vista.

Parece que a ampliação do tempo de escolarização, por meio de um curso superior, é o que conduz à melhoria do desempenho na escrita em português para os surdos usuários de LIBRAS. E isso ocorre mesmo sem que eles tenham aulas de português como L2 na faculdade. A depender do curso de graduação, sem sequer terem aulas de português. É na ampliação e na diversificação suas práticas de letramento que esses indivíduos, assim como os ouvintes, desenvolvem suas competências para a argumentação escrita. Observe-se que entre os voluntários que produziram textos narrativos, quase 30% desse subgrupo (voluntários RV6 e RV8) o fizeram, apesar de terem o nível superior completo. Esse dado ganha mais relevância para a nossa discussão, quando associado à variável idade. RV6 tinha 29 anos no período da coleta dos dados e RV8 tinha 44 anos na mesma ocasião. Ou seja, embora nossos resultados indiquem que a ampliação do tempo de escolarização num curso superior pode favorecer a melhoria desempenho de surdos usuários de LIBRAS na escrita da argumentação em português como L2 (mesmo que não haja, as mais das vezes, ensino de português, muito menos ensino de português, nem como L2), isso não nos parece algo muito animador. Primeiramente porque poucos indivíduos surdos no Brasil conseguem chegar a ao nível superior de escolarização. Em segundo lugar, porque - tal como os voluntários RV6 e RV8 - parte significativa do grupo que consegue entrar numa faculdade fica em desvantagem em relação aos ouvintes, no que diz respeito à aprendizagem da argumentação escrita na faixa etária adequada. O que queremos dizer é que entendemos que esse problema precisa ser resolvido no ensino básico. Essa questão nos remete ao tipo de escola a que a maioria das pessoas surdas têm acesso neste país: a escola inclusiva. A maioria dos indivíduos surdos brasileiros só têm acesso a escolas inclusivas. Os voluntários desta pesquisa representam bem esta realidade. 17 (dezesete) informaram que cursaram integralmente o ensino médio em escolas inclusivas (3 (três) dos quais em escolas particulares). 2 (dois) informaram que cursaram uma parte do ensino médio em escola pública e outra parte em escola particular, mas todas inclusivas. Apenas 1 (um), RV7, informou que cursou exclusivamente o ensino médio em escola bilíngue (exclusiva para surdos) pública.

Entendemos que o ensino de qualquer língua como L2 pressupõe não apenas o ensino de peculiaridades sistêmicas da língua-alvo, mas também o ensino de peculiaridades de gêneros textuais em que uma língua se concretiza. Devido ao fato de termos analisado um *corpus* de pequeno porte, sabemos que não podemos fazer afirmações categóricas. Entretanto, os resultados indicam que é provável que os modos de organização formal de gêneros da escrita em português não estejam sendo suficientemente enfocados na educação básica de surdos usuários de LIBRAS em Pernambuco. Nossa experiência na docência com estudantes surdos nos leva também a essa percepção. Muito ainda precisa ser investigado no que concerne aos fenômenos da

interlândia por indivídúos surdos, mas principalmente divulgado, a fim de que melhore a qualidade do ensino de português para as pessoas surdas deste país.

Referências

- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V.V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- DIAS JÚNIOR, J. F. *Ensino da língua portuguesa para surdos: contornos de práticas bilíngües*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem – Recife: UNICAP, 2010.
- DUCROT, Oswald. *Provar e dizer: linguagem e lógica*. São Paulo: Global, 1981.
- _____. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.
- GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. 19 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.
- KRASHEN, Stephen D. *Explorations in language acquisition and use*. Porstmouth: Techbooks, 2003.
- LAKATOS, Eva; MARCONI, Maria de Andrade. *Metodologia científica*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- LEITÃO, S.; ALMEIDA, E. G. da S. *A produção de contra-argumentos na escrita infantil*. In: Psicologia: reflexão e crítica. p. 351-361, 2000.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- NASCIMENTO, Gláucia Renata Pereira do. Apropriação da escrita por surdos usuários de LIBRAS. In: CONGRESSO DO INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS – INES. De 14 a 16 de setembro de 2011. *Anais. Educação de surdos: a conquista de novos territórios*. Rio de Janeiro: INES, 2011. 1 CD-ROM. p. 111-117.
- _____. *Aspectos da organização de textos escritos por universitários surdos*. Tese de doutorado em Linguística, PPGL – UFPE. Recife, 2008.
- QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B.. *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SELINKER, L. *Interlanguage: International Review of Applied Linguistics*. 10, 1972.
- TOULMIN, Stephen E. *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- VAN DIJK, Teun A. *La ciencia del texto: um enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 1989.