

O ARGUMENTO EM COMENTÁRIOS ESCRITOS POR ADULTOS SURDOS

Gláucia Renata Pereira do Nascimento (CAC/UFPE/CNPq)¹
profa_glauucia@yahoo.com.br

Introdução

Este trabalho apresenta parte dos resultados da pesquisa financiada pelo CNPq, realizada de 2011 a 2014, intitulada *Marcas da LIBRAS no discurso argumentativo escrito em português por surdos*.² O objetivo geral da citada pesquisa foi identificar marcas da Língua Brasileira de Sinais (a partir de agora, LIBRAS) na argumentação escrita em português por pessoas surdas usuárias dessa língua, em comentários analíticos. Essas marcas contribuem para que a escrita de pessoas surdas usuárias da LIBRAS seja atípica³. Essas pessoas são aprendizes de português como segunda língua (L2). Por esse motivo, escrevem textos em português que apresentam superfícies em que há o imbricamento dos sistemas das duas línguas de que são usuárias (LIBRAS, primeira língua - L1; português, segunda língua - L2). Esse fenômeno, que se denomina interlíngua, se dá na expressão de todo adquirente/aprendiz de uma L2. Isso dificulta a leitura e a compreensão dos textos escritos por pessoas surdas usuárias da LIBRAS por parte de indivíduos que não conhecem as especificidades das práticas de letramento dessas pessoas. Ao contrário do que se possa pensar, a maioria desses textos possibilita construção de sentidos, apesar das peculiaridades que fazem com que sejam atípicos. Entretanto, como, em nosso país, muitas pessoas que desconhecem o indivíduo surdo tende a ser discriminado em diferentes contextos sociais que exigem desenvoltura na escrita, a exemplo do mercado de trabalho formal e das instituições de ensino superior.

Observamos, em nossa experiência como professora de português como L2 para estudantes surdos que os textos escritos que oferecem mais dificuldades de produção para eles são os que expressam a argumentação, uma atividade social de natureza discursiva, em que indivíduos expressam e defendem pontos de vista sobre determinado tema. Essa não é uma dificuldade exclusiva de desse grupo social. Resultados de vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) provam que muitas pessoas ouvintes – usuárias do português como L2 – também enfrentam dificuldades para elaborar com adequação gêneros textuais escritos predominantemente argumentativos. Isso ocorre mesmo com pessoas (ouvintes e surdas) que demonstram boa desenvoltura argumentativa nas interações face a face (tanto por meio do português quanto da LIBRAS). Entendemos que a argumentação escrita é uma atividade complexa, mas sabemos que as habilidades e competências dos estudantes em geral para a produção de textos escritos predominantemente argumentativos podem ser bem desenvolvidas no ensino formal, ao longo do ensino básico. Para tanto, no que concerne ao ensino da argumentação escrita em português como L2 para indivíduos surdos, é

¹ Professora de Língua Portuguesa do Centro de Artes e Comunicação da UFPE, líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre LIBRAS (GEPEL), certificado pela UFPE em 2011.

² A citada pesquisa foi financiada pelo CNPq (Edital CNPq/CAPES 07/2011, Processo nº 401834/2011-5, protocolo nº 3609647291897900).

³ De acordo com Nascimento (2008, p. 223), o modo de interação instaurado pela surdez também concorre para essa atipicidade. Então, a depender também do tipo e do grau de surdez, os textos escritos por pessoas surdas serão, em maior ou menor grau, diferentes de textos escritos por ouvintes.

imprescindível que os professores conheçam a LIBRAS e as peculiaridades da interlíngua português-LIBRAS. Só assim, poderão dar a esse público uma assistência pedagógica mais consistente, por meio de metodologias mais eficazes que contribuam para que os estudantes surdos escrevam com mais clareza e preservem na escrita em português, o máximo possível, suas ideias, o seu dizer; e, no caso da escrita de gêneros textuais argumentativos, consigam expressar de modo mais compreensível suas opiniões.

A problemática apresentada justifica a realização de pesquisas como a que gerou este artigo, cujo objetivo geral foi descrever o *layout* dos argumentos de comentários analíticos escritos por indivíduos surdos adultos usuários da LIBRAS. O *corpus* analisado se constitui de 20 (vinte) textos escritos por adultos surdos usuários da citada língua de sinais, tendo como escolaridade mínima o ensino médio completo. Cada um desses textos escritos é resultante de um processo de retextualização de um comentário produzido em LIBRAS pelo mesmo autor, registrado em vídeo. A base teórica está fundamentada, principalmente, em Van Dijk (1989), Selinker (1994), Krashen (1995), Marcuschi (2001), Perelman; Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005), Toulmin ([1953] 2003), Nascimento (2008), Sousa (2009) e Dias Júnior (2010).

Entendemos que o resultado dessa pesquisa pode oferecer dados importantes para o ensino de português como L2 para estudantes surdos, o que pode contribuir para o aprimoramento de práticas pedagógicas de ensino de escrita para esses indivíduos; práticas que devem oferecer subsídios para que as pessoas surdas aprimorem suas competências de escrita, de modo a “dar voz” em português a esses indivíduos, para os diferentes inevitáveis embates do cotidiano, a fim de que eles possam garantir direitos de cidadania.

1. Sobre as peculiaridades da escrita em português de pessoas surdas usuárias de LIBRAS

As pessoas surdas usuárias de línguas de sinais (línguas visuo-espaciais) constituem minorias linguísticas que vivem em contextos sociais em interação com majorias de indivíduos ouvintes, usuários de línguas oral-auditivas, como o português. Os estudiosos e pesquisadores adeptos do bilinguismo na educação de surdos defendem que esses indivíduos, para poderem interagir em diferentes contextos sociais com mais autonomia, devem adquirir as duas línguas: no caso do Brasil, a LIBRAS, como língua natural⁴ para as interações face a face (L1); e o português, como segunda língua (L2), na modalidade escrita. Assim como Quadros (1997; 2008), Fernandes (1990), Skliar (1998) Sousa (2009) e Dias Júnior (2010), consideramos a LIBRAS a língua natural das pessoas surdas, porque estas a adquirem naturalmente, sem dificuldades, em contato com outros usuários dessa língua. Na convivência com a comunidade surda, consolidam a aquisição/aprendizagem da língua de sinais, optando, em geral, pelo uso desta prioritariamente⁵. Muitas pessoas surdas usuárias da LIBRAS, em depoimentos

⁴ Preferimos o termo ‘natural’ ao termo ‘materna’ para qualificar a primeira língua das pessoas surdas usuárias da LIBRAS, uma vez que muitos indivíduos surdos têm contato primeiramente com o português, devido ao fato de serem filhos de pais ouvintes.

⁵ A maioria das pessoas surdas são filhas de pais ouvintes. Aquelas que nascem surdas geralmente só conhece a língua de sinais na escola. Por isso, aqui no Brasil, normalmente, têm contato primeiro com o português e desenvolvem, não plenamente e a depender de uma série de fatores, a fala nessa língua. Muitas, porém, optam pelo uso senão exclusivo, pelo menos preferencial da LIBRAS em seu dia a dia.

informais, dizem que conseguem expressar, de maneira mais legítima, seu modo de ver o mundo por meio da língua de sinais.

A condição de usuários do português como L2 leva os indivíduos surdos a produzirem textos escritos atípicos, cujas superfícies apresentam um fenômeno denominado por Selinker (1972; 1994) de **interlíngua**, provocado pelo imbricamento dos sistemas de diferentes línguas. A interlíngua é um processo constituído por fases. Cada uma das fases da interlíngua refere-se ao sistema linguístico empregado por um falante não nativo num determinado momento do processo de aquisição/aprendizagem de L2. 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. Para Selinker (1994, p. 33-34), existe uma estrutura psico-cerebral latente no indivíduo adquirente/aprendiz de uma L2 que o faz produzir sentenças ora dentro do sistema da L1, ora no sistema da L2. Ou seja, toda pessoa que se envolve num processo de aquisição/aprendizagem de uma L2 expressará em seus textos, quando do uso da L2, em algum grau, peculiaridades do fenômeno denominado interlíngua.

Em textos escritos por surdos, a interlíngua se expressa, principalmente, por meio do léxico do português organizado por critérios do sistema sintático da LIBRAS. Como são duas línguas de naturezas diferentes, algumas especificidades da língua de sinais (expressões faciais constituintes dos sinais, algumas estratégias que equivalem a fenômenos prosódicos nas línguas oral-auditivas (intensificação do sinal, repetição do sinal), uso dos espaços) podem comprometer a fidelidade das informações transpostas em textos escritos em português. Por isso, muitos textos dessa natureza parecem ininteligíveis para os leitores em geral. Apesar disso, essas sequências híbridas possibilitam a construção de sentidos nos textos e contemplam o dizer dos indivíduos surdos em seu modo legítimo de expressão. Para exemplificar esse fenômeno, vejamos, a seguir, o excerto de um depoimento, produzido no ano de 2004, por uma estudante com surdez bilateral profunda que, na época, tinha 22 (vinte e dois) anos de idade e era usuária de LIBRAS há 17 (dezesete) anos. Essa voluntária cursava, naquele momento, o quarto período de pedagogia. Substituímos o nome da faculdade citado no texto pela expressão ‘nome da IES’, a fim de garantir o devido sigilo à voluntária e à instituição de ensino.

Percebi a [NOME DA IES] ficar melhorar e claro que nunca vai a parar, mas assim vai continuando tem oportunidade, porque que já tem planejou com ouvintes e surdos são inclusão.

FIGURA 1 – Excerto de texto do *corpus* da pesquisa de NASCIMENTO, 2008, p. 32.

A seguir, apresentamos o mesmo excerto do depoimento, identificando, por um código alfabético, segmentos peculiares que comentaremos adiante.

Percebi a [NOME DA IES] **ficar melhor** (a) e claro que nunca vai **a(b)** parar, **mas(c)** assim vai continuando #[a](d) # [ter] **tem** (e) oportunidade, porque que já **tem planejou(a)** com ouvintes e surdos são inclusão.

FIGURA 2 – Excerto de texto do *corpus* da pesquisa de NASCIMENTO, 2008, p. 32, analisado.

Entre outros aspectos, pode-se observar nesse excerto: (a) segmentos em que aparecem sequências de verbos, nos quais a autora atribui a alguns desses verbos estatuto de nome (*ficar melhorar* = *ficar melhor* / *tem planejou* = *tem plano, planejamento, ou organização*); (b) o uso de uma preposição numa sequência em que essa palavra é desnecessária; (c) o uso de um conector indicador de oposição, num período em que a relação de sentido entre as orações é de adição; (d) a omissão de uma

preposição num segmento em que essa palavra seria necessária; (e) a flexão inadequada de um verbo. Apenas considerando as formas peculiares de usos de verbos, podemos perceber a presença da LIBRAS no texto escrito em português, visto que, por exemplo, os usos de verbos em sequências em que o sistema do português requer nomes podem ser atribuídos ao fato de que, na LIBRAS, em muitos casos, um mesmo sinal é equivalente a diferentes categorias gramaticais. Logo, o sinal para o verbo ‘planejar’ também equivale ao substantivo ‘planejamento’. Não obstante isso, tal como se pode perceber, os sentidos pretendidos pela autora são preservados no texto, de modo que é possível compreender o que é dito por ela, considerando-se, principalmente, a seleção lexical. Numa tradução livre, podemos informar que ela disse em seu texto escrito que *percebe(bia)*⁶ *que a instituição em que estuda(va) apresenta(va) melhorias, que ela acha(va) que sempre haverá(ria) melhorias. Por isso (os surdos) terão oportunidades de estudar lá, porque a instituição já tem (tinha) planos para a educação inclusiva de surdos com ouvintes.*

Ao contrário do que se pode pensar, formas atípicas de escrita não são exclusivas de textos produzidos por pessoas surdas. Podem também ser observada em textos escritos por qualquer adquirente/aprendiz de uma L2. Evidentemente, o fenômeno da interlíngua em textos escritos por ouvintes, usuários de línguas oral-auditivas, apresentam especificidades ligadas às línguas maternas desses falantes. Para além das especificidades sistêmicas de cada língua, colocamos aqui em relevo as diferentes formas que o discurso assume em cada uma dessas línguas, ou seja, os diferentes gêneros textuais em que cada língua edifica empiricamente o discurso.

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. Devido a essas necessidades culturais, é natural, portanto, que um usuário de uma língua ‘X’ desconheça, ou até conheça, mas não saiba ou não precise produzir exemplares de certos gêneros textuais dessa mesma língua, por não necessitar usá-los no seu cotidiano sociocultural. Por esse motivo, entendemos que deve fazer parte de um programa de ensino de uma L2 diferentes formas (gêneros) em que esta se concretiza. No caso de indivíduos surdos usuários da LIBRAS, é bastante comum que não conheçam, ou que conheçam pouco ou não saibam como produzir (ou produzir bem) certos gêneros próprios da escrita em português. Se o ensino de qualquer língua como L2 pressupõe não apenas o ensino de peculiaridades sistêmicas da língua, mas também o ensino de peculiaridades de gêneros textuais em que uma língua se concretiza, os resultados a que chegamos na pesquisa que gerou este trabalho 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 no Brasil.

É importante salientar que, embora a aquisição da escrita em L2 seja sempre um processo complexo, para os surdos, parece que essa complexidade se intensifica, devido ao fato – conjecturamos – de eles terem que operar cognitiva e simultaneamente com línguas de naturezas bastante diferentes: a L1 (LIBRAS), vísuo-espacial; a L2 (português), oral-auditiva. Parece que os textos escritos que oferecem mais dificuldades de produção para eles são aqueles predominantemente argumentativos. Evidentemente, como já informamos, essa também não é uma dificuldade exclusiva de pessoas surdas. Isso ocorre mesmo com pessoas demonstram significativa desenvoltura por meio da fala

⁶ Usamos o recurso de indicar desinências verbais principalmente de tempos do pretérito entre parênteses para ressaltar que o texto, embora expresse fatos como se estes estivessem ocorrendo no presente momento, ocorreram no passado.

nas interações face a face. As pessoas surdas usuárias de LIBRAS, em geral, também argumentam bem nas interações face a face por meio da língua de sinais. A dificuldade para elas é realizarem essa atividade adequadamente por escrito. Este é o fato para o qual chamamos a atenção neste trabalho.

2. Argumentação e argumento

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 isso, objetivam ganhar a adesão dos interlocutores a suas ideias. A argumentação é uma atividade bastante recorrente no dia a dia das pessoas em geral, 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, visualiza⁷ ou lê o seu discurso. Os gêneros predominantemente argumentativos – como o comentário analítico⁸ – em geral, organizam-se a partir de uma asserção que conduz a uma conclusão. A superestrutura costuma ser bem definida em blocos facilmente reconhecíveis como: a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Gêneros dessa natureza apresentam temas de maneira genérica. Não objetivam principalmente apresentar fatos que se sucedem no tempo, nem descrever referentes. O objetivo é apresentar explicitamente a opinião do autor acerca do tema apresentado. No desenvolvimento do texto, normalmente, aparecem os argumentos, que, para Toulmin ([1958] 2003), 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: o dado e a conclusão. Já na argumentação informal, esses elementos se ampliam, de modo que a justificação se torna uma operação necessária.

A origem das reflexões sobre a argumentação se encontra na Grécia Antiga, onde nasceu a democracia e, especialmente em função desse paradigma de governo – cuja essência requer o diálogo, o debate – os filósofos gregos⁹ da época tomaram para si a missão de aprimorar as técnicas de oratória, para que um orador fosse capaz de convencer um auditório de que as ideias desse orador eram corretas, coerentes e passíveis de aceitação. Entre os filósofos gregos da época, Aristóteles se destaca nesse cenário da emergência dos estudos sobre argumentação, por ter pensado modelos do argumentar fundamentados na lógica formal, com base em eventos discursivos de fala em público, recorrentes em sua época.

⁷ O termo ‘visualiza’ faz alusão ao modo como é apreendido o discurso produzido em LIBRAS, por meio da visão.

⁸ De acordo com Antunes (1996, p. 119), um texto de comentário é um subtipo do texto argumentativo. Há comentários, referidos socialmente por esse mesmo nome, 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. Foi esse subtipo de gênero de comentário que escolhemos para compor o *corpus* da pesquisa. Pelas peculiaridades apontadas, denominamos de comentário analítico.

⁹ Não é interesse deste trabalho uma abordagem aprofundada acerca das origens das reflexões e dos estudos sobre argumentação.

Em linhas gerais, os modelos de argumentação propostos por Aristóteles se expressam na forma de silogismos, que são conjuntos de três asserções, sendo as duas primeiras as premissas (p, p'), a partir das quais, por meio de raciocínio, se pode deduzir uma conclusão (c) ((p) *Todo homem é mortal*/ (p') *Sócrates é homem*/ (c) *Logo, Sócrates é mortal*). A perspectiva aristotélica, que ainda serve de base para vários interessados por argumentação, é, inegavelmente, o ponto de partida para todas as reflexões que sucederam a desse filósofo. Diferentes modelos de argumentação apresentam como célula mínima o argumento constituído de ponto de vista + justificativa, que equivalem, na ordem inversa, à conclusão + à(s) premissa(s), elementos constituintes dos silogismos. Além disso, tal é a importância das reflexões de Aristóteles, que foram estas a inspiração para o que se denomina a Nova Retórica, estudos sobre argumentação que se desenvolveram na década de 50 do século XX. Dois trabalhos que apresentaram, nessa época, propostas que “foram além da análise do argumento baseado na lógica formal, isto é, apresentaram uma concepção de argumentação dialógica entre papéis argumentativos opostos, direcionando, assim, para a abordagem mais próxima do cotidiano” (SOUSA, 2009, p. 21), foram os de Perelman; Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005) e Toulmin ([1958] 2003), este que se ocupou do estudo da arquitetura do argumento, ou, no dizer desse autor, do *layout* do argumento.

Além desses estudos, destacamos, na linguística, 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. Tomamos, aqui, como base teórica para a análise do *corpus*, o modelo de Toulmin ([1958]2003), que define argumento desta forma:

Um argumento é como um organismo. Ele tem tanto uma estrutura anatômica grosseira quanto fina, como se fosse uma estrutura fisiológica. Quando definido explicitamente em todos os seus detalhes, pode ocupar um número de páginas impressas ou ocupar o espaço de um quarto de hora, e dentro deste tempo ou espaço, podem-se distinguir as principais fases que marcam o progresso do argumento, a partir da declaração inicial de um problema instável até a apresentação final de uma conclusão. Cada uma dessas fases principais vai ocupar alguns minutos ou parágrafos, e representam as unidades anatômicas principais do argumento - os seus "órgãos", por assim dizer. Mas, dentro de cada parágrafo, quando se desce ao nível de sentenças individuais, uma estrutura mais fina pode ser reconhecida. É neste nível fisiológico que a ideia de forma lógica foi introduzida, e é aqui que a validade dos nossos argumentos acaba por ser estabelecida ou refutada. (TOULMIN, [1958] 2003, p. 87).

Para Toulmin ([1958] 2003), o *layout* de um argumento completo se constitui dos seguintes elementos: dado (D) informação conhecida da qual se pode tirar uma conclusão (*Harry nasceu nas Bermudas*); (J) justificção, garantia, para a conclusão inferida ((já que) *as pessoas que nascem nas Bermudas geralmente são cidadãos britânicos*); conclusão (C) ideia apreendida da informação conhecida, a partir da justificção (*Harry é um cidadão britânico*); qualificador modal (Q) (um modalizador, que indica a força dada à garantia); suporte (S) informação que avaliza a justificativa ((em virtude de) *leis e decretos sobre a nacionalidade britânica*); refutação (R) contra-argumento que vai de encontro à conclusão ((a não ser que) *seus pais sejam*

estrangeiros ou que tenham mudado de nacionalidade). A seguir, o esquema apresentado pelo autor.

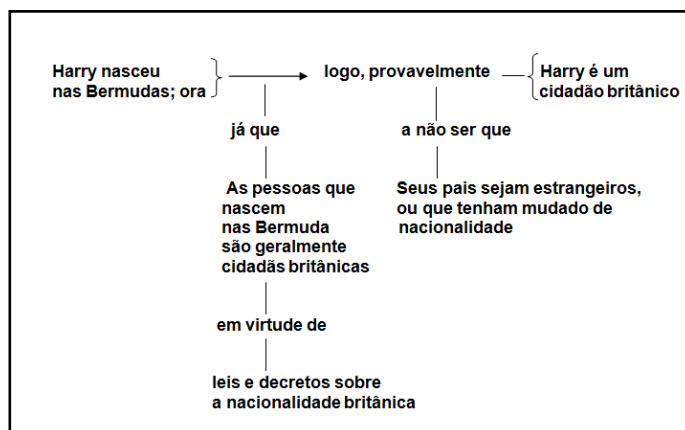


FIGURA 3 – *Layout* do argumento de Toulmin (traduzido) ([1958] 2003, p. 94)

De acordo com Platin (2008, p. 28),

o modelo de Toulmin aplica-se ao discurso contínuo, ao monólogo. Contudo, podemos considerar que o modalizador representa vestígios de um possível contradiscurso, correspondente à concessão. Ele introduz um elemento dialogal no modelo.

Platin (2008) analisa o modelo proposto por Toulmin, relacionando esse modelo com outras problemáticas da argumentação, quais sejam: um modelo para o monólogo argumentativo; uma regressão ao infinito, um silogismo categórico, um silogismo jurídico, topoi e um modelo para o discurso racional¹⁰. Das seis problemáticas arroladas por Platin, duas interessam diretamente a pesquisa aqui relatada, por dar suporte a alguns resultados, que serão apresentados na seção apropriada deste relatório: (i) o modelo de Toulmin é “um modelo para o monólogo argumentativo” – aplica-se ao discurso monológico (natureza do *corpus* analisado na pesquisa aqui apresentada), incluindo a modalização, que representa o vestígio de uma possível contra-argumentação; e (ii) o modelo de Toulmin corresponde a um silogismo categórico (*Harry nasceu nas Bermudas / as pessoas que nascem nas Bermudas são geralmente cidadãos britânicos / logo, Harry é um cidadão britânico*) (estrutura mínima de um argumento, recorrente, no *corpus* da nossa pesquisa).

3. Metodologia

Optamos por constituir o *corpus* da pesquisa com exemplares do gênero comentário analítico, porque esse é um gênero recorrente na oralidade em português e na LIBRAS, na modalidade sinalizada. Entendemos que, assim, os voluntários ficariam mais à vontade para argumentar. Nossa opção se deu também porque desejávamos que os voluntários não apenas expressassem seus pontos sobre os temas propostos, mas que

¹⁰ Não é de interesse deste trabalho discorrer sobre a análise realizada por Platin (2008) ao *layout* do argumento de Toulmin ([1953] 2003).

procedessem a uma breve análise do tema, a fim de defender sua opinião. Quanto aos sujeitos, foram convidados voluntários surdos de duas grandes cidades do Estado de Pernambuco: Recife, que é a capital do estado, e Caruaru. Esta por se tratar de uma cidade situada numa região de convergência para outras cidades do agreste do estado com mais de 300 mil habitantes. Sendo essas cidades mais desenvolvidas economicamente que muitas outras deste estado, acreditávamos que poderiam ter mais condições de oferecer uma educação de melhor qualidade para os cidadãos e, conseqüentemente, poderíamos ter mais chances de encontrar voluntários que dominassem atividade da argumentação, principalmente na modalidade escrita.

Participaram da pesquisa 8 (oito) voluntários de Recife, 2 (dois) de Limoeiro, 8 (oito) de Caruaru e 2 (dois) de Belo Jardim. Todos municípios de Pernambuco. 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 à 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. Antes do início da coleta, foi feita a apresentação da pesquisa ao candidato voluntário 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; gravação em vídeo do comentário analítico do voluntário, construído sobre um 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?**; retextualização feita pelo voluntário do seu próprio texto gravado em vídeo; digitalização e digitação dos textos escritos; os textos visuais foram legendados e narrados em português; análise do *corpus*.

Para a verificação da organização global do gênero comentário analítico, nas duas modalidades em que foram produzidos (visual e escrita), tomamos como base teórica os trabalhos de Marcuschi (2002), Van Dijck (1989) e o de Antunes (1996); para o delineamento da arquitetura dos argumentos construídos nos gêneros das duas modalidades (visual e escrita), tomamos o modelo de Toulmin ([1958] 2003).

4. Resultados e discussão

Quanto aos textos visuais, em LIBRAS, dos 20 (vinte) voluntários que participaram da pesquisa que gerou este artigo, 13 (treze) produziram os comentários analíticos solicitados e 7 (sete) produziram relatos. Quanto aos textos escritos, 13 (treze) produziram os comentários solicitados, 6 (seis) produziram relatos, mantendo o formato dos gêneros dos textos visuais produzidos em LIBRAS; e 1 (um) apresentou uma produção escrita que não pôde ser enquadrada em nenhuma das duas categorias. Dos 13 (treze) comentários analíticos escritos, a maioria (12 (doze)) se desenvolve em torno de um ponto de vista e apresenta pelo menos 1 (um) argumentos para defendê-lo. Apenas 1 (um) dos textos, o produzido por CV6, não apresenta ponto de vista, nem argumentos, porque se constitui apenas de uma breve introdução, na qual se observa a intenção do autor de discorrer criticamente sobre o tema proposto. O desenvolvimento e a conclusão que aparecem no texto visual em LIBRAS desse voluntário foram omitidos na escrita. Desses comentários analíticos do *corpus*, apenas 4 (quatro) apresentam os três blocos normalmente constituintes de gêneros dessa natureza (introdução, desenvolvimento e

conclusão). Constatamos que, em geral, há mais clareza na introdução e na conclusão dos textos (nos exemplares que dispõem desses blocos). A interlúngua, 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.

Todos os argumentos dos textos do *corpus* (18 (dezoito) ao todo) se organizam pelo menos por meio da célula mínima do *layout* descrito por Toulmin ([1953] 2003): dado e conclusão. Apenas 1 (um) só apresenta apenas a célula mínima (o primeiro argumento do comentário de RV3, que apresenta 2 (dois) argumentos). Todos os outros elementos aparecem em argumentos o *corpus*. A tabela 3 apresenta os resultados detalhados. Além disso, 4 (quatro) textos apresentam estratégias que ultrapassam a simples justificação do conjunto dado-conclusão; 2 (dois) apresentam dados empíricos; 1 (um) apresenta um breve relato; e 1 (um) apresenta uma analogia.

SÍNTESE DA ANÁLISE DO LAYOUT DOS ARGUMENTOS DOS COMENTÁRIOS CONSTITUINTES DO CORPUS					
VOLUNTÁRIOS	BLOCOS CONSTITUINTES DOS COMENTÁRIOS ANALÍTICOS	APRESENTAÇÃO DE PONTO DE VISTA	QUANTIDADE DE ARGUMENTOS	LAYOUT DOS ARGUMENTOS	ESTRATÉGIAS
RV1	DESENVOLVIMENTO CONCLUSÃO	SIM	1	1. D1/C1/J1/J1'/S1/R1	
RV2	INTRODUÇÃO DESENVOLVIMENTO CONCLUSÃO	SIM	2	1. D1'/C1/C1'/C1''/J1'/J1'/S1/R1 2. D2/C2/J2	1. USO DE DADO EMPÍRICO
RV3	DESENVOLVIMENTO	SIM	2	1. D1/C1 2. D2/C2/J2/S2	
R/L/V4	INTRODUÇÃO DESENVOLVIMENTO CONCLUSÃO	SIM	3	1. D1/C1/J1 2. D2/C2/J2 3. D3/C3/J3	1. USO DE RELATO 2. USO DE ANALOGIA
RV7	INTRODUÇÃO DESENVOLVIMENTO	SIM	1	D/C/J'	1. USO DE RELATO
RV9	INTRODUÇÃO DESENVOLVIMENTO	SIM	1	D/C/J	
RV10	INTRODUÇÃO DESENVOLVIMENTO CONCLUSÃO	SIM	1	D/C/J/Q/R	
CV1	INTRODUÇÃO DESENVOLVIMENTO	SIM	1	D/C/J	1. USO DE DADO EMPÍRICO
CV2	INTRODUÇÃO DESENVOLVIMENTO CONCLUSÃO	SIM	1	D/C/J	
CV5	DESENVOLVIMENTO	SIM	1	D/C/J/S	
CV6	INTRODUÇÃO	NAO	NENHUM		
C/BLV7	DESENVOLVIMENTO CONCLUSÃO	SIM	2	1. D1/C1/J1 2. D2/C2/J2	
CV10	DESENVOLVIMENTO CONCLUSÃO	SIM	1	D/C/J/R	

LEGENDA: D- DADO; C- CONCLUSÃO; J- JUSTIFICAÇÃO; S- SUPORTE; R- REFUTAÇÃO; Q- QUALIFICADOR MODAL

TABELA 3 – Síntese da análise do *layout* dos argumentos dos comentários constituintes do *corpus*

A seguir, apresentamos o exemplar do *corpus* produzido pelo voluntário RV2. Destacamos com cores contrastantes entre si os constituintes dos argumentos que, neste texto, são dois, sendo estas cores: amarelo para o **dado**; azul-claro para a **conclusão**; cinza para a **justificativa**; verde para o **suporte** e rosa para a **refutação**. Nesse texto, não identificamos qualificador modal. Embora se edifique em apenas um parágrafo, identificamos os três blocos normalmente constituintes em textos de opinião. O texto foi produzido a partir da seguinte proposta: **Você defende escola bilíngue, ou escola inclusiva para surdos?**. Após a expressão “*Ola senhor!*”, que é um marcador interacional recorrente em textos falados, e sinalizados, RV2 apresenta a **introdução**, uma informação genérica que indica que o autor pretende discorrer sobre um tema de interesse social: “*Eu tenho pensado coisa que preocupado social*”.

Na sequência, já no **desenvolvimento** do texto, RV2 não só revela o tema sobre o qual irá opinar, como já apresenta o seu ponto de vista, que é a conclusão do primeiro argumento: [C1] “[...] *precisa poder incluso, não poder* [...]”. Numa tradução livre, RV2 disse: Não pode haver inclusão. Ele parece desaproveitar a escola inclusiva para pessoas surdas. Aqui, o voluntário transpõe para o português uma estrutura muito frequente na argumentação na LIBRAS: uma pergunta retórica. (“[...] *precisa poder incluso* [...]”). Embora não tenha usado o sinal de interrogação, comprovamos, no texto visual de RV2,

que essa sequência é uma pergunta. Na continuidade do texto, encontramos outra sequência que está semanticamente vinculadas a [C1]: [C1'] “[...] *eu não aceito inclusão impossível*.”. Esta última sequência apresenta, a nosso ver, uma forma diferente para o mesmo conteúdo de [C1], já que a ideia da “não aceitação” está implícita na sequência em que o autor diz que “não pode haver inclusão”. O dado a que estão vinculadas essas duas versões da mesma conclusão é: [D1]¹¹ “[...] *porque eu quero mais que importante só própria criança surda não é especial e escola bilíngue para surdos*”. Traduzindo: Escola própria para criança surda é mais importante. Não a escola especial. É a escola bilíngue para surdos. RV2 reafirma aqui o seu ponto de vista. Na continuidade do texto, aparece a justificação para esse conjunto dado-conclusão.: [J1] “[...] *tem esforço geral ensina tem metodologia dentro para surdos então característica tem texto surdos esforço geral*[...]”. Além desses elementos, o primeiro argumento apresenta, um suporte, que avaliza a justificação: [S1] “[...] *porque desenvolvimento melhor aprender claro para bilíngüe lingua 1 – libras, lingua – 2 português*.” Nesse suporte, RV2 expõe o fato que parece da à escola bilíngue a possibilidade de ser melhor que a escola inclusiva, conseguindo desenvolver metodologias mais adequadas para surdos: o fato de que lá a L1 é a LIBRAS e o português é a L2. A sequência: “[...] *é isso certo* [...]” retoma e encapsula o suporte. Há, ainda, uma refutação, que se constitui de um dado empírico, o qual indica que o contexto atual é oposto ao que defende RV2 em seu comentário. A marca da refutação aparece logo no início da sequência, a expressão “*eu estranho*”. Essa expressão denota que RV2 não acha adequado o fato de que o MEC mandou (teria mandado) fechar escolas bilíngues e de que esse órgão só aceita escolas inclusivas. (para RV2) Isso se deu, porque o MEC não conhece a cultura surda. Eis a sequência referida: [R1] *Então eu estranho porque eu procurando nada escola própria surda pouco difícil por isso governo (MEC) mandam fechado escola acabou só aceitou para inclusão porque MEC não conhece que cultura surda e identidade surda vida* [...]. Após a a refutação, o voluntário apresenta outra justificativa no mesmo argumento: [J1'] “[...] *como inclusão sempre geral surdos tem confusão e prejudica sala de inclusão, professores, interprete libras, surdos não entendi e confusão por isso alunos cego, ouvintes e surdos sempre apratalham por isso surdos vidas prejudica nada desenvolvimento* [...]”. Para RV2, o contexto da sala inclusiva é confuso, uma vez que não é específica para surdos.

O segundo argumento se constitui do dado: [D2] “[...] *pode ensino fundamental surdos aprender coisa cultura, conto, didática, etc. por isso surdos tem desenvolvimento sabem tudo então conhece lingua libras e lingua português crescendo*”. Aqui, RV2 defende a ideia de que, no ensino fundamental as pessoas surdas precisam conhecer a cultura surda, a LIBRAS e o português. A ideia subentendida, considerando a conclusão [C2], que aparece logo depois de D2, é que isso só será possível numa escola bilíngue: [C2] “[...] *depois ensino médio surdos poder entrar sala de inclusão* [...]”. RV2 justifica esse posicionamento, com a seguinte informação, adequadamente introduzida pelo conector ‘porque’: [J2] “[...] *porque surdos já*

¹¹ Como há no mesmo texto dois argumentos, no início da sequência de cada elemento do *layout* de cada argumento será registrada a letra correspondente ao elemento do *layout* (D; para dado, C; para conclusão e assim por diante) e o número correspondente à ordem do argumento no texto. Como há mais de uma forma para o mesmo conteúdo semântico (paráfrase de uma conclusão e de um suporte) decidimos indicar a segunda ocorrência do mesmo conteúdo com o mesmo código, acrescido de um apóstrofo. Também há mais de uma forma num mesmo argumento (duas conclusões e duas justificativas diferentes para um mesmo dado). Nesse caso, a segunda forma será indicada com dois apóstrofos, mantendo-se o número correspondente à ordem do argumento no texto.

aprendem melhor então essa inclusão conhecer cultura ouvintes social relacionamento para ouvintes e surdos união desenvolvimento [...]”.

VOLUNTÁRIO RV2

Você defende escola bilíngue, ou escola inclusiva para surdos?

Ola senhor!

Eu tenho pensando coisa que preocupado social [C1] precisa poder incluso, não poder [D1] porque eu quero mais que importante só propria criança surda não é especial e escola bilíngue para surdos, [J1] tem esforço geral ensina tem metodologia dentro para surdos então característica tem texto surdos esforço geral [S1] porque desenvolvimento melhor aprender claro para bilíngüe lingua 1 – libras, lingua – 2 português. [S1'] é isso certo [R1] Então eu estranho porque eu procurando nada escola própria surda pouco difícil por isso governo (MEC) mandam fechado escola acabou só aceitou para inclusão porque MEC não conhece que cultura surda e identidade surda vida então surdos lutar mais insiste que escola bilíngue para surdos [J1''] como inclusão sempre geral surdos tem confusão e prejudica sala de inclusão, professores, interprete libras, surdos não entendi e confusão por isso alunos cego, ouvintes e surdos sempre apratallham por isso surdos vidas prejudica nada desenvolvimento [C1'] e eu não aceito inclusão impossível. Eu precisa lutar foco só crianças surda para escola bilíngue só sala propria surdos [D2] pode ensino fundamental surdos aprender coisa cultura, conto, didática, etc. por isso surdos tem desenvolvimento sabem tudo então conhece lingua libras e lingua português crescendo [C2] depois ensino médio surdos poder entrar sala de inclusão [J2] porque surdos já aprendem melhor então essa inclusão conhecer cultura ouvintes social relacionamento para ouvintes e surdos união desenvolvimento então eu preocupado foco só crianca surda pára escola bilíngue para surdos.

Considerações finais

Entre os 20 (vinte) voluntários do estudo que gerou este artigo, 16 (dezesseis), ou seja, 80% demonstraram não ter consolidados conhecimentos consistentes acerca da organização superestrutural de gêneros escritos predominantemente argumentativos, fato esperado para o grau mínimo de escolaridade que todos apresentam (ensino médio). 7 (sete) escreveram relatos e dos 13 (treze) restantes, apenas 4 (quatro) redigiram comentários com os três blocos normalmente constituintes de gêneros dessa natureza. Apesar disso, 12 (doze) dos comentários analisados (1 (um) voluntário escreveu apenas a introdução do texto) apresentam argumentos com conteúdo pertinente para a defesa de seus pontos de vista. Constatamos que a interlíngua português-LIBRAS aparece mais fortemente nos trechos em que estão os argumentos. Há mais clareza na introdução e na conclusão dos textos (nos comentários em que há esses blocos). Confirmamos a hipótese que norteou a investigação aqui parcialmente apresentada: 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.

Acreditamos que os resultados deste estudo podem contribuir para uma reavaliação do atual modelo de escola inclusiva adotado nas escolas públicas; modelo que parece não estar sendo suficientemente eficaz, pelo menos no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades/competências de escrita de indivíduos surdos. Não podemos fazer afirmações categóricas generalizantes, já esta pesquisa analisou um *corpus* de pequeno porte. Porém, os resultados sugerem que as práticas de ensino de escrita para pessoas surdas nas escolas inclusivas pernambucanas estão distantes do mínimo desejável. Além dos dados aqui analisados, a opinião da maioria dos voluntários da pesquisa, que discorreram nos textos do *corpus* sobre os 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?, mostra o desejo deles pela adoção do modelo de escola bilíngue. Eles informaram que na escola inclusiva nem sempre tinham acesso pleno às informações, não se sentiam à vontade para se expressar e aprenderam pouco. A nosso ver, a escrita atípica desses voluntários já é um bom argumento para a defesa da opinião desse grupo, que parece se coadunar com a da maioria das pessoas surdas deste país. Além da reavaliação do atual modelo de escola inclusiva adotado nas escolas públicas brasileiras, entendemos que os resultados podem motivar a consideração sobre a adoção do modelo de escola bilíngue para pessoas surdas, em que a LIBRAS seja a L1 (língua de instrução) e o português escrito seja ensinado como L2. Esses resultados podem, também, embasar tanto processos de formação inicial, quanto de formação continuada para educadores de todas as áreas, mas, em especial, professores de língua portuguesa como L2 para pessoas surdas usuárias de LIBRAS, de modo que estes construam saberes que os apoiem para a elaboração de metodologias inovadoras de ensino as quais ajudem seus alunos surdos a escreverem textos em geral em português com mais clareza, preservando o seu dizer.

Referências bibliográficas

- 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 bilíngues*. 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*. Portsmouth: Techbooks, 2003.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- NASCIMENTO, Gláucia Renata Pereira do. *Aspectos da organização de textos escritos por universitários surdos*. Tese de doutorado em Linguística, PPGL – UFPE. Recife, 2008.
- PLANTIN, Christian. *A argumentação: história, teorias, perspectivas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- 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.
- SOUSA, Wilma P. de A. *A construção da argumentação na língua brasileira de sinais: divergência e convergência com a língua portuguesa*. Tese de doutorado em Linguística, Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB. João Pessoa, 2009.
- 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.