

**PPGCL**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM  
DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

**A CONSTRUÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO EM TEXTOS ESCRITOS DE ALUNOS  
SURDOS E OUVINTES DE UM CURSO DE LETRAS/LIBRAS PRESENCIAL**

SANDRA MARIA DE LIMA ALVES

RECIFE  
2019

SANDRA MARIA DE LIMA ALVES

**A CONSTRUÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO EM TEXTOS ESCRITOS DE ALUNOS  
SURDOS E OUVINTES DE UM CURSO DE LETRAS/LIBRAS PRESENCIAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Ciências da Linguagem, tendo como orientadora a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Wanilda Maria Alves Cavalcanti.

RECIFE  
2019

A474c

Alves, Sandra Maria de Lima

A construção da argumentação em textos escritos de alunos surdos e ouvintes de um curso de letras/libras presencial / Sandra Maria de Lima Alves, 2019.

180 f. : il.

Orientadora: Wanilda Maria Alves Cavalcanti

Tese (Doutorado) - Universidade Católica de Pernambuco.  
Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Doutorado em Ciências da Linguagem, 2019.

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Língua brasileira de sinais. 3. Linguagem e línguas. I. Título.

CDU 801

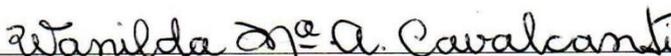
**SANDRA MARIA DE LIMA ALVES**

**A CONSTRUÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO EM TEXTOS ESCRITOS DE  
ALUNOS SURDOS E OUVINTES DE UM CURSO DE LETRAS/LIBRAS  
PRESENCIAL**

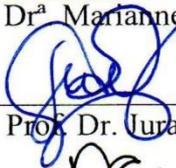
Tese apresentada à banca examinadora como requisito para obtenção do título de Doutora em  
Ciências da Linguagem

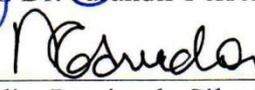
Defesa pública em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2019.

**BANCA EXAMINADORA:**

  
Orientadora: Profa. Dra. Waniilda Maria Alves Cavalcanti (Unicap)

  
Membro externo: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (UFPB)

  
Membro externo: Prof. Dr. Jurandir Ferreira Dias Junior (UFPE)

  
Membro interno: Prof<sup>a</sup>. Dra. Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo (Unicap)

  
Membro interno: Prof. Dr. Robson Teles Gomes (Unicap)

“[...] a língua não se transmite [...]. Os indivíduos não recebem a língua para ser usada; eles mergulham na corrente de comunicação verbal e somente quando isto ocorre é que tomam consciência de si e do mundo que os cerca”.

Mikhail Bakhtin.

À minha mãe, Maria Dalva, *in memoriam*.  
Gratidão!

Às minhas filhas, gêmeas queridas, amor  
incondicional.

À minha orientadora, Wanilda Cavalcanti,  
exemplo de vida.

Aos participantes da pesquisa, obrigada!

## AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível com o apoio de muitas pessoas colaboradoras e incentivadoras, dentre elas, quero destacar o apoio das minhas filhas Dahyna e Dahyla.

A Deus, por todas as oportunidades na vida, minha gratidão.

À minha querida irmã Suely Barbosa e ao meu estimado cunhado Genilson Barbosa, pelas palavras de apoio nas horas necessárias.

Ao meu sobrinho Gildeson, pelo apoio de sempre.

A minha orientadora Professora Dra. Wanilda Maria Alves Cavalcanti meu reconhecimento carinhoso pela disponibilidade e solicitude de sempre.

À professora Dra. Marianne Bezerra Cavalcante, pelas valiosas contribuições na minha banca de qualificação.

Ao professor Dr. Jurandir Júnior, pelas valiosas contribuições.

À banca interna professora Dra. Nadia Azevedo e professor Dr. Robson Telles, pela leitura atenta da minha tese.

Aos colegas do doutorado em Ciências da Linguagem, pelo companheirismo em todos os momentos.

Aos professores de PPGCL da UNICAP, com quem tive o prazer de aprender.

A Capes/ PROSUP, pelo apoio financeiro para realização da pesquisa.

Aos meus queridos alunos, pelo incentivo e pela alegria.

Aos meus amigos Antonio Coutelo, Izabelle, Sueli, Michele, Débora, Karla Bertotti, Erika Azevedo, muito obrigada pela parceria.

Aos grandes amigos Humberto e Diego, pelo incentivo e carinho.

A Aline Gabrielle, pelo incentivo e apoio de muitas horas.

Aos amigos da primeira turma do doutorado, pela partilha de quatro anos.

Aos amigos, por compreenderem a minha ausência.

A minha querida amiga Conceição, por ter me apresentado ao mundo do surdo.

Aos dois docentes de língua portuguesa, participantes desta pesquisa, pela vontade de cooperar com o outro e com o conhecimento em prol dos alunos.

Aos alunos participantes da pesquisa, pelo envolvimento em todas as etapas da pesquisa.

À irmã Alcilene Fernandes, pelo incentivo à realização desta pesquisa.

À supervisora do Colégio Damas, Céres Campelo, pela compreensão e pela confiança.

À coordenadora Noely Santana, do Colégio Exímius, pelo apoio de sempre.

À direção do Colégio São Luís, pela compreensão de todas as horas.

A minha coordenadora Ana Paula, pela atenção e paciência no manejo dos meus horários de aula.

Ao coordenador Luciano pelo apoio e pelo carinho.

A Ana Cristina pela compreensão.

A todos os funcionários da Unicap, pela colaboração.

## RESUMO

Pensar na língua de um ponto de vista dinâmico, multifacetado e em constante transformação implica respeito às diferenças existentes entre os seus falantes. O respeito e o aproveitamento de produções individuais de alunos, como material de trabalho, e do grupo social são fundamentais para uma visão sociointeracionista da linguagem. Quando se trata de incluir surdos no processo de socialização por meio da linguagem, observa-se que ainda há grande lacuna teórica a ser preenchida nos centros de formação. Por isso, é tamanha a necessidade de repensar as estratégias usadas nas aulas de português, para que não se recaia no mero ensino da gramática normativa como via de regra. Nesse contexto, emerge a argumentação, pois as divergências surgem como resultado do confronto entre pontos de vista, ou seja, das diferentes vozes do discurso no contexto das interações sociais. Por tal razão, o objetivo desta pesquisa foi analisar as contribuições das aulas de língua portuguesa na construção da argumentação em textos escritos de alunos surdos e ouvintes, na qual foi pensada a introdução da linguagem não verbal, em um curso de extensão ministrado pela pesquisadora no curso de Letras/Libras presencial da Universidade Federal de Pernambuco. No tocante à noção de linguagem, texto e textualidade, valemo-nos das perspectivas de Vygotsky, Batktin, Marcuschi, Antunes, Bardin, Bentes, Koch, Krashen, entre outros. Para construir a noção da argumentação, baseamo-nos em Ducrot, Liberali, Toulmin, Perelman, Olbrechts-tyeca, Leitão, Van Eemeren, Henkemanss entre outros. Objetivando destacar as teorias sobre a questão do indivíduo surdo e suas linguagens, visitamos as obras de Quadros, Fernandes, Karnopp, Lacerda, Santos, Caetano, Pereira, Perlin, Skliar, Souza e Campelo. Finalmente, longe de esgotar as possibilidades de análise das pesquisas sobre as linguagens não verbais, revisamos uma seleção de teorias sobre imagens, textos imagéticos e multimodalidade, dentre as quais destacamos as de Barthes, Berger, Caramella, Santaella, Dionísio e Burk. Quanto à metodologia da pesquisa, adotamos a investigação qualitativa. O *corpus* foi constituído de textos escritos pelos alunos, de observações, de entrevistas bem como de alguns recortes de filmagens em vídeos. Para análise do objeto de estudo, inspiramo-nos na análise de conteúdo de Bardin. Os resultados da intervenção realizada mostraram que os alunos surdos apresentaram nas suas produções textuais boa desenvoltura no que tange ao processo argumentativo dos gêneros escritos. No entanto, não pudemos observar nesse grupo que a visualidade determina a potencialidade na argumentação, o mesmo ocorrendo com os alunos ouvintes, participantes da pesquisa. Os alunos ouvintes, também se mostraram com boa capacidade argumentativa, atendendo bem às especificidades do gênero textual trabalhado no curso oferecido pela pesquisadora. Foi possível ainda mostrar que os surdos podem escrever textos argumentativos, desmistificando, assim, a ideia de que por causa das dificuldades atribuídas a eles, por serem usuários de Libras, não o fariam.

**Palavras-chave:** Ensino de língua portuguesa. Libras. Texto. Argumentação.

## ABSTRACT

Thinking about the language from a dynamic, multifaceted and constantly changing point of view implies respect for the differences between its interlocutors. Respect for and enjoyment of individual student productions, such as work material, and the social group are fundamental to a socio-interactionist view of language. When it comes to including deaf people in the process of socialization through language, there is still a large theoretical gap to be filled in the centers of formation. Therefore, there is such a need to rethink the strategies used in Portuguese classes, so that it does not fall on the mere teaching of normative grammar as a rule. In this context, the argument emerges, because the divergences arise as a result of the confrontation between points of view, that is, the different voices of discourse in the context of social interactions. For this reason, the objective of this research was to analyze the contributions of Portuguese language classes in the construction of argumentation in written texts of deaf and hearing students, in which the introduction of nonverbal language was considered, in an extension course given by the researcher in Letters / Libras course at the Federal University of Pernambuco. Regarding the notion of language, text and textuality, we use the perspectives of Vygotsky, Bakhtin, Marcuschi, Antunes, Bardin, Bentes, Koch, Krashen, among others. To construct the notion of argument, we rely on Ducrot, Liberali, Toulmin, Perelman, Olbrechts-Tyteca, Piglet, Van Eemeren, Henkemans among others. In order to highlight the theories on the issue of deaf individual and their languages, we visited the works of Quadros, Fernandes, Karnopp, Lacerda, Santos, Caetano, Pereira, Perlin, Sklar, Souza and Campelo. Finally, far from exhausting the possibilities of analysis of research on nonverbal languages, we review a selection of theories on images, imagery texts and multimodality, among which we highlight those of Barthes, Berger, Caramella, Santaella, Dionisio and Burk. Regarding the research methodology, we adopted the qualitative research. The corpus consisted of texts written by students, observations, interviews as well as some video clippings. For analysis of the object of study, we draw on Bardin's content analysis. The results of the intervention showed that the deaf students presented in their textual productions good resourcefulness regarding the argumentative process of the written genres. However, we could not observe in this group that the visuality determines the potentiality in the argument, as well as the hearing students, participants of the research. The listening students also showed good argumentative skills, taking into account the specificities of the textual genre worked in the course offered by the researcher. It was also possible to show that deaf people can write argumentative texts, thus demystifying the idea that because of the difficulties attributed to them, as users of Libras, they would not do so.

**Keywords:** Portuguese Language Teaching. Libras. Text. Argumentation.

## RÉSUMÉ

Pensez à la langue d'un point de vue dynamique, aux multiples facettes et en constante évolution implique le respect des différences entre ses interlocuteurs. Le respect et l'utilisation des productions individuelles des étudiants tels que le matériel de travail, et le groupe social sont fondamentales pour sociointeractionist vue de la langue. En ce qui concerne les sourds y compris le processus de socialisation par la langue, on constate qu'il existe une vaste écart théorique à combler dans les centres de formation. Par conséquent, il est absolument nécessaire de repenser les stratégies utilisées dans les cours de portugais, afin que cela ne relève généralement pas du simple enseignement de la grammaire normative. Dans ce contexte, l'argument apparaît, car les divergences résultent de la confrontation des points de vue, c'est-à-dire des différentes voix du discours dans le contexte des interactions sociales. Pour cette raison, l'objet de cette recherche était d'analyser les contributions des cours de portugais à la construction de l'argumentation dans des textes écrits d'étudiants sourds et entendants, dans lesquels l'introduction du langage non verbal a été envisagée, dans le cadre d'un cours de perfectionnement donné par le chercheur. en lettres / livres à l'Université fédérale de Pernambuco. En ce qui concerne les notions de langage, de texte et de textualité, nous utilisons les perspectives de Vygotsky, Batktin, Marcuschi, Antunes, Bardin, Bentes, Koch, Krashen, entre autres. Pour construire la notion d'argumentation, nous nous appuyons sur Ducrot, Liberali, Toulmin, Perelman, Olbrechts-Tyeca, Porcinet, Van Eemeren, Henkemanss, entre autres. Afin de mettre en lumière les théories sur les personnes sourdes et leurs langues, nous avons visité les œuvres de Quadros, Fernandes, Karnopp, Lacerda, Santos, Caetano, Pereira, Perlin, Skiar, Souza et Campelo. Enfin, loin d'épuiser les possibilités d'analyse de la recherche sur les langages non verbaux, nous passons en revue la sélection de théories sur les images, les textes imagés et la multimodalité, parmi lesquelles celles de Barthes, Berger, Caramella, Santaella, Dionisio et Burk. En ce qui concerne la méthodologie de recherche, nous avons adopté la recherche qualitative. Le corpus était constitué de textes écrits par des étudiants, d'observations, d'interviews et de coupures de vidéos. Pour analyser l'objet de l'étude, nous nous basons sur l'analyse du contenu de Bardin. Les résultats de l'intervention ont montré que les étudiants sourds présentaient dans leurs productions textuelles de bonnes ressources en ce qui concerne le processus d'argumentation des genres écrits. Cependant, nous n'avons pas pu observer dans ce groupe que la visualité détermine la potentialité de l'argumentation, ainsi que celle des étudiants entendants, participants à la recherche. Les étudiants en écoute ont également montré de bonnes aptitudes à la discussion, en tenant compte des spécificités du genre textuel travaillé dans le cours proposé par le chercheur. Il était également possible de montrer que les personnes sourdes peuvent écrire des textes argumentatifs, démystifiant ainsi l'idée qu'en raison des difficultés qui leur sont attribuées, les utilisateurs de Balance, ils ne le feraient pas.

**Mots-clés:** Enseignement de la langue portugaise. Libras. Texte. Argumentation.

## LISTA DE ABREVIATURAS

CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CCEPE /UFPE	Conselho Coordenador de Ensino Pesquisa e Extensão / UFPE
CNE	Conselho Nacional de Educação
Conf.	conferir
D1	professor 1
D2	professor 2
L	língua
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LS	língua de sinais
L1	primeira língua
L2	segunda língua
O	ouvinte
ON	ouvinte da turma da noite
OT	ouvinte da turma da tarde
P.	página
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
P1	Produção de texto 1 (Gênero: Debate regrado público)
P2	Produção de texto 2 (Gênero: Artigo de opinião)
P3	Produção de texto 3 (Gênero: Resenha crítica)
S	surdo
SN	surdo da turma da noite
ST	surdo da turma da tarde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Sistematização da evolução teórica da argumentação.....	45
Figura 2. Tríade do signo segundo Peirce (2005).....	50
Figura 3. Linhas de pesquisa sobre linguagem.....	55
Figura 4. Recursos necessários à aquisição da escrita.....	82

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Situação didática - 1: análise das estratégias argumentativas.....	138
Gráfico 2. Situação didática - 2: análise das estratégias argumentativas.....	143
Gráfico 3. Situação didática - 3: análise das estratégias argumentativas.....	146

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Categorias para a análise dos textos argumentativos.....	26
Quadro 2. Apresentação e função dos operadores argumentativos.....	33
Quadro 3. Elementos comuns a surdos e a ouvintes no aprendizado da escrita.....	81
Quadro 4. Questionamentos para a produção de textos escritos.....	86
Quadro 5. Identificação dos sujeitos da pesquisa do grupo 1 (tarde).....	93
Quadro 6. Identificação dos sujeitos da pesquisa do grupo 2 (noite).....	94
Quadro 7. Identificação dos professores participantes da pesquisa.....	94
Quadro 8. Registro da aula observada (alunos surdos) - Aula 1.....	96
Quadro 9. Registro da aula observada (alunos surdos) - Aula 2.....	98
Quadro 10. Registro da aula observada (para alunos ouvintes) - Aula 3.....	101
Quadro 11. Pergunta 1 e respostas / Surdo.....	102
Quadro 12. Pergunta 2 e respostas / Surdo.....	104
Quadro 13. Pergunta 5 e respostas / Surdo.....	105
Quadro 14. Pergunta 6 e respostas / Surdo.....	106
Quadro 15. Pergunta 1 e respostas / Ouvintes.....	107
Quadro 16. Pergunta 2 e respostas / Ouvintes.....	109
Quadro 17. Pergunta 5 e respostas / Ouvintes.....	109
Quadro 18. Pergunta 6 e respostas / Ouvintes.....	110
Quadro 19. Pergunta 1 e respostas / Docente 1 e 2.....	112
Quadro 20. Pergunta 2 e respostas / Docente 1 e 2.....	112
Quadro 21. Pergunta 3 e respostas/ Docente 1 e 2.....	113
Quadro 22. Pergunta 4 e respostas / Docente 1 e 2.....	115
Quadro 23. Temáticas e atividades vivenciadas nas aulas do curso de extensão com alunos surdos/ouvintes-tarde/noite.....	116
Quadro 24. Recortes de produções textuais / 01.....	118
Quadro 25. Recortes de produções textuais / 02.....	119

Quadro 26. Recortes de produções textuais / 03.....	119
Quadro 27. Produção textual / 01.....	120
Quadro 28. Produção textual / 02.....	120
Quadro 29. Produção Textual / 03.....	121
Quadro 30. Produção textual / 04.....	122
Quadro 31. Produção textual / 05.....	124
Quadro 32. Recorte de produção textual / 06.....	124
Quadro 33. Produção textual / 07.....	125
Quadro 34. Produção textual / 08.....	127
Quadro 35. Recortes de produção textual / 09.....	128
Quadro 36. Recortes de produção textual / 10.....	129
Quadro 37. Recortes de produção textual / 11.....	130
Quadro 38. Recorte de produção textual / 12.....	131
Quadro 39. Recorte de produção textual / 13.....	131
Quadro 40. Recorte de produção textual / 14.....	131
Quadro 41. Recorte de produção textual / 15.....	132
Quadro 42. Produção textual / 16.....	133
Quadro 43. Produção textual / 17.....	134
Quadro 44. Recorte de produção textual / 18.....	135
Quadro 45. Recorte de produção textual / 19.....	136
Quadro 46. Padrão básico do argumento segundo Toulmin (2001).....	137
Quadro 47. Padrão complexo do argumento segundo Toulmin (2001).....	137
Quadro 48. Recorte de produção textual / 20.....	139
Quadro 49. Recorte de produção textual / 21.....	140
Quadro 50. Recorte de produção textual / 22.....	140
Quadro 51. Recorte de produção textual / 23.....	140
Quadro 52. Recorte de produção textual / 24.....	141

Quadro 53. Recorte de produção textual / 25 .....	141
Quadro 54. Recorte de produção textual / 26 .....	142
Quadro 55. Recorte de produção textual / 27 .....	142
Quadro 56. Recorte de produção textual / 28 .....	142
Quadro 57. Recorte de produção textual / 29 .....	143
Quadro 58. Recorte de produção textual / 30 .....	144
Quadro 59. Recorte de produção textual / 31 .....	144
Quadro 60. Recorte de produção textual / 32 .....	145
Quadro 61. Recortes de produção textual / 33 .....	147
Quadro 62. Recorte de produção textual / 34 .....	147
Quadro 63. Recorte de produção textual / 35 .....	149
Quadro 64. Recorte de produção textual / 36 .....	150
Quadro 65. Recorte de produção textual / 37 .....	151
Quadro 66. Recorte de produção textual / 38 .....	152

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>1 TEXTO, TEXTUALIDADE E ARGUMENTAÇÃO: CAMINHOS QUE SE CRUZAM</b> .....	27
1.1 Texto e textualidade: noções fundamentais .....	27
1.2 Da coesão sequencial ao estabelecimento da argumentação .....	31
1.3 O construto argumentativo na produção dos textos dos alunos surdos: o não verbal como suporte .....	35
<b>2 A ARGUMENTAÇÃO E A CONSTRUÇÃO MULTISSEMIÓTICA NO PROCESSO SOCIOINTERACIONISTA: ALGUMAS REFLEXÕES</b> .....	40
2.1 A historicidade do não verbal e o seu poder persuasivo .....	40
2.2 Do gênero à argumentação .....	44
2.3 A semiótica e o construto semântico-discursivo .....	49
<b>3 AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO PRIMEIRA OU SEGUNDA LÍNGUA POR SURDOS E OUVINTES</b> .....	53
3.1 Aquisição de primeira e ou segunda língua: em busca da compreensão desse processo na visão de diversos autores .....	53
3.2 A aprendizagem e desenvolvimento da linguagem: o suporte da interação social .....	60
3.3 A importância da língua de sinais na inserção social do aluno surdo .....	65
3.4 Aquisição da língua portuguesa como segunda língua para surdos .....	68
<b>4 CONTRIBUIÇÕES DA EXPERIÊNCIA VISUAL NA CONSTRUÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO NO CURSO DE LETRAS/LIBRAS POR SURDOS E OUVINTES</b> .....	74
4.1 Historicidade do curso de letras/libras .....	74
4.2 O aluno ouvinte no curso de letras/libras: breves reflexões e questionamentos .....	75
4.3 O lugar da argumentação no curso de letras/libras para alunos surdos e ouvintes .....	77
4.4 A experiência visual na aprendizagem de alunos surdos e ouvintes .....	78
4.5 A experiência com a aprendizagem da escrita nas perspectivas do aluno surdo e do ouvinte .....	81
<b>5 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	88
5.1 Local da pesquisa .....	88
5.2 Perfil do curso de letras/libras presencial .....	89
5.3 Sujeitos da pesquisa .....	90
5.4 Instrumentos da pesquisa .....	91
5.5 Constituição do corpus .....	91
5.6 Procedimentos de coleta .....	92
5.7 Procedimentos de análise .....	93
<b>6 ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	95
6.1 Análise das observações das aulas de língua portuguesa do curso de letras/libras .....	95
6.2 Análise da entrevista com os alunos surdos .....	102
6.3 Análise da entrevista com os alunos ouvintes .....	106
6.4 Análise da entrevista com os professores de alunos surdos e ouvintes (D1 e D2) .....	111

6.5 Análise dos textos produzidos por alunos surdos.....	115
6.5.1 Plano do enunciado.....	117
6.5.2 Aspectos enunciativos da linguagem.....	118
6.5.3 Características discursivas da argumentação.....	120
6.5.4 Mecanismos linguísticos.....	128
6.5.4.1 Mecanismos de coesão verbal.....	128
6.5.4.2 Mecanismos lexicais.....	129
6.5.4.3 Mecanismos de modalização.....	132
6.5.4.4 Mecanismo de distribuição das vozes.....	133
6.5.4.5 Mecanismos de conexão.....	134
6.6 As estratégias argumentativas segundo Toulmin (2001).....	137
6.7 Destaque de produções de alunos surdos e ouvintes quanto ao uso de estratégias argumentativas.....	148
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>153</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>160</b>
<b>APÊNDICES A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....</b>	<b>168</b>
<b>APÊNDICE B - ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL I.....</b>	<b>170</b>
<b>APÊNDICE C - PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL II.....</b>	<b>171</b>
<b>APÊNDICE D - PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL III.....</b>	<b>172</b>
<b>APÊNDICE E - ENTREVISTA COM O DOCENTE (Aluno Ouvinte).....</b>	<b>173</b>
<b>APÊNDICE F - ENTREVISTA COM O DOCENTE (Alunos Surdos).....</b>	<b>174</b>
<b>APÊNDICE G - ENTREVISTA COM ALUNOS SURDOS.....</b>	<b>175</b>
<b>APÊNDICE H - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS.....</b>	<b>176</b>

## INTRODUÇÃO

A educação ganhou *status* privilegiado desde a Revolução Industrial. Hoje, na pós-modernidade, com a hegemonia do capitalismo globalizado, muitos desafios têm sido postos, de modo acelerado, à educação, dentre os quais se destaca a necessidade de redefini-la diante das transformações marcadamente materialistas. Vemo-nos, como docentes, desafiados a questionar os valores desumanizantes em marcha e também a nos adequar às mudanças que ameaçam jogar na obsolescência as funções tradicionais de educador e professor. Surgem daí as perguntas: ainda estamos formando cidadãos críticos e capazes de defender seus pontos de vista diante de situações complexas e polêmicas ou estamos sendo levados a adequar pessoas ao trabalho apenas? As sociedades estão modernizando-se a que preço? Nesse contexto, há espaço para refletir sobre características da diversidade de alunos que podem frequentar a escola?

A lógica de mercado tem invadido todos os âmbitos da existência e se baseia em proposta *laissez-faire* geradora de conflitos, desordens e fragmentação social. A existência em tal contexto tem sido reduzida a atos mecânicos de produzir e consumir bens como se não houvesse um amanhã com que nos devamos preocupar. O ideal de prosperidade infinita da ideologia liberal não beneficia a sociedade no seu conjunto e ainda ameaça um colapso ambiental devido à poluição e à extração de riquezas para atender à ganância dos poderosos. Diante dos caminhos para o desenvolvimento humano, é preciso questionarmos se só existem esses pelos quais estamos enveredando.

O foco da vida tanto individual quanto coletiva, no aspecto da eficiência como mola propulsora do progresso, tem incitado a crença na posse de dinheiro como único valor reconhecido por todos, e isso impacta, de forma negativa, na educação de crianças e jovens.

Nesse cenário, urge discutir coletivamente a respeito das consequências sobre os comportamentos humanos diante de nossa condição de fragilidade, finitude e carência do outro para vivermos em situação compatível com nossa natureza social. O individualismo crescente aponta para processos preocupantes, dentre os quais destacamos aqui a indiferença aos direitos dos valores agregadores de solidariedade, à organização política e ao planejamento do futuro humano em um planeta que dispõe de recursos limitados. Nossa luta, aqui, é direcionada à inclusão dos surdos e ouvintes no processo educacional brasileiro, permeado por problemas e dificuldades de toda ordem - neste caso, em salas de aula onde a língua de instrução é a Libras (Língua Brasileira de Sinais).

O replanejamento da educação atual levanta a discussão sobre os fundamentos da ética e da moral tanto para o indivíduo quanto para a sociedade em seu conjunto. Isso nos

remete, necessariamente, à rediscussão de ideias e conceitos bastante em uso, como liberdade, indivíduo e direitos humanos, desvinculados.

A questão da surdez desafia o senso comum acadêmico e requer estudos complexos em razão de interdisciplinaridade nela envolvida. Os desafios para ensinar a segunda língua aos surdos continuam existindo. Apesar da evolução científica, ainda não encontramos a trilha que possibilite um real aproveitamento de suas potencialidades. Dizemos isso pelo fato de que a crença na limitação decorrente da surdez pela sociedade e, nesse caso em particular, pela escola, pode dificultar-lhes muito a aquisição de conhecimento.

Outro aspecto merecedor de nossa atenção refere-se ao fato de que é enfatizado por autores que tratam da questão da aprendizagem de surdos restringir-se, quase que **exclusivamente**, ao aspecto visual, como salienta Campello (2007). Segundo essa autora, é importante caracterizar o processo de ensino-aprendizagem voltado aos aspectos da visualidade, considerando a importância de se inserir o sujeito surdo no mundo do conhecimento científico, de forma que ele se torne um indivíduo produtor de cultura.

Isso porque, para considerar alguns aspectos capazes de esclarecer tal afirmativa, retomamos a educação dos surdos desde a antiguidade, pois, sabemos, ela foi imposta por educadores ouvintes que apenas imaginavam, fundamentados no conceito de homem vigente na época, o que seria melhor para tal grupo de pessoas. Comentando sobre o tema, Skliar (1999) reafirma a ideia trazida acima de que, desde a antiguidade, a comunicação de surdos e suas formas foram determinadas por ouvintes não conhecedores do psiquismo, da subjetividade, dos pensamentos, dos desejos e das motivações dos surdos. A educação e os processos de intervenção na surdez por profissionais da saúde também mantiveram a mesma posição pautados no modelo médico direcionado à cura. Segundo Palomanes e Bravin (2012), essa visão patológica da surdez ainda influencia as práticas escolares, o que não garante o direito à identidade cultural e ao bilinguismo.

O desafio de educar alunos que empregam, prioritariamente, formas de comunicação diferentes da dos ouvintes, quando tratamos das línguas de sinais<sup>1</sup>, traz ao educador oportunidades de se superar, buscando criar soluções para os problemas emergentes ou persistentes por mais tempo.

Quando o foco pedagógico é o surdo, não basta ser especialista em Libras (língua brasileira de sinais) para garantir êxito no processo de ensino-aprendizagem. O educador precisa conhecer bem as características específicas de tal aluno, as maiores dificuldades relacionadas

---

<sup>1</sup> Línguas naturais dos surdos.

com sua aprendizagem, além de pensar estratégias capazes de elevar sua autoestima, muitas vezes, vinculada à ideia de incapacidade. Ao mesmo tempo, precisamos estar atentos aos alunos ouvintes em turmas bilíngues, em especial aqueles que frequentam o de Letras / Libras, cuja língua de instrução é a Libras, uma vez que pouco se sabe se existem e quais seriam os efeitos para eles, quando se trabalha com a língua portuguesa como segunda língua.

Em uma situação em que o professor seja ouvinte e não sinalizador, a presença ostensiva e constante de um intérprete “deve” facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Essa afirmativa merece reflexões, pois estas trazem à cena as possíveis contribuições de tal profissional para a prática de professores e os resultados da aprendizagem não constatados em todas as situações.

Desde a educação infantil, é imprescindível que a criança surda tenha oportunidade de interagir com professores bilíngues. Caso o docente não domine a Libras, o intérprete de língua de sinais entrará em ação. Quanto aos pais, quase sempre ouvintes, cabe-lhes atender a necessidade de se comunicarem com o filho surdo por sinais, no dia a dia, o que dificilmente tem acontecido na realidade brasileira, uma vez que não são orientados para tal, desde o recebimento do diagnóstico da surdez do filho. Aprender uma língua leva tempo. Ademais, não é garantido aos pais um local compatível com seu tempo, a fim de que se articulem e se dediquem a esse estudo.

As associações de surdos precisam ser compreendidas como o lugar ou espaço de preservação da cultura surda no meio social onde eles estão inseridos; mas nem sempre elas têm viabilizado a opção de apoio aos pais e filhos surdos em diversos aspectos. No referido ambiente, devem ser salvaguardados os direitos de cidadania já conquistados por este grupo social. É importante o professor e a escola incentivarem os surdos e sua família a frequentarem com assiduidade as citadas associações, embora, muitas vezes, isso seja raro.

Voltando ao ambiente escolar, a qualidade das aulas de línguas se relaciona intimamente com o modo como se trabalha com os textos, o que engloba oralidade, escrita, leitura e gramática. Quanto à escrita, ainda ocorre muita desinformação teórica por parte dos professores, sobre sua natureza, características próprias e sobre os princípios da textualidade. Segundo Karnopp (2002), a escrita do surdo deve ser concebida como uma prática social inserida em relações sociais de determinada comunidade. Em contrapartida, ainda é muito recorrente a estigmatização dessa escrita: consideram-na produção tímida e errônea, uma vez que não atende ao português padrão. Isso aponta para a não compreensão das relações envolvidas entre autor-texto-leitor bem como para a desconsideração dos diferentes gêneros e práticas discursivas.

Em consequência, vê-se, na escola, um ensino de língua portuguesa dissociado do conhecimento de mundo bem como do saber linguístico dos alunos surdos. Nas escolas consideradas inclusivas, vale ressaltar, que o ensino do português tem primazia, o que se torna claro diante da estreita relação entre a citada língua e a língua de sinais, principalmente, quanto à subordinação desta à estrutura sintática daquela. Segundo Skliar (1999), por causa disso, sinais são “inventados” e cria-se a situação de “aprendizagem” de uma segunda língua onde não se respeita a pluralidade linguística e cultural dos alunos surdos.

Em 2010, iniciamos uma pesquisa no programa de mestrado em Ciências da Linguagem, no sentido de analisar as produções de textos de alunos surdos e ouvintes em determinada escola inclusiva da cidade de Recife. Na ocasião, constatamos que as dificuldades, no tocante à produção textual, nos dois grupos, são mais potencializadas nos textos dos alunos surdos, como se estes escrevessem sempre o português com base na matriz da sintaxe da Libras. Isso por causa da confluência dos dois sistemas, característica de qualquer aprendiz de segunda língua, aliada à desinformação da maioria dos professores de língua portuguesa sobre como ensiná-la a surdos e sobre os estágios pelos quais passam qualquer aprendiz de segunda língua.

Uma nova questão adicionada a tal contexto e sobre a qual temos pouquíssimos estudos comentados anteriormente é a presença de alunos ouvintes nas salas de aula de graduação em Letras/Libras, nas quais a língua de circulação é a Libras<sup>2</sup>. Até o momento, tínhamos informações muito restritas sobre os resultados da produção textual desse aluno que, até então, estudava tendo como língua de instrução a língua portuguesa. Assim, diante das incessantes inquietações como professora de produção textual, buscamos, no programa de Doutorado em Ciências da Linguagem, refletir sobre questões que mereciam aprofundamento científico no tocante ao ato de escrever e argumentar de alunos surdos e ouvintes, considerando-se algumas peculiaridades contextuais de cada um.

O diferencial no ensino de uma língua, segundo Travaglia (2008), é a forma de o educador compreender a linguagem. Isso determina o trabalho dele no tocante ao seu ensinamento, para os surdos. Como mencionamos acima, importa destacar, que procuramos obter mais informações sobre o ensino da língua portuguesa para alunos ouvintes (sua língua materna) mediada pela Libras.

As abordagens teóricas que respaldaram a nossa pesquisa apontam para a visão sociointeracionista na linha de Vygotsky (2008), pois ela se refere ao trabalho com a língua

---

<sup>2</sup> Diferente da língua materna do aluno ouvinte.

em uso, enaltecendo as interações contextualizadas e voltadas para o desenvolvimento da comunicação. Ademais, apoiamo-nos nos pressupostos teóricos da semântica argumentativa de Ducrot (1987), Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), Liberali (2013), Toulmin (2001), os quais defendem a argumentatividade como função primeira da linguagem, considerando as relações dos produtores, dos destinatários, dos objetivos e o momento discursivo dos enunciados. Segundo Bakhtin (2009), neste caso, o texto foi trabalhado não como pretexto para se estudarem os aspectos linguísticos, mas para permitir fazer escolhas temáticas e estruturais realizadas pelo seu autor, considerando a relação com o seu interlocutor. Nisso se constitui a ação humana de argumentar, pois, conforme Koch e Elias (2016, p. 23):

Aprendemos a argumentar desde cedo, ainda crianças; quando queremos que nossos pais leiam um livro para nós, uma, duas ou três vezes, quando não queremos dormir, quando apresentamos, para o outro, razões para nossas escolhas ou comportamentos etc.

Pensar sobre o texto - como ele surge nas aulas de língua portuguesa, como é trabalhado junto aos alunos surdos e ouvintes, quais as suas reais possibilidades de otimização no processo de argumentação, de comunicação e expressão - dominou nossas reflexões nesta pesquisa.

A maneira de argumentar determina a estruturação do texto e evidencia o caminho escolhido para a defesa de opinião. Segundo Valença, Viana e Cardoso (1998), é muito difícil escrever argumentativamente sem saber de onde estamos partindo. Ainda conforme o autor, o pressuposto tem de dar margem a divergências; caso contrário, fica difícil argumentar.

Assim, compreendendo que a linguagem é uma atividade permeada pela nossa capacidade de influenciar uns aos outros, nossa pesquisa se justifica pelo entendimento de que algumas questões merecem reflexão, tais como: de que modo os alunos surdos e ouvintes da graduação em Letras/Libras, quando em momento de produção de texto de gênero argumentativo, usam argumentos para apoiar um ponto de vista a ser defendido? Como são marcadas linguisticamente as relações entre o ponto de vista dos interlocutores e os argumentos empregados? Quais as estratégias argumentativas adotadas pelos alunos surdos e ouvintes do referido curso para persuadir o seu interlocutor? Qual a importância de textos não verbais como estratégia para potencializar a argumentação de alunos surdos e ouvintes nas suas produções textuais?

Tais questões se configuram como enorme desafio para o linguista preocupado em entender a atividade humana de argumentar. Dessas reflexões surgiram as seguintes questões: o ensino de língua portuguesa do curso de graduação em Letras/Libras no qual a língua de instrução é a Libras potencializa o processo de construção argumentativa de alunos surdos e

ouvintes nas suas produções textuais, com coesão e coerência? O emprego de estratégias que impliquem o uso de textos não verbais, que destacam o caráter visual da apresentação, facilita a compreensão dos alunos surdos e ouvintes?

Essas indagações fizeram surgir o objetivo geral que demarcou a questão desta pesquisa: analisar as contribuições das aulas de língua portuguesa na construção da argumentação em textos escritos de alunos surdos e ouvintes, na qual foi pensada a introdução da linguagem não verbal, em um curso de extensão ministrado pela pesquisadora no curso de Letras/Libras presencial da Universidade Federal de Pernambuco.

Aprofundando a questão, de modo a atingir o objetivo geral, **elencamos os objetivos específicos**, guias para a construção da pesquisa. Assim, planejamos a elaboração e realização de um curso de extensão oferecido, no contra turno, aos alunos do curso de Letras/Libras, no referido curso, foram utilizados gêneros argumentativos como estratégias de ensino e, por meio dele, viabilizamos outras etapas de onde os textos analisados foram coletados.

Assim, os gêneros textuais trabalhados nas salas de aula de língua portuguesa, no curso pesquisado, caracterizamo-los para a definição da noção de língua aqui abordada. Em seguida, analisamos as estratégias argumentativas que foram utilizadas pelos alunos surdos e ouvintes no processo de produção textual. Daí, pudemos descrever, com base na escrita textual, que eles utilizaram os elementos de textualidade no processo de organização argumentativa e partimos para, de início, verificar, na sequência das atividades propostas pela pesquisadora, se o texto não verbal potencializava a argumentação na produção textual proposta no curso. Em seguida, observamos se, ou de que forma, a aquisição de língua portuguesa como primeira ou segunda língua interferia na produção escrita de textos argumentativos e se havia alguma relação entre a aquisição de primeira língua e a potencialização das características argumentativas do texto imagético.

Por fim, analisamos os relatos, por meio das entrevistas, dos alunos surdos, ouvintes e professores da disciplina língua portuguesa do curso de Letras/Libras.

No intuito de cumprir os objetivos preestabelecidos, recorreremos a estratégias metodológicas conforme cronograma e metodologia selecionada.

Esta tese está dividida em seis capítulos.

O primeiro capítulo - Texto, Textualidade e Argumentação - traz conceitos e especificidades da construção do texto com base nos elementos de intertextualidade necessários à elaboração da cadeia discursiva. Quanto à noção de texto, valemo-nos da perspectiva da linguística textual segundo Koch (1989), que considera o texto o alicerce da manifestação da linguagem, o qual é integrado por elementos que possibilitam a interação dos

sujeitos bem como o compartilhamento dos sentidos produzidos na convergência dessa manifestação. Tal visão é corroborada por Marcuschi (1983), que eleva os textos à situação de atos de linguagem, atribuindo-lhes, além das características dos constituintes interacionais, dos sujeitos envolvidos e da produção de sentido, a característica contextual que agrega elementos espaço-situacionais a essa manifestação sociolinguística.

Dessa forma, para que o texto não seja percebido apenas como um construto agrupado de frases, é mister relacioná-las de modo a existir uma sequência progressiva capaz de abrigar um arranjo significativo global. Assim, atributos de textualidade, conforme elenca Koch (1989), são imprescindíveis para a unidade textual: coerência, coesão, aceitabilidade, intencionalidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade.

O capítulo avança sobre a relação entre textualidade e as relações discursivas argumentativas. O percurso entre os elementos textuais e a construção da argumentação é tratado à luz da análise sobre o emprego de elementos linguísticos que conectam enunciados por meio de elementos de conexão. Ademais, elencam-se os operadores argumentativos e são explicitadas suas funções no concatenamento de enunciados e na criação de estratégias argumentativas. Complementando as perspectivas de texto e textualidade, é abordado o impacto que o texto não verbal provocou na construção de textos argumentativos por alunos surdos e ouvintes, os quais fizeram uso da semiótica imagética - experiência visual capaz de ampliar a capacidade de construção do discurso argumentativo.

O segundo capítulo está destinado a algumas reflexões no tocante à argumentação e à construção multissemiótica no processo sociointeracionista. Lá tratamos dos elementos verbais e não verbais que corroboram a construção do discurso argumentativo. De início, apresentamos a contextualização histórica sobre o poder persuasivo do não verbal, por meio do qual é possível observar o percurso que o desenvolvimento dos recursos imagéticos faz no sentido do sujeito (produtor, locutor) para o outro (auditório, interlocutor) por meio da imagem como instrumento de convencimento, persuasão, negociação de ponto de vista ou divergência de opinião. Nesse caminho, podem-se identificar três elementos constitutivos do discurso argumentativo, caracterizados por alguns dos autores que aprofundaram a temática e foram base para a conceituação desse tema nesta pesquisa: Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996); Leitão (2007); Van Eemeren *et al.* (1996).

Abordamos também a argumentação que é um processo sociointeracionista que parte de um sujeito, o qual habilita seu(s) ouvinte(s) a negociar pontos de vista e/ou a realizar um processo de aprendizado e crescimento interior em que o sujeito direciona a si questões controversas no sentido de construir conhecimentos por meio do pensamento reflexivo,

conforme apresenta Leitão (2007) a relação entre os gêneros textuais e argumentação - aqueles vistos como o palco para o desenrolar desta relação e para os eventos linguísticos por suas funções neles implicadas. Os gêneros textuais, metaforicamente, como esqueletos das interações sociais, sustentam os atos linguísticos dos interlocutores e têm cerceadas suas características de acordo com o contexto da situação comunicativa.

O mesmo capítulo contempla ainda a discussão a respeito da contribuição do não verbal para se construir o discurso argumentativo com respaldo nas ideias de Barthes (1977), o qual considera a imagem polissêmica e é endossado por Burke (2004) que confere à imagem um número ilimitado de sentidos e discursos próprios. Tal discussão permeia os conceitos de semiótica, imagem e poder persuasivo das imagens segundo os pontos de vista de Peirce (2005) e Caramella (1998), que convergem para a ideia de que as linguagens não têm seus sentidos saturados por suas estruturas próprias; seus signos transcendem, permitindo que os sentidos sejam construídos na relação com outras linguagens.

O terceiro capítulo contempla as questões de aquisição de linguagens: segunda língua e língua estrangeira. Abordamos variadas linhas de pesquisa sobre os processos de aquisição de linguagem e sua relação com a aprendizagem. Dentre elas, seis direcionamentos propostos por Königs (2014) guiam as discussões: elementos linguísticos; ferramentas de coleta e análise de dados; contextos instrucionais ou não instrucionais; abordagens psicanalíticas; conceitos das teorias do aprendizado; e questões neurocientíficas. Daí, propomos um olhar a respeito da aquisição de linguagens pela pessoa surda, seus desafios e aprendizagens, bem como apontamos a questão de que a língua, oral e ou gestual, é o suporte da interação entre indivíduos em sociedade. Desse modo, é imprescindível que a todos os sujeitos sejam ofertadas oportunidades de um processo aquisitivo de linguagem análogo para surdos e ouvintes, a fim de ambos vivenciarem tal experiência, obedecendo aos estágios naturais de seu desenvolvimento. É necessário, no entanto, a adequação do sistema linguístico, oral e gestual, às habilidades e às limitações de cada indivíduo, surdo e ouvinte, para que o sujeito possa consolidar a aquisição da linguagem, expandir suas relações intra e interpessoais, constituir suas características cognitivas e afetivas e construir a própria subjetividade.

Apresentamos, no mesmo capítulo, também, a correlação entre aquisição de linguagem, formação da identidade do sujeito e a formação do seu discurso argumentativo. No referido capítulo pontuamos os fatores relevantes que conferem ao sujeito a possibilidade de definir-se como indivíduo a posicionar-se, a tornar-se capaz de expor, defender, mudar de ponto de vista e de argumentar. Expomos aspectos relacionados ao reconhecimento do outro no discurso, o interlocutor. Dessa maneira, o sujeito percebe ser fundamental moldar seus atos

linguísticos de acordo com a audiência, haja vista a característica dialógica da argumentação, em que é imprescindível o papel do outro para se configurar o jogo argumentativo.

O quarto capítulo expõe a discussão a respeito do aprendizado da língua portuguesa como primeira e segunda língua por alunos surdos e ouvintes bem como das contribuições da experiência visual na construção da argumentação no curso de Letras-Libras presencial. Assim, refletimos sobre os desafios do aprendizado de língua portuguesa como segunda língua pelo aluno surdo no contexto das práticas pedagógicas tradicionais, nas quais se prioriza a associação dos signos aos sons como única possibilidade para o letramento. Essa a razão pela qual as práticas de ensino bilíngue para alunos surdos devem ser aprofundadas, a fim de se levantarem questões relevantes no reconhecimento das especificidades do aprendizado desse grupo de alunos bem como no respeito às diferenças de seus saberes.

Por causa dessa limitação, alunos surdos têm seu processo de letramento deveras árduo, quando, no entanto, sabe-se que a ausência de sons não configura impedimento para o aprendizado de língua, segundo Quadros (2012) e Palomanes e Bravin (2012).

No mesmo capítulo, buscamos, também, entender a formação dos alunos ouvintes do curso de Letras/Libras, observando-se a contribuição dos aspectos não verbais usados como estratégia de ensino, para a construção do discurso argumentativo em alunos surdos e ouvintes. Daí a busca pela identificação de aspectos peculiares ao tratamento da argumentação construída por surdos e ouvintes, bem como pelas diferenças na apreensão e aproveitamento dos recursos visuais utilizados como recursos didáticos para se promover a argumentação dos referidos alunos.

O quinto capítulo contempla o percurso metodológico. Ali, apresentamos as seguintes etapas: identificação do contexto onde a pesquisa foi realizada; os participantes da pesquisa; os instrumentos; os procedimentos de coleta. A pesquisa do tipo qualitativa foi escolhida pela especificidade e adequação ao estudo proposto. Ela foi realizada em uma universidade pública da cidade de Recife, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com foco investigativo direcionado ao curso presencial de Letras/Libras. Nele observamos aulas da disciplina língua portuguesa e foram selecionados os participantes voluntários que responderam às entrevistas, onde foi ministrado também um curso de extensão pela pesquisadora no qual foram solicitados produções de textos escritos, os quais constituíram parte central do *corpus* analisado.

O sexto e último capítulo dá conta da análise dos dados encontrados nos textos de alunos surdos e ouvintes, das observações de três aulas de língua portuguesa, do curso de Letras/Libras, a quem assistimos no período de outubro a dezembro de 2017 e das entrevistas realizadas com os docentes e os alunos surdos e ouvintes que participaram do curso de extensão.

No total, onze (11) alunos participaram do referido curso e, no seu decorrer, produziram textos escritos, nos gêneros: comentário argumentativo, artigo de opinião e entrevista. Estas produções escritas compõem o material que será analisado seguindo os critérios, baseados nos estudos de Liberali (2013), apresentados no quadro a seguir:

Quadro 1. Categorias para a análise dos textos argumentativos<sup>3</sup>

<b>CATEGORIAS</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>
Aspectos do enunciado	Direcionados ao contexto de produção, participantes, objetivos e conteúdos a serem abordados.
Aspectos do discurso	Visa observar “o plano organizacional, a organização temática, o foco sequencial e a articulação entre as ideias apresentadas” (LIBERALI, 2013, p. 66).
Aspectos linguísticos	Relacionados à materialidade do texto, são os mecanismos de composição do discurso.

Fonte: (Elaboração da autora com respaldo em Liberali, 2013, p. 66).

Por fim, nas considerações finais, expomos os resultados da análise do *corpus*, as conclusões e os encaminhamentos que nosso estudo pôde apontar para o desenvolvimento do trabalho docente e das pesquisas nas áreas em foco.

<sup>3</sup> As quais serão analisadas mais detidamente no Capítulo IV, a partir da p. 89.

## **1 TEXTO, TEXTUALIDADE E ARGUMENTAÇÃO: CAMINHOS QUE SE CRUZAM**

Ao longo da história, o homem sentiu necessidade de ampliar o uso das formas verbais de comunicação. Assim, foi preciso compreender o funcionamento e o alcance da linguagem bem como suas possibilidades. Os estudos sobre a organização das palavras, a elaboração dos enunciados e seus efeitos e a construção da argumentação passaram a figurar nas pesquisas científicas, no sentido de compreender a linguagem não apenas como instrumento que nomeava as coisas, mas também como elemento de constituição dos sentidos, capaz de representar e criar realidades, estabelecendo a função de organizar ou reorganizar as relações sociais. Nesse contexto, linguagem passou a ser concebida como forma de ação, marcada pelas intenções, ideologias e argumentatividade.

Quando usamos a linguagem, intencionamos estabelecer no interlocutor algum tipo de reação; logo, os enunciados produzidos estão na direção de persuadir o outro. Segundo Charaudeau (2008), a capacidade argumentativa está para a atividade discursiva de influenciar o interlocutor por meio de argumento. Isso demanda constituição e organização das ideias, além da estruturação do raciocínio, o qual deve apontar para a defesa de um ponto de vista. Para o mesmo autor, a argumentação se sustenta, de início, em três pilares: asserção polêmica que desperta dúvida quanto à legitimidade; um sujeito que desenvolva um raciocínio para legitimar tal afirmação; por fim, pessoa a quem se deseja persuadir, a qual pode aceitar ou rejeitar a argumentação. Nesse sentido, esta pode ser entendida como uma atividade que se constrói na relação lógico-discursiva e, por essa razão, demanda a presença constante de interlocutor.

Na visão sociointeracionista da linguagem, segundo Antunes (2003), o conhecimento resulta da construção coletiva na situação de trocas. Tal visão aponta para o fato de o processo interativo em sala de aula demandar complexidade, tensões. Isso significa que a produção textual se organiza com base em um universo heterogêneo, pois cada componente do grupo traz consigo conhecimento da própria realidade social. Por essa razão, é necessário reconhecer, a argumentatividade surge nas relações que desejamos provocar no nosso interlocutor.

### **1.1 Texto e textualidade: noções fundamentais**

Segundo Koch e Elias (2016), a linguagem é regida pela intenção; é entendida não como realidade psicológica, mas no sentido puramente linguístico, ou seja, a intenção é determinada pelo sentido do enunciado, portanto, linguisticamente construída. Assim, a linguagem é, na essência, argumentativa, pois os enunciados se produzem no sentido de

alcançar determinadas conclusões, o que aponta, sem dúvida, para exclusão de outras.

Como o uso da linguagem ocorre na forma de texto verbal e não verbal, convém destacar, o sentido de um texto não está nas palavras isoladas que o compõem nem simplesmente na sua estruturação sintática. Daí a importância dos fatores textuais responsáveis pelo estabelecimento da coesão e, em consequência, pela construção do sentido.

De acordo com a perspectiva elaborada por Koch (1989), a área da linguística denominada de linguística textual toma como objeto particular de investigação não apenas a palavra ou a frase isolada, mas também o texto, este considerado como a unidade básica da manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por intermédio de textos e há diversos fenômenos linguísticos só explicáveis com base nas compreensões dentro de um texto. Assim, este deve ser compreendido como uma manifestação constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelo sujeito no momento da sua produção, de modo a permitir ao parceiro a assimilação de conteúdos e, sobretudo, a interação comunicativa.

Entende-se por texto qualquer enunciado falado ou escrito de qualquer extensão que funciona como um todo coerente. Para Halliday e Hasan (1976), o texto, produto da atividade verbal humana, é uma unidade semântica de caráter social a qual se estrutura mediante um conjunto de regras combinatórias de elementos textuais e oracionais, a fim de manifestar a intenção comunicativa do emissor. Sendo assim, os enunciados ligam-se para formar um texto. Em relação ao assunto em tela, afirma Marcuschi (1983, p. 22):

O texto deve ser visto como uma sequência de atos de linguagem (escritos ou falados) e não uma sequência de frases de algum modo coesas. Com isto, entram na análise geral do texto, tanto as condições gerais dos indivíduos como os contextos institucionais de produção e recepção, uma vez que estes são responsáveis pelos processos de formação de sentidos comprometidos com processos sociais e configurações ideológicas.

O texto, podemos considerá-lo unidade complexa de significação. Conforme defende Orlandi (1997), ele pode, na realidade, ter qualquer extensão: desde uma simples palavra até um conjunto de frases. Independentemente de sua extensão, o que o define é o fato ser uma unidade de significação em relação à situação. Dessa forma, o texto é o lugar, o centro comum no processo de interação entre falante e ouvinte, autor e leitor.

Assim sendo, todas as partes de um texto devem estar interligadas e manifestar direcionamento único, razão pela qual não podemos compreendê-lo como fragmento que trata de diversos assuntos de forma isolada. Se os elementos de comunicação que possibilitam a transição de uma ideia para outra não estabelecem relação entre as partes expostas, o enunciado não se configura tal qual um texto. O texto, convém reafirmar, constitui unidade

linguística básica, porque o que as pessoas têm para dizer umas às outras não são palavras nem, muito menos, frases isoladas, e sim, textos. Portanto é de suma importância que, ao escrever, o redator avalie se o escrito estabelece um segmento textual dotado de significado capaz de manter comunicação com o leitor. Segundo Koch (1998), o texto se constitui, enquanto tal, no momento em que os parceiros de atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para essa atividade de comunicação, determinado sentido. Por conseguinte, o sentido não está dado no texto, mas se constrói baseado neste, no curso da relação de cunho interativo.

Em síntese, em uma composição textual, define-se o sentido de cada parte pela relação que sustenta com as demais partes constituintes do todo. O sentido do todo resulta das várias relações estabelecidas entre elas. Por essa razão, não deve ser visto como frases simplesmente colocadas umas após as outras, e sim, relacionadas entre si. Portanto, trata-se de um todo organizado de sentido, ou seja, conjunto formado de partes interdependentes e solidárias.

O discurso, por outro lado, segundo Koch e Elias (2016), manifesta-se, linguisticamente, por meio de textos. O texto consiste, então, em qualquer enunciado falado ou escrito que forma um todo significativo, independentemente de sua extensão. Trata-se, portanto, de uma comunicação de tipo contínua, a qual é caracterizada pelos fatores de textualidade discutidos a seguir.

A textura ou textualidade é, na verdade, o que faz de uma sequência linguística um texto, e não uma sequência ou “amontoado” de frases ou palavras soltas. Segundo Marcuschi (1983), às vezes, a textura pode ser exercida mesmo sem o apoio dos elementos coesivos; o que importa, nesse caso, é a relação de sentido estabelecida pelo texto com o leitor. Assim, pode-se construir um texto composto de elementos coesivos no seu interior, mas não se configurar unidade compacta dotada de significado. Pode-se afirmar, portanto, que, para Marcuschi (2008), a textualidade resulta da sequência lógica de atos de linguagem, não apenas de frases relativamente coesas.

A esse respeito, de acordo com Koch (1997), percebe-se a sequência como texto quando o receptor é capaz de entendê-la como unidade significativa global. A mesma autora afirma que a textualidade é um conjunto de características que fazem o texto ser assim considerado; ele não se confunde com mera sequência de frases. A referida autora reforça seu argumento, dizendo que são vários os fatores atribuídos à textualidade: coerência, coesão, aceitabilidade, intencionalidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade.

A coerência é um dos fatores responsáveis pela boa construção do texto. Entretanto, convém lembrar, ela não se relaciona à noção de gramaticalidade usada no nível da frase, mas à interlocução comunicativa, possibilitando a interação entre dois usuários. Marcuschi (1983) refere-se à coerência, afirmando ser ela o resultado de processos cognitivos operantes entre usuários dos textos. Ela é o nível da conexão conceitual-cognitiva e estruturação do sentido e manifesta-se, em grande parte, macrotextualmente. Para Marcuschi (2008), a base da coerência é a continuidade de sentido em meio ao conhecimento ativado pelas expressões do texto. Baseada em tal constatação, Koch (1998) define-a como o modo de organização dos elementos subjacentes ou discurso, ou texto, construindo, na mente dos interlocutores - produtor e leitor -, configuração de sentidos. Na realidade, não é algo pronto e dado em um texto, para sua possível qualidade, mas resulta de situação de interação. Vale ressaltar a presença dos elementos coesivos, os quais oferecem pistas para a construção da coerência global. Em outras palavras, a formação das cadeias coesivas tem papel importante na organização textual, contribuindo para a produção do sentido pretendido pelo emissor. Sendo assim, a coerência funciona como fator fundamental da textualidade, pois ela é responsável pelo sentido lógico do texto. Pode-se, pois, afirmar: ela, além dos aspectos lógicos e semânticos, envolve aspectos cognitivos, já que só se aceita um texto como coerente, quando este apresenta configuração conceitual compatível também com o conhecimento de mundo do receptor - o sentido de um texto é construído pelo produtor e pelo receptor.

Comentando teoricamente sobre a coesão, Marcuschi (1983) argumenta que ela consiste na presença daqueles recursos que dão conta da sequenciação superficial do texto, isto é, os mecanismos formais da língua, os quais permitem estabelecer, entre os elementos linguísticos estruturantes, relação geradora do efeito do sentido. Revelam-se, de forma explícita, por intermédio de marcas linguísticas, índices formais na estrutura da sequência linguística e superficial do texto.

Para Koch e Travaglia (1990), a coesão consiste na relação, nos nexos entre os elementos textuais, por isso é sintática e gramatical, mas também semântica, já que, em muitos casos, os mecanismos coesivos se baseiam numa relação entre os significados de elementos superficiais. Nesse sentido, segundo a mesma autora, a coesão constrói a unidade formal do texto estabelecida por meio de mecanismos gramaticais e lexicais. Entre os primeiros, estão os pronomes anafóricos, os artigos, a concordância, as conjunções, que expressam relações entre os elementos da frase, entre frases e sequências de frases. Entre os segundos, tem-se a reiteração, a substituição e a associação. A reiteração se dá pelo processo de nominalização; a substituição ocorre quando se usa a sinonímia, a antonímia ou a

hiponímia; a associação se dá quando é possível relacionar itens do vocabulário pertinentes a um mesmo esquema cognitivo. As relações de sentido são manifestadas, sobretudo, por certa categoria de palavras, as quais são chamadas de elementos coesivos. Na verdade, a função desses elementos é pôr em evidência as várias relações de sentido entre os enunciados, confirmando, assim, a noção de coesão e coerência.

## **1.2 Da coesão sequencial ao estabelecimento da argumentação**

A coesão tratada aqui é a chamada coesão sequencial. Quando alguém escreve um texto, uma das maiores preocupações reside em como deve “amarrar” o enunciado subsequente ao antecedente imediato. Isso se concretizará se os princípios básicos da coesão forem utilizados de modo adequado e com eficácia. Para funcionar assim, a cada enunciado deve-se levar em consideração o vínculo com o anteriormente colocado, para não se perder a linha de pensamento; caso contrário, a sequência lógica carece do necessário sentido e o efeito é a falta de nexos e incomunicabilidade.

A relação que se deve estabelecer entre os vários segmentos de um texto recebe o nome de coesão. Portanto, há coesão quando os vários enunciados estão organizadamente articulados entre si, ou seja, existe concatenação entre eles. Tal coesão pode estabelecer-se de duas diferentes formas: por meio da remissão ou da sequenciação. Demos maior ênfase a chamada coesão sequencial, pois esta é responsável por contribuir para a progressão do texto e, conseqüentemente, para a construção da argumentação.

Segundo Koch (1998), por meio de tal coesão, o texto avança, garantindo-se, porém, a continuidade dos sentidos. O sequenciamento de elementos textuais pode ocorrer de forma direta, sem retornos ou recorrências, ou pode ocorrer na progressão do texto com recorrências das mais variadas ordens, como, por exemplo, recorrências de expressões, de estruturas (paralelismo), de conteúdos semânticos (paráfrase), de elementos fonológicos (rima, aliteração, assonância) e de tempos verbais. A coesão sequencial se concretiza por meio da conexão e da justaposição.

A coesão se dá por conexão, quando aquela é marcada com mecanismos linguísticos ou operadores argumentativos. Os conectores são palavras, ou mesmo expressões e locuções, responsáveis pela concatenação, pela criação de relações necessárias entre os vários segmentos componentes de um texto. Por exemplo: então, portanto, já que, uma vez que, com

efeito, porque, mas, assim, daí, isto é, ou seja etc.<sup>4</sup>. A presença deles tem a utilidade de unir partes textuais e estabelecer relação de sentido - de causa, finalidade, conclusão, contradição, de conclusão etc. Na realidade, essa relação semântica é veiculadora de função argumentativa. Em outras palavras, quando o redator faz uso de determinado tipo de conector, deve estar consciente do tipo de relação a estabelecer, para elaborar sua argumentação. A preocupação com a escolha dos operadores disponíveis deve-se ao fato de que esses não são elementos vazios, meramente formais. Ao serem permutados por outros, o sentido sofre a devida consequência, que pode ser de legibilidade ou de truncamento do texto. Ainda mais: o uso inadequado de um conector pode gerar paradoxos semânticos, que, com certeza, comprometem bastante o texto na sua totalidade, de acordo com Fiorin (2015). Conforme o mesmo autor, cada elemento coesivo manifesta um tipo de relação distinta e, segundo Koch e Travaglia (1990), a função é lógico-semântica.

Enfim, tais elementos coesivos são operadores argumentativos, porque assumem a função de mostrar, explicitar a força e a direção dos argumentos defendidos por determinado sujeito. Para explicar seu funcionamento, Ducrot (1987) utiliza duas noções básicas: a de escala argumentativa e a classe argumentativa. A classe argumentativa constitui-se de um conjunto de enunciados que podem igualmente servir de argumento para uma única conclusão (por convenção, denomina-se R). As relações aí existentes podem ser estabelecidas mediante conectores e são assim denominadas: relação de condicionalidade, de causalidade, de mediação, de disjunção, de temporalidade, de conformidade e relação de modo.

Quanto, especificamente, às relações discursivas ou argumentativas, Koch (1989, p. 62) diz:

Os encadeamentos do tipo discursivos são responsáveis pela estruturação de enunciados em textos; por meio de encadeamentos sucessivos, sendo cada enunciado resultante de um ato de fala distinto. Neste caso, o que se assevera não é, como nas relações de tipo lógico, uma relação entre o conteúdo de duas orações; mas produzem-se dois (ou mais) enunciados distintos; encadeando-se o segundo sobre o primeiro, que é tomado como tema.

As relações estabelecidas no discurso são: de conjunção, disjunção argumentativa, contra junção, explicação ou justificativa, comprovação, conclusão, comparação, generalização ou extensão, especificação ou exemplificação, contraste e de correção ou redefinição. A concepção de Fiorin (2015) a respeito dos conectores é de que a presença deles serve não só para unir as partes textuais, como também para estabelecer relação semântica, que é dotada de função argumentativa. Na verdade, cada operador manifesta uma função

---

<sup>4</sup> Consoante o Quadro 2 - Apresentação e função dos operadores argumentativos na página a seguir.

distinta. No quadro abaixo, destacamos os operadores argumentativos e suas equivalentes funções.

Quadro 2. Apresentação e função dos operadores argumentativos

<b>Operadores Argumentativos</b>	<b>Funções dos Operadores Argumentativos</b>
1 - <i>Assim, desse modo</i>	Explicitar uma ideia colocada e também completá-la. A sequenciação que esses elementos estabelecem serve, na maioria das vezes, para confirmar, explicitar ou até mesmo ilustrar o que já foi dito.
2 - <i>E</i>	Indicar progressão semântica e de soma de argumentos no discurso. Sua presença não se limita à mera repetição; mas acrescenta elemento novo que vem se juntar ao texto.
3 - <i>Ainda</i>	Introduzir mais um argumento a favor de outro já exposto; incluir mais um elemento dentro do enunciado; marcar tempo e introduzir conteúdos pressupostos e, por fim, somar argumento a favor de determinada conclusão.
4 - <i>Além do mais, além de tudo, além disso</i>	Ressaltar a intensidade de um argumento e introduzir um argumento a mais que, na maioria das vezes, tem valor decisivo; servir para generalização e extensão de um argumento; ligar elementos que se unem para determinada conclusão; somar novos argumentos ao discurso.
5 - <i>Isto é, quer dizer, ou seja, em outras palavras</i>	Esclarecer, retificar ou simplesmente desenvolver o texto de forma a querer confirmar tudo o que foi dito; assumir função de tipo explicativo; estabelecer relação de correção e redefinição.
6 - <i>Mas, porém, contudo e outros de mesmo valor</i>	O <i>mas</i> é considerado o operador argumentativo por excelência. Sua função: exprimir um movimento psicológico entre crenças, opiniões, emoções, desejos, quando orientados em sentido contrário; quando adversativo, juntamente com os outros, deixar marcada uma oposição entre dois enunciados ou dois segmentos do texto.
7 - <i>Embora, ainda que, mesmo que</i>	Estabelecer simultaneamente a relação de contradição e de concessão. Contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias. O <i>embora</i> , quando utilizado, tem a função de fazer prevalecer a orientação argumentativa do enunciado não introduzido pelo operador.

Fonte: (Elaboração da pesquisadora com respaldo na obra de Koch, 2006a).

Discutindo o assunto, Koch (2006b) afirma que a justaposição sem partículas sequenciadoras extrapola o âmbito da coesão textual, modo como os componentes da superfície textual se encontram conectados entre si, por meio de elementos linguísticos.

Assim, não existindo tais elementos, cabe ao leitor reconstruir, com base na sequência, os operadores discursivos ausentes da superfície do texto. Segundo a referida autora, o fenômeno linguístico da justaposição com partículas estabelece sequenciamento coesivo entre porções maiores ou menores da superfície textual. A justaposição, dito de outra forma é um meio de aproximar ideias ou argumentos que se sucedem imediatamente. Seu papel é tornar contíguas as ideias, reuni-las, mantendo sua independência, que só pode ser relativa.

No entendimento de Koch (2006b), a coesão por justaposição se faz pelo estabelecimento da sequência do texto, organizado com a presença ou não dos elementos sequenciadores. Tentando aprofundar a questão, ela afirma que os operadores de sequenciação, nesse caso, podem ser dos tipos colocados abaixo:

1 - aqueles que marcam a sequência temporal, como, por exemplo, dois meses, uma semana, um pouco mais cedo - tipo bastante comum nos episódios narrativo;

2 - aqueles que marcam a ordenação espacial, por exemplo, à esquerda, atrás, na frente - marcadores presentes em processo descritivo;

3 - aqueles que servem para especificar a ordem dos assuntos no texto, tais como primeiramente, em seguida, a seguir, finalmente;

4 - aqueles que, na conversação, servem para introduzir certo tema ou, então, mudar de assunto ou quebrá-lo: a propósito, por falar nisso, mas voltando ao assunto, fazendo um parêntese.

Na verdade, a progressão semântica no texto depende do uso dos aludidos elementos, pois, de certa forma, estabelecem a continuidade no decorrer do discurso. Assim, avaliar a continuidade textual é verificar, no plano conceitual, se há elementos coesivos que percorrem todo o seu desenvolvimento, dando-lhe unidade, e, no plano linguístico, se esses elementos são retomados pelos recursos adequados disponíveis na língua portuguesa.

Diante do exposto, reforçamos que a coesão, quando do tipo sequenciadora, pode ocorrer nos textos escritos em língua portuguesa, de duas maneiras distintas: a coesão por conexão e a coesão por justaposição. A primeira se concretiza por intermédio dos operadores argumentativos; a segunda, por intermédio de pontuação - ponto, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos etc. No tocante ao indivíduo surdo, considerando ser a Libras língua visuoespacial, verificamos de que maneira ele construía a argumentação nos textos escritos em língua portuguesa, usando como suporte o recurso de textos não verbais. No caso dos alunos ouvintes, participantes dessa mesma turma, verificamos o mesmo processo, tendo em vista a língua de circulação nas salas de aula.

### **1.3 O construto argumentativo na produção dos textos dos alunos surdos: o não verbal como suporte**

É fato que hoje os textos requerem, cada vez mais, além do aparato tecnológico, variação de cores, sofisticções, recursos não verbais e visuais que existem não por acaso ou despreziosamente, mas comungam de intencionalidade, aceitabilidade e estão presentes em situações socioculturais. Tal consideração se estende a todos os alunos, surdos ou ouvintes.

Aguiar (2004) defende que não mais é adequado ler os textos, considerando-se apenas a linguagem escrita, pois esta constitui só uma das possibilidades de comunicação de modo geral. Tal abordagem se refere à questão multimodal implicada nos gêneros textuais trabalhados em nossa dissertação de mestrado. Segundo Vieira (2007), os textos multimodais estão em evidência e, por essa razão, não se deve interpretá-los somente com a atenção voltada à língua escrita e à oral.

Ainda segundo a autora, o texto não verbal serve como simulacro do mundo real: se o discurso não verbal for bem interpretado, o sentido da comunicação será garantido. Por tal razão, cabe aos educadores atribuir novo sentido às potencialidades emergentes das imagens no contexto cultural, investindo nas várias possibilidades de sentido desveladas pela polissemia do signo. Urge ao professor de língua portuguesa assumir um olhar ampliado sobre seu objeto de trabalho, já que há textos que integram várias modalidades de recursos de comunicação. Trata-se do fenômeno multissemiótico onipresente na contemporaneidade.

Pereira (2005) faz advertência bastante relevante a esse respeito. Conforme a citada autora, trabalhar com gêneros não significa abandonar o ensino de gramática; ao contrário, o ensino da língua com base nos gêneros pode, inclusive, contribuir para fazer o aluno compreender como os recursos léxicos e gramaticais atuam nas situações comunicativas entre interlocutores. No gênero propaganda, por exemplo, a presença das imagens é imprescindível. Elas sugerem o que devemos fazer, valorizar ou desejar e moldam pensamentos e comportamentos. Logo, defende Kellner (1995), é preciso recorrer à pedagogia crítica capaz de analisá-las, para, assim, reconhecer o quanto podem construir significados diversos.

O termo não verbal assume várias acepções, que se definem conforme os contextos de uso. Segundo Guiraud (2001), temos a imagem como representação da forma ou do aspecto de um ser ou de um objeto por meios artísticos. Trata-se, pois, da abstração que envolve a presença de um aparelho psíquico em plena capacidade de fazer suas funções de receptor ou produtor da imagem de uma coisa ou objeto. Tal conceito está intrinsecamente associado ao de imaginação, que, segundo o mesmo autor, significa a faculdade de evocar

imagens de objetos anteriormente percebidos. Quando os autores evocam a metáfora, estão articulando termos como representação, pensamento e linguagem: portanto, já estão fazendo a articulação necessária dos registros imaginário e simbólico; estão remetendo-nos à dimensão psíquica e complexa da imagem não entendida isoladamente, nem por si mesma, já que se vincula à linguagem humana.

Segundo Neiva Júnior (1994), signos visuais, como gestos e expressões faciais, ocupam lugar secundário e suplementar em relação à linguagem que predomina como modelo comunicacional das línguas oral e escrita. Assim, a língua transfere para a imagem a obrigatoriedade da referência - função essencial dos signos linguísticos, apesar de não ser a única.

Existe uma diferença básica na relação da imagem com a língua: nesta, o número de elementos disponíveis para os atos linguísticos é finito; enquanto que naquela, seus elementos proliferam, sem haver horizonte que limite sua ocorrência. Segundo Joly (1996), uma representação mental é elaborada de maneira quase alucinatória e parece tomar emprestadas as características da visão. Assim, a imagem nunca é impossível, até mesmo quando não há materialidade do objeto representado.

No tocante à especificidade do uso da imagem como meio de se aprimorar a capacidade linguística de surdos e ouvintes, vale ressaltar, a lógica dela exige que sua representação seja feita com base em repertório de nomenclatura que reformule a experiência visual.

Quanto aos surdos, trata-se de um campo de estudos recente. Nesse caso, considera-se a especificidade viso-espacial da Libras. Pode-se entender, segundo Campello (2007), a semiótica imagética como sendo o estudo dos signos linguísticos por representação de imagens. De acordo com a autora, a semiótica amplia a capacidade de conhecimento, de descoberta e trato com o interlocutor, possibilitando melhor compreensão do mundo e do conteúdo a ser assimilado. Dessa forma, quando se pensa na produção escrita de alunos surdos, a linguagem não verbal ganha importância privilegiada no momento do contato com a língua portuguesa como segunda língua.

Ao se considerar que a língua de sinais é de natureza viso-espacial, o peso da imagem passa a ser “determinante” na aquisição da língua portuguesa. Por essa razão, a aprendizagem do surdo não pode limitar-se à mera apresentação dos conteúdos em Libras. Segundo Campello (2007), as potencialidades da linguagem não verbal precisam ser muito exploradas, já que a cultura surda se vincula à semiótica imagética.

Conforme Santaella (2012, p. 19):

A Semiótica tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significado e de sentido. O homem, enquanto indivíduo social, é mediado por uma rede intrincada e plural de linguagem, possibilitando-lhe produção de conhecimento e de interpretação do mundo não apenas por intermédio da linguagem verbal, mas também por meio de imagens, gráficos, sinais, setas, luzes.

Retomando a questão da argumentação, as práticas sociais e de linguagem estão, na essência, relacionadas àquela. Nos vários gêneros textuais, como, por exemplo, artigo de opinião, crônica argumentativa, artigo científico, percebe-se a importância da argumentação na legitimação do discurso. Consoante Koch (2002), o homem constantemente necessita, nas suas relações sociais, avaliar, julgar, criticar, ou seja, formar juízo de valor. Nas atividades discursivas é que ele constrói sentido. Tal sentido se constitui com base em formas verbais e não verbais.

Sousa (2009) defende que o ser humano tem, na linguagem não verbal, a possibilidade de estabelecer comunicação com o outro, o que independe de sua condição sensorial. A argumentação nas crianças surdas - salienta a mesma pesquisadora - é permeada de muitos movimentos, tais como explicações e refutações; por essa razão, não pode ser considerada atividade estanque. A experiência visual - não se pode negar - serve como uma possível estratégia para ressignificar a aprendizagem do surdo. Segundo Lacerda, Santos e Caetano (2014), se ela auxilia alunos ouvintes a melhor compreenderem o que é trazido para sala de aula, ela se torna ainda mais importante para os alunos surdos pelo fato de que estes tiveram poucos interlocutores em língua de sinais na escola, além de deficiências no letramento em língua portuguesa.

A cognição dos alunos surdos não sofre alteração quanto à concepção advinda de sua especificidade no processo ensino-aprendizagem, pois alcançam com primazia e excelência os meandros do saber, cuja vivência pedagógica poderá ser proposta em sala e vislumbrar êxito. A surdez não pode ser considerada um circunstancial que inviabilize o desenvolvimento cognitivo, outrossim, é “*conditio sine qua non*” exige uma adaptação que minimize as situações externas de dificuldades de aprendizagem, com o intuito de corroborar para um efetivo processo de ensino-aprendizagem. Sob esse aspecto, reforçam esta ideia Myklebust, 1964; Paul, Gramly, 1986 (*apud* Valentini, 1995, p. 68), quando afirmam:

Até a década de 1980, aproximadamente, vários estudos traziam a idéia de que a surdez, por si só, seria um fator que propiciasse um atraso no desenvolvimento cognitivo. Pintner, Eisenson e Satanton concluíram que as crianças surdas apresentavam, de forma geral, 10 pontos a menos que os ouvintes no teste de QI (quociente de inteligência). Já Myklebust e Britton

afirmaram que a diferença entre surdos e ouvintes não é quantitativa, mas qualitativa. Estes autores argumentaram que, por ser a surdez uma forma de privação, o surdo teria o pensamento mais concreto. (*sic*)

A propósito desta questão, os objetivos discursivos trazidos para sala de aula devem, pois, contemplar esta operação concreta do Visuoespacial, tal como é apresentada acima. Os autores apontam para uma qualidade no tocante à possível diferença entre os ouvintes e os surdos. O que faz deste um sujeito que aprende e compreende mais o contexto no qual está inserido a partir daquilo que se pode entender materialmente, de modo palpável, por exemplo.

Para ratificar esta proposição evocamos Everhart e Marschark (1988), os quais compreendem a igualdade cognitiva entre os surdos e ouvintes. Deste modo, identificam que os processos utilizados a até então pareciam impor uma única e majoritária metodologia que previa a língua padrão - a língua portuguesa, por exemplo - e não a LIBRAS. Vejamos.

Apesar disto, concordamos com a perspectiva de Everhart e Marschark (1988), que afirmam que as crianças surdas são, cognitivamente e linguisticamente, mais competentes do que concluem os testes a que são submetidas. Isto se deve ao fato de estas crianças serem, ao longo dos anos, avaliadas em uma língua (língua-padrão do país) que não é a sua (a língua de sinais). Esta afirmação trouxe à tona uma importante questão que vinha sendo esquecida até então: a avaliação das habilidades linguísticas e cognitivas do surdo apresentava equívocos metodológicos importantes.

Nesta perspectiva, há estudiosos brasileiros como Brito (1995) e Quadros e Perlin (1997) que se debruçam neste caminho científico de descobertas e embasamento. Eles revelam em suas obras que a LIBRAS é aprendida de modo natural. Assim, como Vygotsky (1996) que já previa uma adequação metodológica para alinhar as questões de compreensão e instrução de todo indivíduo, especialmente os surdos.

Estudos realizados no Brasil (BRITO, 1995; QUADROS; PERLIN, 1997) revelam que as línguas de sinais são adquiridas pelos surdos com naturalidade e rapidez, possibilitando o acesso a uma linguagem que permite uma comunicação eficiente e completa. Segundo Lacerda (2000), resultados semelhantes aos dos estudos brasileiros foram obtidos em outros países do mundo. A aquisição da língua de sinais segue os pressupostos de Vygotsky (1996) com relação ao desenvolvimento da linguagem oral por ouvintes: a aquisição ocorre através da interação com outros surdos que utilizam a língua.

Destarte, pudemos observar que a cognição nos indivíduos que apresentam alguma necessidade especial, não constitui problema quanto o processo de ensino-aprendizagem. Ambos, ouvintes e surdos, alcançam sem distinções todas as capacidades e habilidades intelectivas de maneira completa e nunca em defasagem. O que

necessariamente será irrefutável são as condições pertinentes a cada situação própria da conquista da aventura que é aprender.

Nessa perspectiva, com o intuito de entender melhor o lugar da visualidade no tocante ao seu poder persuasivo, faremos, a seguir, algumas reflexões que julgamos necessárias.

## 2 A ARGUMENTAÇÃO E A CONSTRUÇÃO MULTISSEMIÓTICA NO PROCESSO SOCIOINTERACIONISTA: ALGUMAS REFLEXÕES

Há elementos que induzem à ideia de a história da humanidade ter sido contada, também, por meio dos recursos imagéticos, artes, entre outros recursos não verbais, quando, muitas vezes, faltavam ou não cabiam outras linguagens, a verbal, por exemplo.

Assim, seccionar os estudos sobre linguagem e argumentação, enfatizando o aspecto verbal dessas manifestações, hoje, não abrange toda a complexidade do tema e distancia-o do seu viés multissemiótico, condição intrínseca à maior parte das interações sociais.

### 2.1 A historicidade do não verbal e o seu poder persuasivo

As primeiras imagens identificadas como de autoria humana remontam à pré-história. Desde então, são reconhecidas como representações de experiências humanas registradas nas cavernas muito antes da invenção de sistemas de signos de linguagem escrita. Pinturas rupestres marcaram a intervenção humana no período paleolítico - imagens que têm intrigado antropólogos e historiadores, os quais, até hoje, tentam atribuir-lhes sentido. O fato é que as imagens se tornaram símbolos da resistência humana em tempos de subsistência, além de apresentarem traços de transferência de cultura nos primeiros agrupamentos sociais.

No período neolítico, as imagens construídas com esculturas de pedra, como o *Stonehenge*, sugerem uma organização social mais complexa, coesa que propiciou por anos, a construção do supracitado monumento. A complexidade simbólica representada pelas esculturas é reflexo do tipo de desenvolvimento social ali instaurado. Segundo Gombrich (2012, p. 15), “é impossível entender esses estranhos começos se não procurarmos penetrar na mente dos povos primitivos e descobrir qual é o gênero de experiência que os faz pensar em imagens como algo poderoso para ser usado e não como algo bonito para se contemplar”. Assim, em consonância com o referido autor, às imagens são atribuídas também funções sociais de comunicação e registro da história das civilizações.

Seguindo a evolução histórica, na antiga Mesopotâmia, a civilização sumeriana criou o primeiro sistema de símbolos abstratos de que se tem conhecimento: o cuneiforme. De acordo com Schmandt-Besserat (1996), tal escrita funcionou como sistema de contagem da pré-história, usando-se símbolos de barro de múltiplas formas. Aquele momento refletiu as necessidades de uma sociedade que requeria organização para manter a ordem - especializada ordem social que, de tão intrincada, demandou criação inédita para atender à exigência das

relações sociais instauradas naquela civilização: um sistema de linguagem escrita.

Grande marco na história, o uso do sistema simbólico arbitrário para registrar informações ampliou as estratégias de comunicação. Assim, segundo Schmandt-Besserat (1996), a escrita tornou-se a principal tecnologia da humanidade para coletar, manipular, armazenar, recuperar, comunicar e disseminar informações. Por causa da nova forma de comunicação, o registro escrito da cultura e dos modos de viver foi a inovação desenvolvida. Iniciou-se, então, a história escrita e a emergente necessidade de sistematizar estratégias para a leitura e a atribuição de sentidos a esse sistema de símbolos.

Segundo o referido autor, um exemplo do poder do uso de símbolos na comunicação foi demonstrado nas civilizações egípcias. As imagens eram intrínsecas àquela sociedade, que, por meio delas, registrou sua estratificação social, religiosidade e formas de culto, seu luxo, sua eminência e poderio arquitetônico monumental que representava a supremacia do divino fomentada pela aludida civilização. Além disso, os egípcios usaram copiosamente um sistema simbólico de comunicação escrita: os hieróglifos. Uma combinação de cores e signos deu formato à escrita utilizada no Egito. Pinturas, esculturas e monumentos são registros das inovações e contribuições do Egito para a história da humanidade.

A civilização grega também contribuiu, de forma significativa, com a construção da cultura visual e da ideia de arte. Nesse período, surgiu um tipo de produção massiva ou comercial de arte. Os gregos, como sabemos, tinham conhecimento da civilização egípcia e de sua imponente simbologia arquitetônica; mas, diferentemente dos egípcios, imprimiram sua marca, valorizando o humano. Vejamos um excerto de Gombrich (2012, p. 40):

Os egípcios tinham baseado sua arte no conhecimento. Os gregos começaram a usar os próprios olhos. Uma vez iniciada essa revolução, nada a sustaria. Os escultores em suas oficinas ensaiaram novas ideias e novos modos de representação da figura humana, e cada inovação era avidamente adotada por outros, que a adicionavam às suas próprias descobertas.

As inúmeras figuras humanas produzidas nesse período seriam metáforas para a ideia do homem como o centro do universo, do progresso e da capacidade individual de desenvolver a perfeição. Percebe-se, no mesmo período, a ascensão do conceito de arte como forma de expressão de ideias, fatos e sentimentos diferentemente da vida cotidiana e da realidade comum. A arte teria a função de representar a beleza e a perfeição da mente e da alma - idealização que as contemporâneas sociedades ocidentais ainda buscam incansavelmente.

O Império Grego sucumbiu com o domínio romano. De acordo com Gombrich (2012), a contribuição dos romanos, no tocante à evolução histórica das formas de linguagem visual,

está relacionada ao empréstimo e à adaptação do legado grego à cultura romana. Dessa forma, os romanos ajudaram a preservar e a difundir as clássicas formas gregas, que eram reconhecidas transcontinentalmente. Apesar disso, os romanos relegaram o legado grego ao papel de ser apreciado apenas esteticamente. Assim, a função da arte seria só a de contemplação.

No entanto, os romanos criaram formas imagéticas de comunicar seu império: pinturas, esculturas e arquitetura foram usadas como uma combinação de propaganda e informação direcionada no sentido de manutenção do poder. A arte, por sua vez, foi, aos poucos, abandonando os padrões gregos da arte clássica. Houve a ascensão das formas criadas pelas pessoas de classes mais baixas e plebeus que cultuavam o cristianismo. Os artistas compilaram as linhas clássicas gregas e as manifestações imagéticas romanas para a criação da iconografia cristã. Assim, a cultura visual romana passou a refletir as necessidades do cristianismo. Os trabalhos artísticos tornaram-se, em sua maioria, religiosos, mais especificamente, cristãos.

Tempos de instabilidade sucederam a queda do Império Romano: nova ordem social precisava ser criada. Nesse contexto, os artistas lutavam para preservar o letramento e a educação mediante a comunicação e a divulgação dos conceitos de arte e beleza estética; também lhes cabia a tarefa de educar e formar novos adeptos do cristianismo. Os artistas, na Idade Média, é que tiveram a missão de inventar uma nova tradição visual: pela primeira vez, a arte retratava conceitos abstratos. Gombrich (2012) complementa a ideia, afirmando que, na Idade Média, o artista aprendeu a expressar também, na própria obra, aquilo que sentia.

De fato, Gombrich (2012) defende que a arte estava a serviço da religião: as pinturas nas igrejas e catedrais simbolizavam passagens religiosas no intuito de que aqueles que não soubessem ler visualizariam tais passagens. Assim, estaria cumprida a função de disseminar a palavra de Deus. Por isso imagens de traços simples e claros foram desenvolvidas estrategicamente, a fim de causar efeitos emocionais no público. Em uma sociedade em que poucos eram letrados, percebe-se a grande influência da cultura visual. Desde então, observa-se o uso de imagens como poderosa ferramenta de convencimento e persuasão. Ademais, emergia a ideia de produzir conteúdo para atingir um público alvo específico.

Nessa época, a função da arte era comunicar valores e filosofias compartilhados socialmente, no intuito de agregar a população como nos períodos anteriores; no entanto a diferença residia no fato de que os produtores de cultura não eram representados por toda a população, ao contrário, tratava-se de indivíduos instruídos especializados em desenvolver tal tarefa.

Na linha do tempo, a história se encaminha para o chamado período do Renascimento, quando as artes evoluíram para o sofisticado estado de recriação dos clássicos

padrões estéticos e filosóficos representados iconograficamente por simbolismos das novas convenções sociais. As inovações de técnicas, no referido período, atribuíam aos produtos imagéticos três dimensões, conforme observamos nas teorias evolutivas na linha de Darwin (1877, p. 287):

1. evolução temporal - surgimento de novos materiais ao longo do tempo; 2. evolução da complexidade das técnicas - desenvolvimento de habilidades e experimentação de novas técnicas; 3. evolução intelectual - liberdade de o artista expressar seus sentimentos por meio da própria produção artística.

A autoria do produto de arte passou a ser reconhecida e o artista passou a ascender como indivíduo que tinha algo a comunicar para a sociedade, a produzir obras intencionalmente intelectualizadas, carregadas de informação e sentido. Nota-se, em adição, tendência da mudança de *status* de artista intelectual para dramaturgo a produzir ilusões, sugerindo mudança ou, até mesmo, certo abandono da lógica do realismo clássico e revelando formas mais dinâmicas de um novo estilo. O período foi responsável por desafiar os produtores de arte a transformar linguagem estável em linguagem ativa, os quais passam a ser identificados e seu estilo individualizado. Nesse momento, individualizou-se o sujeito produtor do conteúdo.

Chegamos, então, à Idade Moderna, designação baseada na diferenciação das cidades, o que é refletido na produção iconográfica. De acordo com Caramella (1998) e Berger (1987) é a partir daí que a tendência de múltiplas perspectivas e pontos de vista para a leitura das obras imagéticas surgem, visto que eram produzidas com elementos mais dinâmicos, contrastivos e com simbologia disfarçada, a exemplo das obras de arte do período barroco - período caracterizado por intensas lutas por poder e profundos contrastes o qual precisa ser analisado no seu contexto original para se ter ampla compreensão do que era demandado aos artistas pela sociedade da época.

A Idade Moderna trouxe movimentos artísticos, como o romantismo e o realismo, em que o artista e o público estavam intencionalmente relacionados por meio do objeto simbólico traduzido pela arte. Logo, para a interpretação e a construção de sentido, seria preciso levar em consideração o indivíduo autor, o indivíduo (interlocutor) e o objeto - três elementos que definiriam os rumos interpretativos dos símbolos construídos. Nessa época, ocorreu também uma mudança cultural que afetou todos os aspectos da vida humana: política, ciência, produção, comércio, comunicação, relações sociais etc.

Outro marco na história que alterou significativamente as relações humanas e a forma de interagir com o ambiente foi a Revolução Industrial. Segundo Caramella (1998, p. 22), “a partir da Revolução Industrial assistimos a uma explosão de novos códigos e

linguagens e, por conseguinte, um processo de hibridização desses códigos e linguagens”.

Fotografia, cinema, histórias em quadrinhos, televisão e, mais recentemente, a computação gráfica e a Internet têm supervalorizado a imagem, fomentando a cultura visual. Daí a imagem, na visão de Berger (1987, p. 27), “tende a ser reproduzida e consumida com maior rapidez e eficiência logística, atendendo melhor à difusão de discursos e criação de sentidos”.

Pelo exposto, tudo isso tem conferido à imagem um *status* cultural, portanto é propagada em diversos contextos de interação social e pode ser abrigada em variados gêneros do discurso. Conforme Berger (1987), uma vez utilizada como recurso didático mediador da produção de textos escritos argumentativos, é possível ela funcionar como instrumento facilitador da criação do discurso argumentativo, cuja identificação é objeto de nosso estudo.

## 2.2 Do gênero à argumentação

A característica sociointeracionista da linguagem demanda que os sujeitos gerenciem alguns aspectos relevantes ao evento linguístico. Além da estruturação do raciocínio sobre o assunto a tratar, diversos outros fatores relacionados ao contexto comunicacional, como a seleção da linguagem, os possíveis efeitos no interlocutor, os gêneros propícios à ocasião e suas especificidades situacionais, as características do interlocutor, são aspectos, dentre muito outros, que precisam ser coordenados para se estabelecer algum tipo de efeito junto ao interlocutor. Nesse sentido, os enunciados direcionados à reação do outro constituem, em muitos casos, o discurso argumentativo que se dá na relação lógico-discursiva.

Marcada pela intencionalidade de atingir o interlocutor, a alteridade é condição necessária para o atributo da argumentação, visto que o discurso argumentativo é de natureza dialógica, voltado para a apreciação e a valoração executadas pelo outro, conforme apontam os estudos de Souto (2011). Tal elo dialógico direciona para o outro as escolhas discursivas das quais se lançará mão para a construção do argumento.

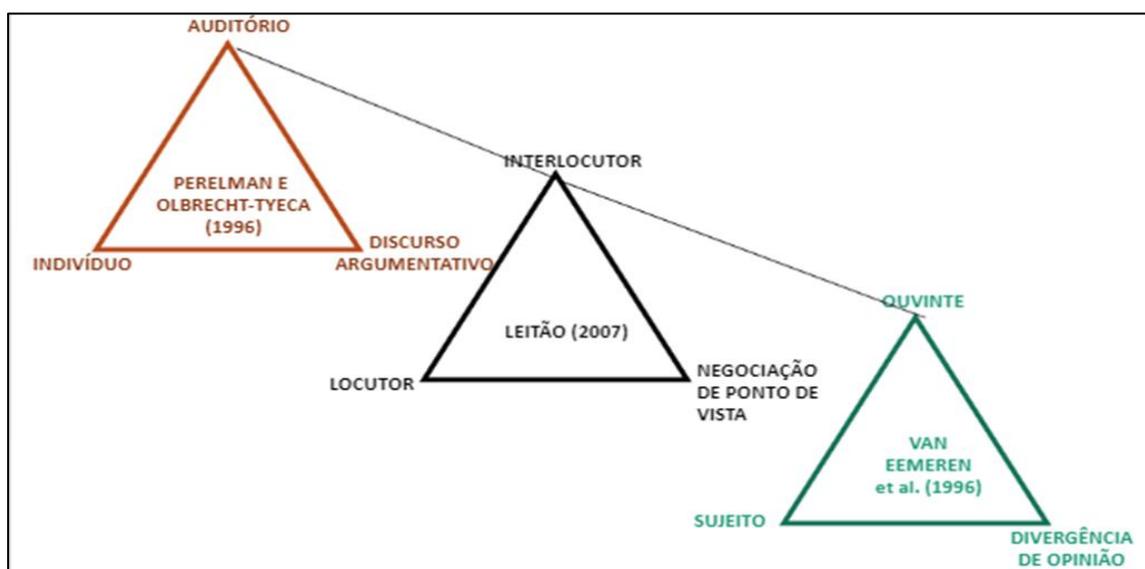
O auditório exerce, dessa maneira, papel crucial no exercício de adaptação do discurso em relação àquele e torna-se o determinante no modo de proceder do indivíduo, já que este busca alcançar resultados que lhe permitam convencer ou persuadir. Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p. 4) pontuam: “a argumentação é um método para promover ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que lhes são apresentadas”. De acordo com o mesmo autor usam-se duas estratégias argumentativas para provocar a adesão dos espíritos: **convencer** e **persuadir**. Elas se direcionam ao auditório, que pode ser universal ou particular. O universal pode ser visualizado como toda a humanidade; o particular, como um grupo específico ou o próprio

sujeito quando delibera consigo. O interesse dos estudos da argumentação é descobrir técnicas capazes de intencionalmente adaptar o discurso a todos os auditórios.

Além da natureza dialógica, a argumentação constitui-se de natureza dialética, pois há, entre orador e auditório, um processo de apreciação e avaliação instaurado, cujo foco é a contraposição de argumentos, o que leva a agir sobre eles, de modo a reformulá-los, fundamentá-los ou reafirmá-los. Assim, a argumentação visa à defesa de um ponto de vista a ser apresentado, levando-se em consideração o outro (a quem se destina) para constituir-se adaptativamente à perspectiva desse outro. Ela provoca engajamento do auditório em processos cognitivos de avaliação e seleção de argumentos que, quando apreciados, podem promover expansão de perspectivas mediante os processos de reformulação, fundamentação ou reafirmação dos argumentos, como visto em Leitão (2007).

A argumentação, entretanto, demanda ampla pesquisa que integre suas variadas dimensões. Campos de investigação multidisciplinar, as teorias da argumentação abrangem diferentes áreas, como lógica, retórica, inteligência artificial, psicologia, linguística, filosofia, direito, ciências políticas, análise do discurso, educação, entre outras. Estudos datam de mais de 2000 anos, na Grécia heróica de Péricles a Aristóteles, na Antiguidade, aos estudos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), van Eemeren *et al.* e Leitão (2007), dentre muitos outros pesquisadores. A temática, por sua natureza dialética, evoluiu com a história da sociedade, conforme as datações dos arranjos sociais, os regimes políticos e os organizações jurídicas de cada época. A sistematização abaixo retrata a evolução teórica no tocante às pesquisas referentes à argumentação.

Figura 1. Sistematização da evolução teórica da argumentação



Fonte: (Elaboração da pesquisadora, 2019).

Se antes a palavra era empregada por meio de ferramentas impositivas e opressivas por reis, imperadores e ditadores, ao longo do tempo e por causa da democracia vivenciada por diversos países, recorreram-se a instrumentos mais democráticos para a discussão de divergências e negociação de pontos de vista.

Assim, outras vozes foram acrescentadas ao processo argumentativo, direcionando-o ao conceito atual. Segundo Eemeren (*et al.*, 1996), argumentar é um complexo ato do discurso que objetiva solucionar divergências de opinião; é também atividade verbal e social conduzida por interlocutor comprometido a aumentar ou mitigar a aceitabilidade de ponto de vista controverso direcionada ao seu ouvinte. Desse modo, foram acrescentadas à conceituação de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) as esferas discursivas e sociais inerentes à argumentação. Em tal direção, para se ter visão mais completa sobre o processo argumentativo, devem ser considerados, além do auditório (os interlocutores), o contexto específico da interação e os aspectos sociais envolvidos nesta conjuntura.

Remete-se, assim, às teorias sociointeracionistas da linguagem que a consideram constitutiva do pensamento crítico e dependente das interações sociais em seus contextos e situações reais de comunicação. Interagir demanda a construção coletiva de sentidos, o que será possível se houver pontos de interseção nos discursos dos interlocutores, atraindo-os para provocar a ação do outro na intenção de aproximá-los ou repeli-los. Nesse contexto, a argumentação, como ferramenta do discurso, habilita o indivíduo a defender seu discurso e negociar pontos de vista.

De acordo com Leitão (2007), Justifica-se o ensino da argumentação em sala de aula não apenas por sua dimensão epistêmica, no sentido do movimento cognitivo-discursivo de negociação de ponto de vista, mas também por sua relevância no processo de construção do conhecimento mediante o pensamento reflexivo.

Segundo Santos, Mendonça e Cavalcante (2007), o funcionamento linguístico não ocorre por intermédio de unidades isoladas, tais como fonemas, morfemas ou mesmo palavras soltas, e sim por meio de unidades maiores, os textos de natureza falada ou escrita. Estes se constituem em unidades de sentido e podem ser entendidos como eventos linguísticos. A devida compreensão de um texto implica, portanto, na inter-relação de fatores linguísticos, sociais e culturais.

Na perspectiva da abordagem sociointeracionista, o texto é um processo de tipo interlocutivo que exige de seus autores e interlocutores, usuários da língua, a preocupação de se articularem entre si, de acordo com Marcuschi (2008). Assim, tanto a produção quanto a recepção de texto são atividades de co-construção de sentidos. Isso subentende o desejo de

interação entre os indivíduos participantes nos atos de linguagem. Ao mesmo tempo, convém observar, sendo concreto, o texto carrega em si as marcas do sujeito que o produziu.

Santos, Mendonça e Cavalcante (2007, p. 29) afirmam: “nas práticas de uso da língua, os textos se organizam como gêneros textuais típicos”. Em outras palavras, existem diversas convenções de gêneros adequados às várias situações contextuais do cotidiano social e histórico, processáveis por meio de estratégias interativas e realizáveis em textos diversos. Cada prática específica demanda um gênero compatível com o contexto comunicativo também especificado.

A propósito, as funções da linguagem teorizadas por Jakobson (2003) dão um fundamento para a noção de adequação. O movimento próprio dos gêneros recobre a forma e a função neles implicados. Cada gênero tem características diferenciais. Por exemplo, quando ouvimos alguém dizer “Oi, tudo bem”, reconhecemos a forma da conversação informal. Quanto à função, também vemos, nesse fragmento de fala, a função fática da linguagem operando, pois o objetivo é manter contato com o outro. Um texto se concretiza como gênero no reconhecimento social e na sua função.

As mudanças dos gêneros textuais tendem a acompanhar o movimento da sociedade: na contemporaneidade, as mídias eletrônicas orientam os textos no sentido da brevidade, da praticidade. E mais: há mudanças de ordem diacrônica e sincrônica. Diante de tal realidade, podemos afirmar, os gêneros têm características plásticas, logo, passíveis de sofrer variações. A propósito, salienta Bakhtin (2009, p. 285): “os gêneros do discurso comparados aos da língua são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos; entretanto, para o indivíduo falante eles têm significado normativo, não são criados por ele, mas dado a ele”. Nesse sentido, o autor faz articulação entre variações linguísticas e gêneros. Já, conforme destaca Bronckart (2012, p. 107-108), “a realização efetiva de uma ação de linguagem, no quadro de uma determinada forma social, procede da exploração das formas comunicativas que nela estão em uso. Em outros termos, requer empréstimos dos construtos históricos que são os gêneros de textos”. Tal afirmação mostra que, por meio dos gêneros, nos integramos à sociedade como falantes.

Assim, podemos afirmar sem risco, os gêneros advêm das experiências linguísticas e sociais; não se trata de meras abstrações pelo fato de enfatizarem funções, propósitos, ações e conteúdos. Diante de tal questão, Santos, Mendonça e Cavalcante (2007) salientam o fato de existirem professores que consideram o mero uso dos gêneros suficiente para superar desafios colocados pelo letramento; mas é necessário trabalhar com a diversidade deles, analisando-lhes, sobretudo, as características diferenciais, as particularidades. Por conseguinte, torna-se indispensável desenvolver a criticidade do aluno, focando conteúdos e intencionalidades.

Convém, então, estabelecer as marcas que os especificam e diferenciam uns dos outros. Isso deve implicar necessariamente forma e função.

Ao mesmo tempo, a observação nos permite afirmar que as noções de texto e de gênero são associadas, embora não se confundam, pois há limites entre os conceitos, mesmo quando articulados. O ensino de língua precisa de prática articulatória que vincule, necessariamente, o que é interno ao texto com o gênero no qual ele se realiza de modo concreto. A textualidade se manifesta na relação dialética que aponta para o seguinte movimento: as convenções dos gêneros se tornam visíveis em textos, que se materializam na relação com algum gênero. Os conceitos, mesmo diferentes um do outro, são solidários, ou seja, pedem parceria.

Os gêneros tipificam ações e situações. Eles são parte do modo de os seres humanos darem forma específica às atividades sociais e discursivas. Isso é uma visão fundamental para que os professores de língua orientem suas práticas pedagógicas no sentido de os alunos perceberem a importância do trabalho com os gêneros, a fim de se potencializar a argumentação.

Em síntese, quando se fala em gêneros, deve-se ter em mente sua especificidade como discursos socialmente consolidados no tempo histórico. Assim, podemos afirmar, por meio deles, somos inseridos na cultura e no controle de situações sociais. Ao mesmo tempo, eles são importantes no processo de interlocução entre sujeitos. A partir do momento em que entramos no jogo social de trocas e intercâmbios, somos introduzidos pelo processo socializador em um mecanismo sociodiscursivo que nos direciona a práticas e a modos regulados de comportamento. Os gêneros, nesse contexto, destacam-se como mecanismos poderosos de controle de nossas ações simbólicas e das nossas intenções em relação ao outro. Ao precisar ou, até mesmo, desejar exercer algum poder sobre o mundo exterior, é por meio deles que operamos.

Na mesma direção, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) defendem que é preciso pensar os contextos de produção e, com base neles, realizar diversas atividades. Ainda segundo os autores, as múltiplas atividades contribuem para os alunos se apropriarem de diferentes situações comunicacionais. Assim, os autores sustentam a ideia de que o trabalho com os gêneros, quando acontece na perspectiva da **sequência didática**, serve como instrumento para o aluno desenvolver postura crítica e argumentativa, já que ele irá perceber o ensino-aprendizagem como processo. Baseando-nos em tal pressuposto é que, nos momentos de produção escrita com os alunos surdos e ouvintes, sistematizamos um conjunto de atividades em torno dos seguintes gêneros: debate regrado público, artigo de opinião, resenha crítica e entrevista.

Nossa intenção foi oportunizar, por meio de várias situações de produção, o manejo dos alunos com gêneros argumentativos de diversas ordens. Para tanto, faremos algumas considerações sobre a historicidade da semiótica, bem como o seu papel na construção semântico-discursiva dos alunos surdos e ouvintes.

### **2.3 A semiótica e o construto semântico-discursivo**

De acordo com Menezes (2003, p. 15), “no século XVIII, com o surgimento da História da Arte é que aparecerá o primeiro campo do conhecimento voltado à imagem excetuando-se a semiótica”. A abordagem respaldada nos estudos da história das artes é direcionada aos produtos da cultura visual para, por meio deles, alargar as possibilidades de interpretação de situações, fatos, informações e pessoas em adição a inferir o que não está visível na imagem. Assim, conforme Burke (2004) indica, a história visual é composta por um conjunto de métodos e técnicas que considera a imagem fonte lotada de sentidos e discursos próprios. Por isso, a história visual agrega à imagem a característica de ser também fonte passível de crítica do pensamento histórico, visto que a imagem representa objetos da realidade não dissociáveis de seus discursos e conteúdos ideológicos. Segundo corrobora Neiva Júnior (1994), assim como no discurso verbal, verifica-se também, na imagem, união indissolúvel entre expressão e conteúdo.

As imagens podem ser consideradas textos que carregam em si significados derivados de agrupamentos de elementos embebidos de sentidos; logo, podemos considerá-las signos estruturados comparáveis, parcialmente, aos elementos da língua. Assim, corrobora-se a ideia de Barthes (1977) segundo a qual todas as imagens são polissêmicas e os leitores são capazes de escolher alguns sentidos e ignorar outros.

Santaella (2004, p. 16) preocupa-se com a posição do leitor no processo de interpretação da imagem e construção de sentidos:

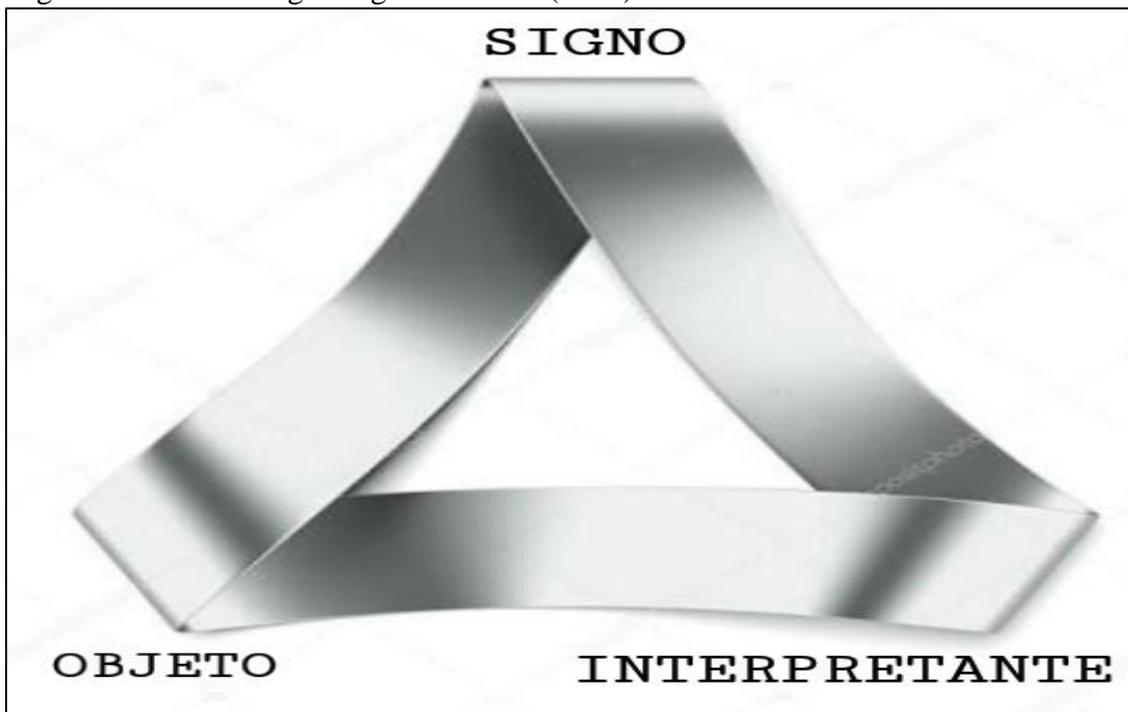
Precisamos dilatar sobremaneira nosso conceito de leitura, expandindo esse conceito do leitor do livro para o leitor da imagem e desta para o leitor das formas híbridas de signos e processos de linguagens, incluindo nessas formas até mesmo o leitor da cidade e o espectador de cinema, TV e vídeo.

A semiótica configura-se base da linguagem visual, ocupa-se de tratar dos processos de significação na natureza e cultura, no conceito ou na ideia. Do grego *SEMEIOTIKE* ou a arte dos sinais, começou a ser estudada por Platão e, e mais adiante, por Santo Agostinho, que, segundo Humberto Eco, foi o primeiro a escrever sobre a teoria dos signos que seriam

símbolos a nos remeter à determinada mensagem. A semiótica, consoante Caramella (1998, p. 68), “como toda linguagem, ocupa-se do signo enquanto representação do objeto e do interpretante como elemento essencial do conhecimento”.

A partir do século XX, com os estudos de Saussure e Peirce, ela começou a adquirir *status* de ciência do signo, o qual foi definido como algo que represente ou substitua outra coisa. Na visão de Saussure (2006), o signo é composto da dicotomia entre significante e significado: aquele corresponde à imagem acústica ou expressão; este, à imagem conceitual ou conteúdo. Na perspectiva de Peirce (2005, p.61), “representar é estar em lugar de, isto é, estar numa tal relação com o outro que, para certos propósitos, é considerado por alguma mente como se fosse esse outro”. Na teoria peirciana, o signo é conceituado com base na relação triádica signo-interpretante-objeto, conforme a imagem a seguir.

Figura 2. Tríade do signo segundo Peirce (2005)



Fonte: (PEIRCE, 2005, p. 61).

Assim, signo ou *representâmen* “é aquilo que de certo modo representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria na mente dessa pessoa um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido” (PEIRCE, 2005 p. 46). Ao signo criado, dá-se o nome de interpretante, ou seja, a ação de tradução feita pelo intérprete. Por fim, aquilo que o signo representa se nomeia objeto. Percebemos daí que Peirce (2005) atribui ao indivíduo a capacidade de traduzir um signo em uma ideia. O indivíduo, por meio das próprias

experiências, é que faz associações e inferências, construindo com base no signo.

Sob a ótica de Caramela (1998, p. 69), “o ato ou relação de representação envolve aquela capacidade inata no homem de produzir informação, isto é, extrair uma ideia da outra, cujo nome é inferência. Inferir é o que nos permite associar o que nunca, antes, pensáramos associar”. Por isso, por meio dos signos, ensina-se uma linguagem a ler e a criar outra. Destarte, Caramella (1998, p. 76) afirma:

Da mesma forma, podemos dizer que o significado de uma linguagem é sempre outra linguagem, dado que uma linguagem não se satura nela mesma. Assim, por exemplo, os signos que constituem a linguagem da pintura se saturam, migram numa rede diversificada de imagens produzidas pelas novas tecnologias. É o caso do retrato na pintura que, na qualidade de signo migra para o cinema, apresentando o 1º plano como um signo mais complexo. A experiência do hoje permite ler como uma linguagem ensina a outra, pois o presente revela o passado.

O texto imagético ultrapassa as barreiras linguísticas por ser constituído por imagens, o que lhe atribui caráter mais universal do ponto de vista interpretativo. Apesar disso, embora cumpra sua função de comunicação, ele pode ser dependente de questões culturais para a atribuição de sentido. Entretanto, tal barreira não o desconfigura como um veículo que possibilita leitura mais holística e interpretativa do mundo, visto que “a força retórica das imagens advêm-lhes de serem particulares e concretas” conforme afirma Fidalgo (2008, p. 3). Ainda sobre a força das imagens, o referido autor formula sua tese, explicitando:

Não há uma imagem do homem em geral, mas deste ou daquele homem, bem concreto e definido. Enquanto as palavras designam (na linguagem de Kant) conceitos, representações gerais, as imagens são de cariz intuitivo, e, portanto, representações particulares.

Essa visão nos induz a acreditar que as imagens são referências no trato da realidade em relação às palavras. Tendo a realidade como ponto de partida para o convencimento, elas parecem ter uma vantagem sobre a linguagem verbal. Segundo Fidalgo (2008, p. 2), a reverberada expressão “é preciso ver para crer” é corroborada pela retórica, que salienta: “é mais fácil acreditar no que diretamente se vê ou percebe do que naquilo que fica demonstrado em uma rigorosa cadeia inferencial ou argumentativa”. No entanto, mesmo que nos induzam à nova maneira de organização mental e de assimilação de experiências causem impactos mais fortes que os causados pela linguagem verbal, não há supremacia delas com relação à palavra. Deve-se isso ao fato de que o significado das imagens pode ser suscetível de modificação em se associando ao texto a elas relacionado. Ou seja, a depender da perspectiva, a imagem muda.

Diante do exposto, fica clara a ideia de Caramella (1998) segundo a qual nenhuma linguagem se satura nela mesma. Quanto a isso, Barthes (1977) reforça que os sistemas semiológicos se cruzam com a linguagem e não têm autonomia de significação, ou seja, seus sentidos são construídos na medida em que se relacionam com a linguagem. Com base em tal reflexão, fica clarificado que a intersecção das linguagens verbal e não verbal pode exercer, no discurso argumentativo, tamanha importância. O olhar mais preciso incidirá sobre os elementos não verbais, assumindo a possibilidade de potencialização da argumentação dos sujeitos surdos e ouvintes.

A partir desse contexto histórico, partiremos para a discussão acerca da aquisição da língua portuguesa por surdos e ouvintes.

### **3 AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO PRIMEIRA OU SEGUNDA LÍNGUA POR SURDOS E OUVINTES**

Ao longo do tempo, os estudos sobre aquisição de linguagem foram expandindo-se. Nesse sentido, compreender a necessidade de como se dá o processo de aprendizagem da linguagem e a apropriação de uma língua ou mais e o que se passa com o aprendiz tem tal etapa tem-se tornado, cada vez mais, objeto de estudo de ciências que extrapolam a área de linguística aplicada e as teorias psicológicas do aprendizado. Assim, transformaram-se em uma área híbrida e multidisciplinar.

Embora os estudos tenham priorizado parâmetros linguísticos como base da análise<sup>5</sup>, eles não parecem suficientes tampouco universais para dar conta da complexidade do aludido fenômeno. Por esse motivo, não há alternativa, senão expandir as áreas de análise sobre o processo de aquisição de linguagem, a fim de compreendermos facetas do assunto não analisadas, porque as abordagens linguísticas não tinham ferramentas para contemplar todas as questões.

#### **3.1 Aquisição de primeira e ou segunda língua: em busca da compreensão desse processo na visão de diversos autores**

De início, importa considerar, o processo de aquisição de linguagem é estabelecido com base nas relações humanas, reconhecidamente, sociointeracionistas, visto que o ser humano se configura como sociabilidade primária de acordo com os estudos da antropogênese e do desenvolvimento morfofuncional dos bebês e como postulado por Wallon (1959): o indivíduo é geneticamente social. Da mesma forma, Vygotsky (1997) corrobora a sociabilidade humana desde a mais tenra idade, ao apresentar a proposta da teoria do desenvolvimento infantil. A respeito, Vygotsky (1984, p. 281) expressa que:

É por meio de outros, por intermédio do adulto que a criança se envolve em suas atividades. Absolutamente, tudo no comportamento da criança está fundido, enraizado no social. [E prossegue:] Assim, as relações da criança com a realidade são, desde o início, relações sociais. Neste sentido, poder-se-ia dizer que o bebê é um ser social no mais elevado grau.

Para o desenvolvimento de habilidades, as crianças dependem dos contatos humanos mediados pela linguagem. Por meio dos estímulos recebidos é que habilidades cognitivas, dentre elas a comunicação, são ativadas.

---

<sup>5</sup> Fundamental para entendermos os aspectos relacionados aos paradigmas que cercam o tema em foco.

Capacidade peculiar de cada indivíduo, a aquisição de linguagem ocupa lugar de destaque no desenvolvimento cognitivo, pois, desde o início, nos primeiros anos de vida, ela modifica todo o comportamento humano. Nesse sentido, pontua Vygotsky (1997), o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica do comportamento que se destaca no desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura. Assim, segundo Santos (2008, p. 2), “o homem através da utilização de instrumentos, criados culturalmente ao longo do curso da história, define o seu comportamento diante da sociedade”.

De natureza semiótica, a linguagem, desenvolvida com base na construção de sentidos por meio de signos compartilhados no âmbito das interações sociais, apareceu, de início, como instrumento de comunicação e logo se transformou em elemento de organização psíquica, a linguagem interior, e do pensamento verbal. Daí ela ser responsável pela mediação dos contatos do indivíduo com os outros e com ele mesmo. Além de corresponder a partes significativas na consolidação de outras habilidades cognitivas ligadas à lógica e à memória cabe-lhe a criação da identidade do indivíduo.

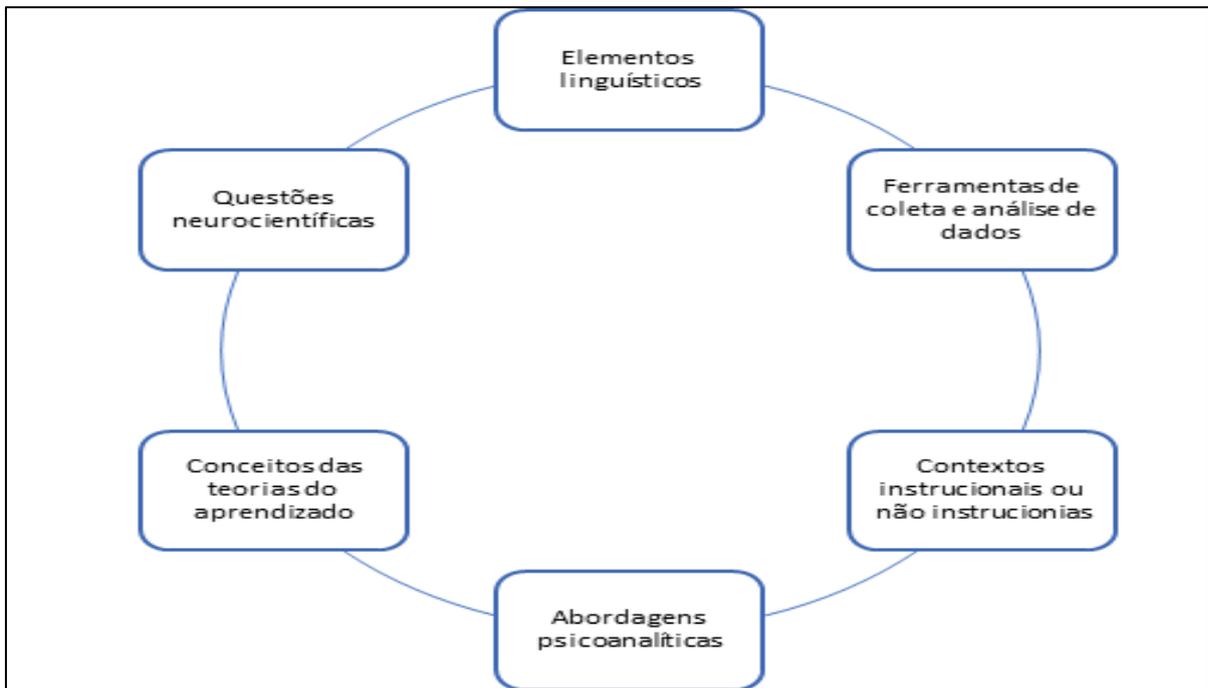
Sabe-se que, quanto mais cedo se estabelece o contato da criança com estímulos linguísticos para aquisição da língua-mãe, mais cedo ocorre o seu reconhecimento como indivíduo. Daí a importância do processo de aquisição de linguagem, o qual, ao longo da história, foi negado a pessoas que nasciam com restrições físicas, como os surdos, grupo ao qual se direciona a análise a partir de agora. Ao mesmo tempo, é notório o prejuízo a que esses indivíduos foram expostos no desenvolvimento de sua identidade pessoal e cultural. Quanto à aquisição de segunda língua, vale ressaltar, alguns autores, tais como Königs (2014), defendem que nunca será possível adquirir as ferramentas necessárias para se produzir infinito número de enunciados em qualquer idioma se o mecanismo de aquisição de linguagem depender de estímulos exclusivamente linguísticos.

Portanto, para dar suporte e ampliar os estudos na área em foco, no intuito de conduzir a respostas<sup>6</sup> demandadas pelas descobertas crescentes nesse campo e novas visões sobre a linguagem, Königs (2014) propõe seis linhas de pesquisa em desenvolvimento sobre o assunto, ilustradas na esquematização a seguir.

---

<sup>6</sup> Mais completas e abrangentes acerca desse processo.

Figura 3. Linhas de pesquisa sobre linguagem



Fonte: (KÖNIGS, 2014).

A primeira linha de pesquisa consiste em aprofundar as investigações sobre as sequências linguísticas de desenvolvimento e sua descrição linguística, visto que, no futuro, elas ainda serão ricas fontes de informação sobre esse tema. Ademais, talvez muitas descobertas continuem servindo como fontes de recurso para guiar as práticas de ensino.

Não se pode negar a importância dos estudos linguísticos sobre o tema. Por isso continua sendo necessário explorar os caminhos que os indivíduos percorrem: saem da produção primária de sons, como o balbúcio, nos primeiros meses de vida; passam, mediante a consciência fonética, da produção de fonemas para a produção fonológica, seguida do desenvolvimento semântico de enunciados infinitos, plurais e multifacetados. Destarte, ainda não se esgotaram as possíveis explicações para o fenômeno - o qual perpassa o processo - que se dá no indivíduo: a transformação das ondas sonoras que passam do sistema auditivo ao cérebro em enunciados socialmente situados.

Sabemos, por um lado, que não foi refutada a informação de que a aquisição da fonologia pela criança é sistêmica e obedece a certa organização própria, segundo os estudos de Jakobson (2003). Além do mais, os bebês ouvintes “nascem como ‘ouvintes universais’ com a capacidade de distinguir contrastes sonoros relevantes para quaisquer das possíveis línguas naturais” (STREETER, 1976; WERKER & TEES, 1984). Explica-se, dessa forma, o início do processo que combina a anatomia do indivíduo às atividades cerebrais para a

percepção fonética. Por outro lado, a continuação dele, nos níveis mais abstratos em que as informações fonéticas ganham formas fonológicas capazes de ativar conhecimentos enciclopédicos durante o processo de acesso lexical, ainda não tem, no âmbito de análise do ponto de vista linguístico, aprofundamento suficiente para abranger explicação completa desse fenômeno.

A segunda linha de pesquisa aponta para a elaboração e exposição da variedade de ferramentas usadas para coletar e interpretar os dados relacionados aos estudos em aquisição de linguagem. De acordo com Königs (2014, p. 28), não é mais suficiente estruturar dados que têm como objeto a aquisição de linguagem em consonância com a superfície linguística. Agora, importa entender, os referidos dados servem de evidência para se compreenderem das ações processadas internamente, em cada um dos aprendizes, e imensuráveis pela mera análise da superfície linguística.

Nesse sentido, há a abordagem de Selinker (1992) a qual trata do conceito de *interlinguagem*. Por meio de tal conceito, ele fomentou pesquisas a respeito das estratégias de aquisição de língua estrangeira. Em relação à *interlinguagem*, é válido ressaltar: o processo de aprendizado de segunda língua é não linear e fragmentado, caracterizado por rápido progresso em certas áreas e por movimentos lentos, incubação ou estagnação permanente em outras. A esse processo dá-se o nome de *interlinguagem*, segundo Selinker (1992). Trata-se, portanto, de um intermediário entre a língua-mãe e a língua-alvo, já que providencia a base inicial necessária para, gradativamente, misturar material retirado da língua-mãe com o novo aprendido por meio da língua-alvo, resultando nas novas formas que não são nem uma língua nem outra. A propósito, afirma Tarone (2013, p. 47):

A noção de ‘Inter linguagem’ tem sido central no desenvolvimento do campo de pesquisa em aquisição de segunda língua e continua a exercer uma forte influência em ambos: desenvolvimento de teorias de aquisição de segunda língua e na essência de questões centrais neste campo.

Pesquisas em *interlinguagem* nas quais se recorreu à análise contrastiva contribuíram para o desenvolvimento de métodos de identificação que previram dificuldades que os aprendizes de segunda língua poderiam encontrar no estudo de certas línguas-alvo. Ademais, há a discussão em torno dos dados introspectivos, sua coleta e significação - conceito introduzido, com base na psicologia, nas pesquisas sobre língua estrangeira e absorvido pelo campo dos estudos relacionados à aquisição de língua estrangeira.

Em adição, a integração de fatores sociais e psicológicos nos estudos sobre aquisição de segunda língua requer métodos específicos de pesquisa, já que não são suficientes as

análises de dados, as quais se ocupam apenas com os aspectos linguísticos. Assim, são necessários estudos empíricos com dados introspectivos sobre o aprendiz materializados por meio de diários da aprendizagem e ou do aprendiz, de portfólios, de pesquisas, questionários, entrevistas, revisão de tarefas e observação. Tais formas de coletar dados proporcionam análises mais precisas, quando se utilizam as citadas teorias.

A terceira linha de pesquisa trata da aquisição de língua estrangeira confrontada com os contextos instrucionais, visto que serão diferentes as formas de aquisição de língua estrangeira se o contexto de aprendizagem for instrucional, ou não instrucional, baseado nos estudos da pedagogia e educação. As principais diferenças serão notadas em relação às condições de ensino e a outras atribuídas a causas psicológicas individuais, conforme Chaudron (1988), Phillipson (*et al.*, 1991) e Ellis (2007).

No contexto instrucional, o aprendiz em sala de aula propõe ao professor criar contextos para a comunicação os quais facilitem a aquisição, sabendo-se que há ordem natural e filtros afetivos inibidores para a aquisição da linguagem, especialmente em relação a adultos. Nesse sentido, as estratégias de educação formal podem ajudar em tal processo à medida que o torna mais consciente. Ademais, a afetividade nos contextos instrucionais é uma maneira efetiva de superar limitações diversas.

A aquisição no contexto instrucional tem, na figura do professor, o mediador, que pode adaptar contextos e estratégias de ensino de acordo com a língua-alvo, o aprendiz e o processo de aprendizado. Assim, considerando-se a língua-alvo, aspectos, como a distância entre esta e a língua-mãe, o nível de proficiência dos aprendizes em seu próprio idioma e o *status* da língua-mãe, podem ser ajustados para facilitar o processo de aquisição de segunda língua ou língua estrangeira.

Em relação ao aprendiz, identificar seu estilo de aprendizagem<sup>7</sup>, além da análise de suas potencialidades à luz da teoria das inteligências múltiplas, de Gardner (1994), é fundamental para aguçar-lhe o desejo e a habilidade necessários na aprendizagem de uma segunda língua. Além disso, sua bagagem histórica, espacial e cultural acrescida a motivação são fatores cruciais no bom desempenho na língua-alvo, além de serem informações essenciais que ajudam o professor a direcionar estratégias didáticas, a recorrer a metodologias mais alinhadas aos objetivos do aprendiz.

Finalmente, considerando o processo de aprendizado, identificar os diferentes estilos de aprendizagem, propor atividades motivadoras e promover ambiente cultural e socialmente

---

<sup>7</sup> Introspectivo ou extrovertido, visual ou auditivo.

interativo são ações que conduzem a melhores possibilidades para o aprendizado. Embora ainda se apurem quais comportamentos dos aprendizes promovem o sucesso no aprendizado de línguas, visto que eles, muitas vezes, não têm total consciência do que fazem no processo em foco, podem-se identificar algumas estratégias efetivas de acordo com os aspectos conhecidos durante a aquisição de linguagem e a interação entre os aprendizes e entre estes e o professor, a fim de ajudar os primeiros a maximizar os benefícios de aprender linguagem conscientemente.

A quarta linha de desenvolvimento vai em direção às pesquisas acerca da aquisição de língua estrangeira ou segunda língua sob um prisma psicanalítico que tem a influência das abordagens sociopsicológicas, vistas nos estudos de Skehan (1998) e Dörnyei (2009). Tais conceitos fundamentam o entendimento de como o processo de aquisição de linguagem acontece. Nessa abordagem, não é a estrutura da língua e sua descrição, mas sim conceitos psicológicos manifestos por meio da linguagem que formam o ponto de partida para considerações sobre a formação da teoria.

Assim, vale ressaltar, considera-se crucial a motivação do aprendiz para a aquisição de uma segunda língua ou de língua estrangeira - ideia refletida na definição de motivação dada por Williams e Burden (1997, p. 120): “um estado de excitação emocional e cognitivo, um estado o qual leva a uma decisão consciente de agir e eleva o período de esforço intelectual e/ou físico prolongado”. Dessa maneira, intelecto e afeto combinam vontade e perseverança no sentido de ativar o comportamento motivado. A mesma ideia converge, em outras palavras, na definição de Gardner (1985, p. 11), que caracteriza motivação como “uma combinação de esforço mais o desejo de atingir um objetivo mais a aplicação de atitudes favoráveis na direção da meta a ser alcançada”. Como se vê, no processo em questão, a motivação do aprendiz exerce grande influência no aprendizado.

A essência da motivação pode-se denominar paixão, que se refere aos desejos e às metas pessoais. O aprendizado bem-sucedido de línguas está ligado à paixão dos aprendizes e ao processo consciente de conhecer suas forças e fraquezas, de utilizar mecanismos a fim de compensar as fraquezas, no sentido de atingir um objetivo, direcionando esforços para alcançar a meta. Assim, reitera-se a ideia de Gardner (1985, p. 45): “refere-se ao grau em que o indivíduo trabalha ou se esforça para aprender a língua por causa do desejo de fazê-lo e da satisfação experimentada nesta atividade”. Segundo Prinzi (2007, p. 66), há uma relação muito próxima entre motivação e aquisição de linguagem. O autor reitera a afirmação quando explica que “com pouca motivação, os alunos podem ficar à toa e perder experiências de aprendizagem valiosas.” Isso pode limitar seu sucesso e pode levar a uma frustração maior e a uma perda ainda maior de motivação.

Percebe-se, então, a complexidade do conceito de motivação. Por isso, os aprendizes motivados, além do esforço, exibem desejos e efeitos positivos. Indivíduos motivados têm objetivos claros e direcionados a serem alcançados; mostram esforço consciente, direcionamento de ações no sentido de conseguir os efeitos desejados.

Em se tratando das teorias psicanalíticas, os estudos apontam que o ponto central gira em torno do aprendiz, no sentido de que é participante ativo no processo de aprendizagem. Assim, além do recebimento da informação, o foco das pesquisas é como tal informação é armazenada e recuperada para uso futuro, razão pela qual O'Malley e Chamot (1990) pensaram em identificar o processo de as estratégias serem armazenadas e recuperadas. De acordo com os especialistas, no modelo cognitivo, os aprendizes podem selecionar as informações de seu contexto, organizá-las e relacioná-las aos seus conhecimentos prévios, retendo o importante e recuperando o necessário (O'MALLEY; CHAMOT, 1994). Na área da aquisição da linguagem, os aprendizes ativos têm vantagens em relação aos não participantes de seus próprios processos de aprendizagem (O'MALLEY; CHAMOT, 1994; KRASHEN, 1985).

A metacognição é uma estratégia muito necessária para os aprendizes compreenderem quais seus processos cognitivos e guiarem seus processos de aprendizagem como postulam O'Malley e Chamot, (1990). Esse ramo de estudo foi aprofundado com os conceitos de autorregulação de Zimmerman (1989). Dessa forma, monitorar conscientemente o aprendizado faz parte das ferramentas da autorregulação e envolve a definição de metas, a regulação dos esforços para alcançar um objetivo, automonitoramento e gerenciamento do tempo.

A quinta linha de desenvolvimento diz respeito aos conceitos da teoria do aprendizado abordada como processo universal encontrado em organismos vivos cuja predisposição ao aprendizado é natural. Essa teoria é defendida pelas teorias construtivistas de Piaget e Vygotsky, as quais, quando aplicadas à aquisição de linguagem, revelam que, em vez de ter mecanismo específico para processar a linguagem, o indivíduo utiliza funções cognitivas gerais e princípios de aprendizagem para produzir linguagem. A citada teoria apresenta um ponto de vista que leva em consideração os aspectos relacionados à memória e à cognição como fatores imprescindíveis no referido processo de aquisição.

Piaget (1986) e Vygotsky (1989) - principais expoentes dessa área de estudo - apresentam teorias que posicionam o aprendiz com destaque e ativo no processo de aprendizagem em confronto ao behaviorismo, que enfatiza a atuação do professor em tal processo. Piaget (1986), baseado no construtivismo, e Vygotsky (1997), na teoria sociointeracionista, postulam que as crenças, ideias e conhecimentos já existentes no indivíduo são a base sobre a qual os indivíduos criam nova e idiossincrática compreensão no processo de

construção de sentido. Assim, eles constroem conhecimento de forma particular, desenvolvendo capacidades cognitivas; incorporam o novo conhecimento ao já existente, criando e testando hipóteses continuamente, conforme a visão de Piaget (1986). Vygotsky (1989) acrescenta que o conhecimento é socialmente construído mediante a interação e a negociação de ideias entre os indivíduos, razão pela qual o contexto tem papel fundamental, já que afeta e é afetado por aqueles em contínua interação e troca de conhecimentos e experiências.

Por fim, os estudos voltados a questões neurocientíficas no tocante à aquisição de linguagem configuram a sexta linha de desenvolvimento de pesquisas sobre o assunto e contribuem para se aprofundar o entendimento sobre o processo em voga. Apesar de serem escassas as pesquisas dedicadas às questões neurológicas e fisiológicas voltadas ao aprendizado de linguagens, é de fundamental relevância o assunto no sentido de se fazer análise abrangente desse processo. Por exemplo, seriam de extrema importância estudos que revelassem quais áreas de atividades cerebrais são ativadas quando se aprende linguagem, línguas estrangeiras e segunda língua, bem como quais sinapses são formadas e quais áreas cerebrais são permanentemente modificadas quando se aprende ou se usa uma segunda língua. Pressupõem-se tais diferenciações das atividades do cérebro, porquanto há estudos que comprovam serem diferentes as conexões psicológicas de pessoas bilíngues.

### **3.2 A aprendizagem e desenvolvimento da linguagem: o suporte da interação social**

A aquisição da linguagem é um tema que por anos tem intrigado diversos teóricos, estudiosos do assunto, professores, além de profissionais de psicologia e educação em geral. Por se tratar de vasto campo de estudos, pesquisas em desenvolvimento na área são, cada vez, mais numerosas em virtude da variedade de disciplinas que abrangem o tema ou, de alguma forma, relacionam-se com ele. Entretanto, embora numerosos e detalhados os estudos acerca do processo de aquisição de linguagem, em especial, de primeira língua, nenhum deles substitui o encantamento provocado por crianças a utilizar linguagens pela primeira vez e a tornarem-se falantes autônomos e multimodais há poucos anos.

Apesar de os indivíduos terem habilidades cognitivas e fisiológicas inatas à concepção da linguagem, conforme afirmam estudos em psicolinguística e neurociência, é preciso aprender convenções linguísticas e socioculturais mediante interação humana, a fim de o processo desencadear e evoluir. A interação tem papel fundamental nos desenvolvimentos cognitivo e linguístico dos indivíduos, enquanto a afetividade ocupa relevante espaço no mesmo progresso.

Assim, a aquisição de linguagem envolve um processo de construção linguístico, social, cognitivo e cultural rico, dinâmico e não linear que agrega elementos multimodais a proporcionar a interação do indivíduo com ele mesmo, enquanto pensamento, e com os outros mediante a comunicação e troca de experiências.

Gestos, sinais, expressões faciais, forma de olhar, produções verbais e postura fazem parte do aprendizado social e complementam o intersubjetivo sistema comunicativo. Por isso, em razão de estudos em línguas de sinais, os quais têm ajudado a mostrar como a modalidade visual pode ser utilizada simbolicamente, deve ser abrangente o conceito de linguagem. A propósito, Darwin (1877) ressaltou a relevância de observar-se, nos bebês, a transição de movimentos descontrolados e descoordenados a gestos intencionais como fundamental na evolução das habilidades comunicativas. Nesse sentido, afirma De Laguna (1927, p. 91): “para entender o que o bebê está falando é preciso observar o que ele está fazendo”.

Assim, no processo de aquisição de primeira língua, a linguagem aprendida pelas crianças é ancorada nas suas interações, o que cria uma série de conexões entre seu desenvolvimento motor, psicológico, cognitivo, afetivo e linguístico. Em outras palavras, as crianças internalizam a linguagem com base nas próprias experiências, de acordo com os estímulos a que são expostas.

Entretanto, isso não significa dizer que suas produções serão limitadas aos modelos internalizados, pois aquelas têm a habilidade, baseadas nos padrões adquiridos, agir criativamente, por meio de formas e funções linguísticas, adaptando-as pragmaticamente aos contextos dialógicos nos quais estão inseridas. Tal habilidade mostra o potencial criativo de explorar a linguagem que os aprendizes em geral apresentam, incluindo os mais jovens desde as primeiras interações por meio da linguagem. Destarte, eles vão além da memorização e repetição de modelos e padrões linguísticos em situações previamente vivenciadas e, desde muito cedo, já imprimem seu modo particular de interagir e usar a linguagem para expressar suas necessidades.

Em se tratando das produções das crianças, Clark (2013) aponta que elas se diferenciam dos estímulos recebidos por razões pragmáticas, razões ligadas ao amadurecimento cognitivo<sup>8</sup>, ou pela criação de formas não padrão de linguagem derivadas de suas próprias análises dos estímulos recebidos. Todavia, ao longo do tempo, em virtude, em parte, das capacidades cognitivas, da experiência e quantidade de exposição, em parte das reformulações, adaptações e expansões na quantidade e exposição em trocas comunicativas,

---

<sup>8</sup> Por exemplo: argumentos ausentes, formas fonologicamente incompletas.

as crianças irão adquirir todos os padrões adultos e abandonar, ligeiramente, as variações criativas e divergências construídas durante o processo.

Ainda quanto ao aprendizado das crianças, vale analisar o aspecto transitório das suas produções em cada estágio de desenvolvimento e considerá-lo como *interlinguagem* em si mesmo, porquanto se trata de um sistema bastante instável construído com a própria identidade. Segundo Cohen (1924), ao longo do desenvolvimento, as crianças fazem seu caminho mediante transitórios sistemas sucessivos com coerência interna.

Alguns linguistas afirmam que o processo de aquisição de primeira e de segunda língua é inerentemente diferente. Na tentativa de corroborar tal declaração, defendem-se três justificativas para essa diferença:

1º o adulto, ao aprender a segunda língua, terá níveis mais limitados de conhecimentos linguísticos;

2º aprendizes de primeira língua aprendem rapidamente, enquanto os de segunda língua precisam de mais tempo para ter proficiência no idioma;

3º se comparados aos aprendizes de segunda língua, os de primeira língua cometem menos erros durante o processo de aquisição.

A primeira justificativa pode ser facilmente contestada, pois a limitação não é exclusiva dos aprendizes de segunda língua nem pode ser aplicada a todos no processo. Portanto nenhum falante nativo tem o mesmo nível de conhecimento linguístico e do processo comunicativo em sua língua-mãe. Isso quer dizer que existem estruturas sintáticas, vocabulários, determinados empregos de estruturas e expressões aprendidos em contextos acadêmicos, por exemplo, aos quais nem todos os nativos têm acesso. Isso implica limitações nos usos da língua nativa assim como nos primeiros que a adquiriram como segunda língua.

A segunda justificativa, sob uma análise superficial, parece aceitável, mas, aprofundada a questão, percebe-se que crianças em seu processo de aquisição de primeira língua investem um tempo expressivo até se tornarem falantes proficientes. Aos cinco anos de idade, por exemplo, mesmo já expostas a estímulos, diária e intensamente, na língua nativa, não têm uma fluência amadurecida. Com esse nível de linguagem, elas conseguem comunicar-se relativamente bem, mas ainda estão distantes de alcançar um nível de fluência mais complexo e sofisticado como os adultos nativos. De outra parte, um adulto aprendiz de língua estrangeira exposto durante cinco anos a estímulos na língua-alvo, com a mesma intensidade e frequência a que as crianças são expostas, poderá ter proficiência significativa. Ademais, ele conta com mecanismos de autorregulação do seu aprendizado os quais o deixam em vantagem em relação ao aprendiz mais novo. Assim, saber controlar o próprio

aprendizado, bem como aplicar estratégias de aprimoramento das suas habilidades linguísticas pode garantir a proficiência em menos tempo e de modo mais efetivo.

Finalmente, a terceira justificativa pode ser refutada, pois se tem constatado que aprender implica processo contínuo e ascendente de tentativa e erro. À medida que adquirem novas construções, os aprendizes de primeira ou de segunda língua tendem a combiná-las às mais antigas, formulando estruturas que, às vezes, não têm aceitabilidade. Portanto, o processo de aquisição de linguagem (de primeira ou de segunda língua), é complexo, demanda bastante tempo e esforço; além disso, cometer deslizes é bastante comum até entre falantes experientes e proficientes no idioma.

Pelo exposto, percebemos mais proximidade que distância em relação ao aprendizado de primeira ou segunda língua. O desafio é descobrir quais estratégias funcionam no aprendizado de primeira língua ainda não aplicadas ao de segunda, porque uma divergência entre os dois processos ainda é incontestável: as crianças são sempre bem-sucedidas no processo de aquisição de primeira língua, todavia nem todos os aprendizes mais velhos conseguem adquirir completamente uma segunda língua (TARONE, 2013).

Há outras questões relevantes pontuadas por pesquisadores que se debruçaram sobre os estudos de aquisição de segunda língua, criando teorias contundentes acerca do assunto. Algumas dessas teorias têm sido referência e, mesmo com o passar dos anos, continuam relevantes, desde a behaviorista, passando pela teoria chomskyana da gramática universal (1957), até aos estudos construtivistas de Piaget (1921) e sociointeracionistas de Vygotsky (1962, 1978), cada uma no seu tempo. Apesar de diversos pontos de vista sobre o que é linguagem em cada uma das correntes citadas, eles parecem convergir em certos pontos, quando se trata de aquisição de segunda língua.

Segundo Ellis (2007), o estágio inicial de aprendizes de primeira e segunda língua é diferente, porquanto os de segunda língua trazem uma linguagem como ponto de partida - por vezes, a língua nativa ajuda na aquisição da segunda.

Outra questão pontuada diz respeito à idade do aprendiz no tocante à habilidade cognitiva, que está mais aguçada nas crianças, o chamado "*language acquisition device*" (LAD), isto é, um recurso para aquisição de linguagem. Segundo Tarone (2013), após os aprendizes terem passado da puberdade, não se espera que possam utilizar o LAD, aquela estrutura inata de aprendizado de linguagem que foi instrumental no seu aprendizado de primeira língua. Por outro lado, acredita-se, crianças como aprendizes de segunda língua têm habilidade para engajar o LAD e, assim, evitar as questões ligadas ao processo de fossilização característico dos aprendizes adultos.

Outro fator merecedor de atenção é o fato de os aprendizes precisarem de contato autêntico com a linguagem. Eles precisam manter contato com ricos estímulos, interagir com falantes proficientes e utilizar a linguagem com propósitos sociais mediante gêneros orais, escritos ou digitais em contextos formais ou informais, de acordo com as ideias de Menezes (2013), a fim de criar pensamentos originais por meio da linguagem, no processo de construção de sentidos.

Portanto, para contribuir com a produção eficiente de linguagem, os professores, em se tratando de aquisição de segunda língua, devem ser proficientes, dinâmicos e criativos no processo de ensino-aprendizagem, além de ter conhecimentos sobre o idioma e a linguística da língua-alvo. Diferentemente, quanto as crianças aprendizes de primeira língua, não é necessário seus e ou cuidadores entenderem como a língua funciona nem como se dá o processo de aquisição. Por isso os professores devem estar sempre atentos, porque seu papel é crucial para o aprendizado eficiente. Só assim podem perceber o que se passa naquele ambiente, bem como notar que os alunos estão em diferentes estágios e têm experiências de vida diferentes. Tal vigilância é fundamental na escolha das ferramentas e metodologias mais adequadas ao ensino de línguas.

Com o objetivo de dar suporte e de oferecer alternativas aos processos de ensino e aprendizagem de linguagens, é imprescindível aprofundarem-se pesquisas e estudos sobre como os elementos que afetam positivamente a aquisição de linguagem pelas crianças podem ser utilizados para facilitar o ensino de segunda língua. Ademais, novos métodos de ensino devem ser criados, a fim de os professores poderem ampliar as oportunidades de realização dos aprendizes de linguagem, bem como ajudar estes a ter maior controle das próprias estratégias e, principalmente, empregar as que ajudem no controle da ansiedade e das frustrações.

Agora, cabem alguns questionamentos: o que considerar sobre pessoas cuja perda auditiva as impede de usar a audição para ter acesso à língua majoritária do país? Quais métodos e estratégias devem ser empregados em benefício desses aprendizes?

Diante de tamanho desafio, convém compreender que, segundo a historiografia da educação de surdos, durante anos, as crianças nascidas surdas ficavam restritas aos espaços de convívio social e de aprendizagem até a criação de métodos eficazes por educadores, como o pioneiro Charles L'Epée. Ele, trabalhando com crianças e jovens surdos que não tiveram sucesso na oralização, criou as senhas metódicas, as quais possibilitaram a interação surdo-surdo e surdo-ouvinte, conforme discutem certos autores, como Perlin (1997) e Quadros (1997). Tal invenção significou importante abertura no sentido inclusão dos surdos na sociedade, à medida que lhes era devolvida a possibilidade de desenvolver suas habilidades

cognitivas mediante a aquisição da linguagem de sinais. Apesar dos resultados favoráveis percebidos na evolução do desempenho de surdos, por meio dessa linguagem, durante muitos anos, postergou-se o aprendizado dela.

### **3.3 A importância da língua de sinais na inserção social do aluno surdo**

Embora reconhecida a característica multimodal da aquisição e uso da linguagem, para muitos indivíduos surdos, ainda é adiado o contato com a linguagem de sinais. Atribui-se esse distanciamento a algumas questões. Em primeiro lugar, constata-se a falta de conhecimento dos pais ouvintes a respeito da surdez dos filhos, a qual, por vezes, só é descoberta tardiamente. Isso compromete o desenvolvimento cognitivo desencadeado por tal habilidade, pois as crianças que não adquirem linguagem nos primeiros anos de vida, podem não desenvolver fluência em nenhuma língua. Acrescente-se fato de alguns pais, mesmo sabendo da falta de audição de seus filhos, não os expõem à língua de sinais por desconhecerem essa modalidade, por lhes faltar orientação médica e ou pedagógica ou por insistirem em tratamentos médicos e aparelhos auditivos na tentativa de reversão da surdez, que, se bem-sucedida, permitiria o acesso à aquisição da linguagem oral. Ademais, ainda é difundida a equivocada visão de que as crianças expostas à língua de sinais não terão vontade de aprender a linguagem oral, portanto não há evidências de que a linguagem de sinais é mais fácil de ser desenvolvida. Ao contrário, crianças expostas regularmente e com frequência à multilinguagens adquirem todas com pouco esforço, por se tratar de processo natural e biologicamente “previsível”. Segundo Lodi (2012), o bilinguismo ou multilinguismo traz vantagens cognitivas e pessoais a ambos, surdos e ouvintes.

Portanto, se a criança surda tiver acesso à língua falada, não há razões para acreditar que ela renunciará ao aludido acesso se for também exposta à língua de sinais. Entretanto se a mesma criança tiver algum impedimento para adquirir a linguagem oral, é imprescindível ela aprender a língua de sinais; do contrário, poderá sofrer privação linguística e todos os danos destas decorrentes. Daí, podemos inferir que o processo de aquisição de linguagem é análogo para ouvintes e surdos desde o estágio inicial, pré-linguístico. Após os três meses de vida do indivíduo, o desenvolvimento da linguagem vai depender dos estímulos a que ele será exposto no convívio social, o que reforça o caráter interacionista do processo.

Os surdos, por sua vez, correm o risco de não adquirir a primeira língua de forma propícia, se seus pais ou cuidadores não utilizarem como estímulo, um sistema de signos adequado às habilidades e limitações aqueles. Conforme Góes (1999) pontua, a língua de

sinais é necessária para se criarem condições mais favoráveis à expansão das relações interpessoais, constituir-se do funcionamento cognitivo e afetivo, promovendo-se a construção da subjetividade. Assim, segundo Fernandes e Correia (2005, p. 18), propiciar à pessoa surda a exposição a uma língua o mais cedo possível, obedecendo-se às fases naturais de aquisição, é fundamental: privá-la desse direito, sob qualquer alegação, é desrespeitar-lhe a sua integridade.

Por causa do predomínio da linguagem oral na sociedade, a língua de sinais, adquirida pelos surdos, ainda não tem prestígio como língua, embora tenha características próprias, estruturas diferenciadas e seja legitimada pela Lei nº 10.436/02. Só por meio da linguagem, o surdo poderá participar de atividades com seus pares e constituir-se-á sujeito de seu próprio mundo. A propósito, Dizeu e Caporali (2005, p. 59) indicam que:

Por meio da língua passamos a compreender o mundo, constituindo nosso cognitivo e subjetivo, criando pelas nossas experiências e concepções próprias, de tudo e todos que fazem parte de nosso meio. Dessa forma, a criança surda necessita de uma língua que possibilite a ela a integração ao seu meio, no qual ela seja capaz de compreender o que está ao seu redor, significar suas experiências, em vez de uma língua que a torne um ser apto para reproduzir um número restrito de palavras e frases feitas, que para ela não terão nenhum significado comunicativo, restringindo sua potencialidade para construir e utilizar a linguagem no processo dialógico.

Desse modo, podemos inferir, seja qual for a forma que a criança desenvolverá seu processo de comunicação, oral e ou gestual, só por meio da linguagem ela terá acesso aos valores, às crenças e regras, agregando conhecimentos de sua cultura, e, como consequência, agirá no sentido de construir-se como sujeito.

Apesar da extrema relevância no desenvolvimento da criança surda, apenas aprender a língua de sinais não garante a conquista de espaço em todas as esferas da sociedade, porque esta é ainda dominada pelos usos da linguagem oral e nela preponderam socialmente os usos da língua escrita. Por isso, de acordo com o bilinguismo<sup>9</sup>, é extremamente relevante os surdos também desenvolverem habilidades na segunda língua, a fim de se tornarem aptos a participar ativamente do seu convívio social.

Nesse sentido, a aceitação das diferenças linguísticas, principalmente, por parte de quem convive com o surdo, família e amigos, ajuda-o a sentir-se seguro, a constituir-se como sujeito. De acordo com Dizeu e Caporali (2005), a identificação com os pares e a aceitação das diferenças do sujeito surdo, cuja cultura rica possui valores e língua própria, exerce papel edificante na criação de identidade própria. Sendo assim, a criança surda poderá adquirir uma

---

<sup>9</sup> Filosofia educacional oficial do Brasil para a educação de surdos.

segunda língua, que impulsionará novo desenvolvimento linguístico, e junto com sua língua natural, atingirá domínio pleno da comunicação com a comunidade surda e com os demais indivíduos da sociedade. No entendimento de Dizeu e Caporali (2005, p. 592), explicam que:

A concepção bilíngue linguística e cultural luta para que o sujeito surdo tenha o direito de adquirir/ aprender LIBRAS e que esta o auxilie, não só na aquisição de uma segunda língua (majoritária), mas que permita sua real integração na sociedade, pois ao adquirir uma língua estruturada, o surdo pode criar concepções e oportunidades, participando ativamente do convívio em seu meio.

Nessa direção, convém pontuar, a língua, oral e ou gestual, conduz a comunicação entre sujeitos socialmente situados por meio da dinâmica de seus diálogos, de modo a terem assegurada a paridade discursiva, em que o signo pode ser ultrapassado por seu sentido, garantindo interação social. Podemos, então, conceber a linguagem e seu processo de significação como produto social e expressão de valores sociais coletivos e não individualizados, conforme o postulado por Bakhtin e Volochínov (2009, p. 95; 113), os quais complementam sua tese, afirmando: “a palavra está carregada de um conteúdo ou um sentido ideológico ou vivencial. [...] é através da palavra que o sujeito se define em relação ao outro e em relação à coletividade”. Por meio dela, portanto, o sujeito se define como alguém capaz de expor e defender seus pontos de vista, de argumentar. Da proposta de Bakhtin infere-se que os conflitos sociais historicamente constituídos se refletem por meio dos conflitos simbólicos da língua. Indissociáveis, segundo Bakhtin e Volochínov (2009, p. 95, 113), a língua e sociedade apontam “não somente para o signo linguístico enquanto ideologia predominante e determinadora de conduta, mas também para um aspecto axiológico mutável, vivo e plurivalente, que o signo admite como próprio mediante o exercício dialético da argumentação”.

Além disso, por meio da linguagem, com seus vieses linguísticos e ideológicos, é que o sujeito constitui a própria identidade, de forma a posicionar-se como autor de seus discursos. O sujeito, reconhecendo a si mesmo, cria sua própria significação no mundo. Daí opera diferentes possibilidades de se identificar consigo ou com o outro, descobrindo novas maneiras de compreender o mundo, a si mesmo e suas ações. Assim, a identidade do sujeito do discurso é instável, uma vez que ela não cessa de se fazer e de se desfazer diante dos contextos interacionais e dos interlocutores. O indivíduo tem, por isso, a possibilidade de estar livre para fazer suas escolhas e adequações discursivas, como também pode selecionar as oportunidades linguísticas e culturais às quais se conectará.

Esses fatores corroboram a importância de garantir aos surdos o acesso e aprendizado da língua oral, além da língua de sinais, para que não lhes seja cerceada a possibilidade de optar pelo tipo de signo e discurso que lançará mão nas relações sociais.

Os discursos carregam - sabemos - fortes traços de identidade e ideologia dos autores, o que reflete a constituição linguística e histórica deles. Dessa forma, envolvem diferentes níveis de tensões sócio- históricas. Na visão de Bakhtin (2009, p. 95), “a palavra está carregada de um conteúdo ou um sentido ideológico ou vivencial”, ou seja, os conflitos sociais historicamente constituídos são refletidos por meio dos conflitos simbólicos da língua. O autor complementa: “é através da palavra que o sujeito se define em relação ao outro e em relação à coletividade” (BAKHTIN, 2009 p. 113). Logo, por meio do discurso, o sujeito se define como alguém capaz de expor e defender seus pontos de vista, de argumentar. Qualquer esforço, no sentido de convencer e persuadir indivíduos, que não esteja direcionado à identidade do outro perde a força. Assim, os argumentos devem ser moldados de acordo com a audiência, por isso a importância de identificá-la, utilizando a linguagem para moldar-se e aproximar-se do indivíduo ou do grupo-alvo.

Tal processo de identificação dos interlocutores ajuda a se estabelecerem condições para a argumentação, porquanto o discurso argumentativo resulta do que é enunciado pelos interlocutores, cuja construção do sentido dos discursos será correspondente ao aceitável pela comunidade linguística em que estão inseridos.

Nesse sentido, é fundamental analisarmos as formas de inserção dos sujeitos surdos, que têm a Libras como primeira língua, na comunidade dos falantes de língua portuguesa. Um dos maiores desafios educacionais, vale lembrar, que os alunos surdos enfrentam é o aprendizado escolar, como segunda língua, da linguagem praticada na comunidade onde nasceram.

### **3.4 Aquisição da língua portuguesa como segunda língua para surdos**

Atualmente compreendemos a necessidade do bilinguismo para surdos partindo do princípio de que eles deveriam aprender uma língua no ambiente familiar - dado ser a primeira esfera social na qual estão inseridos, embora, geralmente isso não aconteça.

A aquisição da linguagem e o convívio familiar convergem para uma colaboração mútua, na qual os familiares, ao interagirem com o surdo, estabelecem uma comunicação a partir de sua língua e, por vezes, não fazem a adequação para uma linguagem capaz de expressar-se sem deixar de lado a inclusão por meio da Libras.

Vale salientar que, se no ambiente familiar não houver um diversidade na comunicação mais adiante não será sua língua natural, a Libras, que vai inaugurar sua participação nas esferas sociais, a língua portuguesa - que consideramos como segunda língua e/ou língua-alvo.

A educação bilíngue objetiva oferecer caminhos que minimizem as disparidades vigentes entre os surdos e os ouvintes no quesito aprendizagem. Por conseguinte, favorecer uma igualdade de possibilidades e conhecimentos, bem como o desenvolvimento de aspectos cognitivo-linguísticos variáveis e pertinentes a faixa etária dos referidos sujeitos.

Neste âmbito, podem não despertar para a fundamental necessidade de fluência na língua de sinais, concomitante à aquisição da língua portuguesa como mecanismo de interação. Tal hierarquia será disposta a partir da configuração construída pela família, visto que considerar esta como a língua materna ou primeira língua, dependerá de circunstâncias que viabilizem a acessibilidade no que tange à sua aquisição de modo natural. Conforme nos esclarece que mesmo diferente de outros grupos de bilíngues, o bilinguismo dos surdos não é determinado por questões de território, de imigração ou por opções individuais ou familiares; para a maioria dos surdos, que nascem em famílias ouvintes onde não se utiliza a LS (Língua de Sinais).

Ademais, como sinalizado, o bilinguismo previsto para o surdo não advém única e especificamente de uma estrutura externa a ele, mas tem sua gênese a partir das relações interpessoais que surgem com as participações e essencialidade social de cada indivíduo que contribui para sua inclusão na sociedade.

O surdo, como um cidadão brasileiro, tem o direito de se apropriar da língua majoritária na modalidade escrita, caso contrário, dele seria excluído o direito de cidadania. A própria legislação que garante Libras como língua da comunidade surda, assegura que esta não substituirá a modalidade escrita da Língua Portuguesa (BRASIL, 2002).

É pertinente salientar que os surdos conseguem mobilizar habilidades para alcançarem o pleno desenvolvimento da língua portuguesa como segunda língua. O fato de ser surdo não se constitui problema quanto à aprendizagem desta.

A reflexão aqui inverte o foco da didática, pois a questão que deve ser explorada reside na especificação utilizada nas situações didáticas de leitura e escrita, por exemplo. Alguns autores como Fernandes (2006) concordam que a surdez não inviabiliza o aprendizado, mas a eficiência das demandas linguísticas, cuja vivência em sala de aula adequa, timidamente, àquela pautada pela língua de sinais.

Assim, a aprendizagem linguística deve contemplar estratégias que visem uma compreensão dos estudantes surdos de modo mais acentuado, no tocante à aquisição e compreensão quer da primeira língua, quer da língua-alvo e, para este fim, a Libras potencializa este circuito. Funcionando como base sobre a qual se construirão as concepções estruturais, que apontam para uma única meta: a aquisição da língua portuguesa. Então,

devemos reconhecer que, segundo Fernandes (2006, p. 122): “o letramento no português é dependente da constituição de seu sentido em língua de sinais”.

O ensino do português, como uma segunda língua, decorre, portanto, da compreensão socioantropológica (SKLIAR, 1999) que se perfaz a partir da compreensão dos surdos como um grupo minoritário, frente ao grupo de ouvintes que aprende e desenvolve essa língua majoritária. Nesta perspectiva, a educação bilíngue para surdos propõe procedimentos visando às especificidades linguístico-culturais, didático-metodológicas, as quais envolvem as necessidades características deste grupo.

Vale destacar que Pereira (2005) ressalta a importância de se promover um ensino voltado para a interação e o diálogo, à proporção que se vê a autonomia da fala em relação à escrita, visto que são linguagens diferentes de um mesmo e único código. Porém, corroboram para o mesmo fim: a aquisição da segunda língua.

A pertinência desta educação bilíngue reside no fato de que as pessoas surdas têm o direito assegurado de serem incluídas nas diversas esferas sociais - como exposto no parágrafo anterior. Por isso, uma prática de ensino que viabilize esta competência leitora e autora da língua majoritária, consiste no fundamento da aquisição do português como segunda língua, na sua modalidade escrita.

Esta deve ser vivenciada em sala de aula assim como uma língua estrangeira. Para os alunos que podem ter contato pela primeira vez naquele momento, urge, então, oferecer os primeiros e mais básicos passos na aventura de desbravar este novo código repleto de (re) significações. Em Quadros (2012, p. 49), verificamos que:

A condição de segunda língua que o Português tem na vida do surdo promove nesse sujeito um estranhamento semelhante ao que nós, ouvintes, temos quando nos deparamos com uma língua estrangeira. Interpretar ou produzir uma escrita estranha à própria língua confronta nossa organização de linguagem e nosso conhecimento gramatical, exigindo uma produção de novas significações que só conseguiremos construir tendo como base a nossa língua materna.

Neste sentido, a manutenção da didática, partindo do princípio da facilitação desta segunda língua, deve considerar as estruturas formais e analogias em relação à primeira. Visto ser esta a base de construção de hipóteses em relação ao uso e à semântica da língua-alvo.

Fernandes (2006, p. 132-133), baseada em alguns pesquisadores, afirma que:

A língua escrita pode ser plenamente adquirida pelos surdos se a metodologia empregada não enfatizar a relação letra-som como pré-requisito, mas recorrer, principalmente, a estratégias visuais, prioritariamente pautadas na língua de sinais, similares metodologicamente àquelas utilizadas usualmente no ensino de segunda língua para ouvintes.

Fernandes (2006) propõe com isso uma adequação à realidade de pessoas com surdez que passam a aprender uma nova língua que abarca uma sistema alfabético, diverso da língua-mãe que se caracteriza pelo não-alfabético, diferenciando, portanto, alfabetização de letramento. Visto que sua experiência se traduz num reconhecimento de morfemas, vocábulos e estruturas sem que dialoguem com a fecunda semântica passível nas diferentes situações enunciativas.

Esta prática não pode reduzir o percurso educativo ao mero reconhecimento gráfico de signos e suas relações morfológicas. Por outro lado, devem desencadear habilidades leitoras e escritas, com vistas num conjunto de práticas sociais, cuja meta seja a aquisição significativa originária de contextos específicos de letramento associados a estas ações (SOARES, 2011).

Daí, observamos que se não há apenas referências fono-ortográficas, há possibilidade de desenvolvimento e aquisição da língua-alvo, pois as experiências neste âmbito irão privilegiar as elaborações de cunho imagético de reconhecimento, a priori, e aplicação, a posteriori. Com isso não podemos inferir que os surdos são exponencialmente capazes de compreender um texto apenas pela leitura da imagem - como tratamos de defender nesse estudo<sup>10</sup>.

Contudo, elas funcionam como agentes facilitadores de interpretação, mas pelos contextos sociointeracionais, de acordo com Fernandes (2006) quando afirma que o letramento para surdos envolve reflexões a partir da língua-alvo. Portanto, aprender português depende da significação que essa língua assume nas práticas sociais, logo, depende da constituição de sentido na língua de sinais.

Para essa Fernandes (2006, p. 134), “a língua de sinais exerce função semelhante à oralidade no aprendizado da escrita pelos surdos, possibilitando a internalização de significados, conceitos, valores e conhecimentos ‘que medeiam’ a apropriação imagética do sistema de signos escritos”.

Desse modo, Segundo Almeida, Santos e Lacerda (2015, p. 37): “não é necessário que o surdo consiga falar e/ou ouvir para aprender a modalidade escrita da Língua Portuguesa”.

As significações expressas pelos surdos através da Libras funcionam como uma forma de comunicação capaz de atribuir sentido aos conteúdos apresentados no estudo da língua-alvo, uma vez que são nos gestos realizados por eles, que encontramos, em potencial, não só a aquisição do vocabulário, mas também a organização dos sinais no contexto de cada sentença.

---

<sup>10</sup> Como iremos fundamentar no capítulo dedicado às análises dos resultados, não podemos considerar o surdo como exímio leitor de imagem, pois são necessários mais elementos para alcançar tal habilidade.

Sendo assim, a Língua de Sinais, assim como a língua oral-auditiva possui o seu sistema e formação das palavras, bem como a divisão em classe. Vale salientar que a Libras é considerada sintética, e, justamente por isso, não tem artigos e o quantitativo de conjunções é reduzido. Segundo Fernandes (2003), do ponto de vista estrutural, a Língua de Sinais é constituída de quatro planos: fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático.

Nas décadas de 1960 e 1970, Stokoe descreve o queremas de acordo com a configuração, localização e movimento das mãos. Na sequência, Battison (1978) e outros colaboradores, como por exemplo, Wilbur (1979) acrescentaram a caracterização da orientação das palmas das mãos, completando, assim, o sistema fonológico.

O plano morfológico da Libras abrange as classes e a as formações das palavras, tendo, por sua vez, as seguintes características elencadas abaixo:

- são simples ou compostas;
- muitas palavras são representadas por sinais icônicos;
- há influência do português em muitas palavras da Libras;
- a marcação de gênero não é importante nem usada na conversação.

Vale ressaltar que a sintaxe é o campo linguístico que faz referência às inter-relações estruturais da frase e, conseqüentemente, às suas regras combinatórias. O plano sintático engloba a coesão textual, responsável pelo estabelecimento da logicidade da língua no seu uso. No caso da língua de sinais, a sintaxe se sobressai pelo sincretismo como traço distintivo.

Assim, de acordo com Quadros e Perlin (2007, p. 228), a estrutura sintática da LIBRAS apresenta a seguinte organização:

- sistema linear, escrito da esquerda para direita;
- possui símbolo próprios (cada elemento da língua de sinais é denominado quirografema ou letra e representa um quirema/fonema);
- os sinais de pontuação (os mesmos usados em língua orais) também são utilizados com valores aproximados;
- algumas informações gramaticais dadas por expressões faciais também são expressas na pontuação.

Por fim, o plano de caráter semântico-pragmático se associa ao uso e à compreensão de uma língua em contextos essenciais à construção de sentido. No caso da língua de sinais, assim como nas outras línguas, o estabelecimento do sentido se dá de modo natural, por meio de traços prosódicos existentes nas expressões.

Assim, podem-se observar, na Libras, muitas acepções de uso, como por exemplo, expressões idiomáticas, metáforas, implícitos, pressupostos, características comuns à linguagem, a qual se constrói em situações concretas.

Desse modo, vale aprofundar a reflexão se a semiótica pode corroborar de maneira abrangente na ressignificação das construções imagéticas, haja vista que as imagens são parte constitutiva da enunciação que se pretende alcançar em conjunto com a língua de sinais. Assim, faz necessária a exposição de considerações sobre o que a experiência visual pode somar à elaboração argumentativa do sujeito surdo.

## **4 CONTRIBUIÇÕES DA EXPERIÊNCIA VISUAL NA CONSTRUÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO NO CURSO DE LETRAS/LIBRAS POR SURDOS E OUVINTES**

O aprendizado de língua portuguesa como segunda língua por surdos ainda representa um desafio aos educadores, em virtude da posição desmotivada daqueles para a referida aprendizagem. Na atualidade, a questão da aprendizagem da escrita da língua portuguesa, quando se trata de crianças com surdez, remete a problemas antigos, além de, no nosso processo sociocultural, focado nas línguas orais auditivas, ainda ser difícil admitir a ideia de que o som pode ser e é dispensável no letramento.

Os pesquisadores Quadros (2012) e Palomares e Bravin (2012) vêm mostrando que a ausência de sons não constitui impedimento ao desenvolvimento da língua, embora a associação feita comumente de letra com som faça pensar que este seja o único caminho para o letramento. Eis é a razão pela qual a oralização ou a consciência do som aparece como condição *sine qua non* da construção da escrita no processo de alfabetização.

Por conseguinte, os profissionais da língua portuguesa têm ensinado a língua oral de forma mecanicista, desfavorecendo a contextualização na comunicação. Ao lado disso, as práticas didáticas repetitivas da linguagem escrita têm sido centradas em cansativa e desestimulante memorização de um sistema abstrato e estático de regras a que o aluno se submete para “supostamente” saber falar e escrever bem. Diante de tal situação, as dificuldades dos surdos se exacerbam. A implementação do curso de Letras/Libras em algumas universidades brasileiras configura a urgência de atenuar tais dificuldades.

### **4.1 Historicidade do curso de letras/libras**

O primeiro curso de letras com habilitação para o ensino de língua brasileira de sinais (Libras) teve seu início no ano de 2006, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na modalidade a distância, proporcionando aos alunos surdos, prioritariamente, o ingresso no ensino superior. A UFSC desenvolveu esse trabalho em nove polos espalhados nas capitais do país. Em 2008, ofereceu novas vagas, também na modalidade a distância, para a habilitação bacharelado direcionado à tradução e ao estudo da Libras, visando à formação acadêmica de tradutores e ou intérpretes.

Segundo Freire e Ribeiro (2015), na proposta inicial do curso de Letras/Libras, pretende-se formar professores de Libras, a fim de se disseminar do ensino e a aprendizagem

no âmbito educacional. Para a construção do projeto do curso, a instituição pioneira organizou uma estrutura multiprofissional destinada a elaborar materiais, como a confecção de livros para pesquisa, produção de videoaulas, dentre outros recursos metodológicos.

A existência do curso de letras-Libras nas universidades públicas brasileiras ratifica o respeito às diferenças do sujeito surdo e suas especificidades, como também reconhece as várias possibilidades linguísticas deste no momento de interação com os sujeitos ouvintes em situação de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 2002, estabelece no art. 14:

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e mobilidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

A Universidade Federal de Pernambuco, em consonância com tal decreto, busca no curso de Letras/Libras desenvolver as competências e habilidades dos licenciados com o objetivo de atender às demandas específicas do ensino e do domínio das Libras. Por essa razão, é imprescindível que todas as atividades didáticas contribuam para que os estudantes consolidem o seu senso crítico, não apenas no que diz respeito aos fenômenos estudados em cada área de conhecimento, mas sobretudo no tocante à função social do docente de Libras.

#### **4.2 O aluno ouvinte no curso de letras/libras: breves reflexões e questionamentos**

Os estudos sobre o aluno ouvinte que participa do curso de Letras/Libras ainda são restritos. Um questionamento nos fez pensar se a participação dele teria algum impacto em seu desenvolvimento, uma vez que ele passaria a ter aulas em Libras como segunda língua e a empregar outro canal de recepção e expressão. Daí, propomo-nos a estudar, mediante relatos dos próprios alunos, como eles produzem textos argumentativos em salas bilíngues, com a Libras como língua de instrução.

Para essa modalidade, os recursos visuais são aceitos de forma positiva, pois os trabalhos avaliativos exigem a prática do aluno, a fim de os professores observarem o desenvolvimento, a aplicabilidade linguística da Libras na sua interface gramatical. Em sua pesquisa de mestrado, Góes (2010) revela que uma das características apontadas como necessárias no sucesso do aprendizado virtual é a capacidade de o aluno refletir sobre o que lhe é proposto diretamente em atividades colaborativas ou sobre os conteúdos do curso.

Os conteúdos do curso de letras-Libras - quase sempre voltados à tradução da língua de sinais - evidenciam o uso de áudio visual, ou seja, sem voz, o que permite a equipe de técnicos estabelecer a qualidade de transmissão em *webconferências* ou fóruns que apresentem a atuação do professor ou tradutor em tempo real. O curso em língua de sinais prioriza a formação de professores surdos e fortalece o conhecimento dos alunos ouvintes.

Soares (2011, p. 1) ratifica algumas das questões que abordamos referentes à presença de alunos ouvintes nos cursos de letras-Libras:

Foi constatado que a participação dos alunos surdos acontecia de forma diferenciada dos alunos ouvintes, ou seja, sua base de participação referia-se muito mais à postagem de atividades do que a discussões teóricas acerca dos conteúdos das disciplinas, como acontecia no contexto dos alunos ouvintes.

O cenário desse contexto traz ao aluno ouvinte aspectos até então desconhecidos nessa magnitude: a língua de instrução ser a Libras. Daí, levantamos algumas questões: em ambiente escolar favorável à aprendizagem de surdos há algum impacto na aprendizagem de ouvintes? O recurso a textos não verbais usados como estratégia de ensino da língua portuguesa contribui para que os alunos ouvintes estabeleçam melhor interação com os alunos surdos, e isso, de alguma forma, contribui para potencializar a argumentação dos dois grupos? Mais adiante, estudamos a construção de textos em língua portuguesa para alunos surdos e ouvintes, cada um com suas características, buscando compreender melhor o processo de construção da argumentação nas situações antes descritas. Assim, poderemos avaliar como a Libras pode potencializar a construção de textos argumentativos dos dois grupos de alunos.

Os documentos oficiais (leis, projetos político-pedagógicos, políticas públicas) não parecem deter-se em quaisquer questões vinculadas ao aluno ouvinte, deixando de contribuir com a ampliação do processo de inclusão entre surdos e ouvintes. Entendemos que existe necessidade de preocuparmo-nos com ambos, embora talvez não consigamos fazê-lo com a profundidade que a aquisição desse conhecimento exige. Na verdade, pouco se considera como ensinar língua portuguesa a alunos surdos e ouvintes (bilíngues) no mesmo contexto.

No ensino tradicional, pensa-se apenas em adequar o aluno às necessidades socioeconômicas impostas pela sociedade. No ensino crítico, baseado no interacionismo, busca-se formar o aluno ativo, crítico e com pontos de vista elaborados com base na realidade circundante, além de transformador do mundo ao seu redor. De acordo com Peluso (2015), isso implica, necessariamente, escolha consciente, por parte do professor, do conceito de língua adotado no seu cotidiano. Sendo a visão de língua um objeto heterogêneo, multifacetado, plural e em constante movimento dialético, cabe ao professor valorizar e

explorar as variantes linguísticas nas suas aulas. Tal postura resulta, certamente, no reconhecimento e no respeito às diferenças que os alunos trazem à escola, como também respeito aos saberes adquiridos na sua comunidade social.

Nesse contexto e considerando a educação bilíngue para surdos, proposta contida nas políticas linguísticas atuais prevê aulas ministradas em Libras para todos os estudantes surdos e inclusão do português como segunda língua. Isso coloca os professores e a própria linguística diante da necessidade de adequarem métodos que proporcionem a inclusão deles na construção desse saber essencial à cidadania. No mesmo ambiente, poderão estar alunos ouvintes que terão aulas em uma segunda língua (Libras) - pouco sabemos se, nessa condição, haverá repercussões no seu aprendizado.

Resta-nos considerar que a velha noção de ensino de língua precisa ser superada, com urgência, por novas noções embasadas na ciência e comprometidas com a transformação da sociedade, no sentido de formar educandos com pontos de vista críticos sobre os acontecimentos em seu entorno e capazes de sustentá-los com argumentos consistentes.

As pesquisas referentes à argumentação datam da antiga retórica até os dias atuais. Conforme Plantin (2008), os estudiosos de diversas áreas do saber, como filósofos, literatos, especialistas da linguagem, passaram a exercer papel imprescindível no desenvolvimento dos estudos sobre a dimensão argumentativa. Tais estudos, porém, voltam-se basicamente aos alunos ouvintes<sup>11</sup>, os quais costumam, nas suas práticas de produção textual, fazer uso dos operadores argumentativos para defenderem suas ideias e pontos de vista.

### **4.3 O lugar da argumentação no curso de letras/libras para alunos surdos e ouvintes**

São recentes os estudos sobre o desenvolvimento da argumentação nas produções escritas em língua portuguesa por surdos, diante das peculiaridades que ela apresenta, sob a influência da Libras. O surdo como aprendiz de uma segunda língua (L2) passa por diversas fases da interlíngua. Daí, surgiu o nosso interesse em pesquisar, no curso de Letras/Libras, como se processa a construção da argumentação escrita em português mediada pela Libras, bem como se dá a influência do texto não verbal nessa construção elaborada por surdos e ouvintes bilíngues.

O fato de a Libras ser visuoespacial faz muitas pessoas defenderem que se trata de uma mistura de pantomima com gesticulação, as quais podem ser decodificadas por observadores não familiarizados com ela. Essa é uma concepção equivocada, pois, no lugar das palavras<sup>12</sup>, há

<sup>11</sup> Considerados também no nosso estudo.

<sup>12</sup> Constituídas por sons produzidos pelo aparato articulatório.

os sinais produzidos por movimentos das mãos ou pela combinação de movimentos das mãos com expressões faciais e ou corporais. Tal combinação aponta para um sistema complexo e abstrato de signos arbitrários e convencionais, presentes em qualquer língua. Os gestos e as expressões faciais e ou corporais também funcionam como meio de interação social.

Quanto à argumentação, defende Leitão e Damianovic (2011, p. 35): “é uma atividade social e discursiva nas quais indivíduos que expressam pontos de vista divergentes sobre um tema defendem suas posições com vistas ao convencimento de seu interlocutor”. Considerando tal afirmação, trata-se de um processo que se legitima na atividade interacional. Segundo Sousa (2009, p. 144):

Na Libras, se constrói a argumentação como na língua portuguesa, ou seja, durante as interações verbais e não verbais, em situações de negociação de uma decisão ou tomada de posição, ao se justificar uma opinião, colocar-se contra ou a favor de uma posição, enfim, na tentativa de modificar o ponto de vista do outro, em detrimento da aceitação do seu. A construção do movimento argumentativo na Libras ocorre, pois, nas práticas sociais durante as atividades dialógicas discursivas, porém, a atividade argumentativa do surdo é frequentemente marcada pelo movimento da proxémica, por excelência.

Nesse sentido, a argumentação é de natureza social e, por tal razão, constitui-se dialogicamente. Logo, é imprescindível o professor estimular seus alunos a elaborar pensamento crítico respaldado no argumento, para que, assim, se tornem sujeitos atuantes na sociedade.

Tal conclusão também vale para os sujeitos surdos e ouvintes, pois, nas diferentes situações sociais com o seu interlocutor, é que constroem a argumentatividade. Nesse contexto, eles refletem criticamente não só sobre os seus próprios pensamentos, mas também sobre as ideias e pontos de vista do outro, o que contribuir com a desmistificação da ideia de que o surdo não possui capacidade cognitiva para estabelecer interações por meio da linguagem.

#### **4.4 A experiência visual na aprendizagem de alunos surdos e ouvintes**

A linguagem não verbal (tanto quanto a verbal) permite que o indivíduo estabeleça comunicação com o seu interlocutor. Segundo Quadros (2007, p. 128- 129):

A Língua de Sinais, com a real importância da imagem visual e suas implicações, tem levado ao reconhecimento do direito linguístico dos surdos no acesso às diversas esferas federais, estaduais e municipais, na política (como na execução das leis do reconhecimento da língua de sinais), culturais (teatro), língua escrita (como *sign writing*, denominada de escrita de sinais) e educacionais.

O texto imagético leva a reflexões, associações e elaborações dos problemas e

contradições da realidade do mundo social onde alunos e professores estão inseridos. Assim, quanto mais a escola explora o recurso do uso das imagens em sala de aula, nas práticas textuais, mais estímulos estão sendo dados, sobretudo, aos alunos surdos no sentido de estes elaborarem a argumentatividade e a criticidade. Com conhecimento de mundo reduzido, fazer leituras que podem ultrapassar o que está escrito e decodificar mensagens contidas em imagens talvez facilite a compreensão do sujeito surdo. De acordo com as reflexões de Lacerda, Santos e Caetano (2014, p. 186):

É relevante pensar em uma pedagogia que atenda as necessidades dos alunos surdos que se encontram imersos no mundo visual a apreendem a partir dele, a maior parte das informações (grifo nosso) para a construção de seu conhecimento.

Desse modo, pensando em facilitar a aprendizagem de alunos surdos, faz-se necessário, como para qualquer outro aluno, buscar condições que favoreçam a compreensão da mensagem. Trata-se, segundo Campello (2007), da semiótica imagética - novo campo que explora a visualidade. Com base em tal semiótica, investigam-se aspectos da cultura surda, da constituição da imagem visual, talvez utilizáveis também como recursos didáticos. A leitura de imagens, por exemplo, em documentos é bastante explorada na atualidade pela mídia, uma vez que produz certo impacto na construção de conceitos pelos sujeitos. - recurso que poderia ser mais explorado pela escola, no sentido de ajudar na construção de sentidos também pelos alunos ouvintes.

Outros recursos visuais podem ser trabalhados, diminuindo a frequência do uso de textos didáticos: elementos de um filme, mapas conceituais etc. - novo campo de estudos a colaborar com a educação de todos (surdos ou ouvintes), não esquecendo, segundo Lacerda, Santos e Caetano (2014, p. 190-191):

[...] de aproveitar as experiências visuais na e da língua de sinais que podem produzir estratégias de ensino eficientes, já que esta língua se inscreve no lugar da visualidade e encontra na imagem uma grande aliada junto às propostas educacionais e às práticas sociais.

Opinião um pouco distinta da exposta acima em Lodi e Peluzo (2015, p. 59), os quais tecem considerações a respeito da questão da visualidade. Essas autoras<sup>13</sup>, no seu artigo procurando desconstruir a concepção amplamente difundida do caráter unicamente visual dos surdos e a pedagogia visual, afirmam:

Esta concepção supõe, no geral, uma banalização das relações que os surdos estabelecem com o mundo circundante e se nutre de uma perspectiva desabiológica da surdez. No caso da educação, esta banalização resultaria na ideia de que o caráter visual dos surdos pode e deve ser

---

<sup>13</sup> Tradução da pesquisadora.

construído pedagogicamente, pode-se considerar que o caráter visual dos surdos não lhes é externo, senão constitutivo de sua subjetividade. Esta ideia supõe assumir que os surdos compensam a falta de audição com a agudização de sua percepção visual. Na crença popular, muitas vezes os surdos se transformam em super humanos, quer dizer, em humanos com super poderes oculares na hora de se virarem pelo mundo circundante. Esta crença remete a pensar que os surdos veem coisas que os ouvintes não conseguem distinguir e, além disso, que a agudeza visual os prepara melhor para o mundo que eles creem ser o mundo pensado para ouvintes. Obviamente que esta visão hiper positiva não é outra coisa além da contraparte de uma perspectiva que está centrada no déficit, na assunção da ideologia da normalidade e que busca a nível discursivo, elementos compensatórios que a atenuem.

Compreender o caráter visual dos surdos com base em tal ótica coloca sob suspeita o caráter verbal das línguas de sinais e a capacidade cognitiva dos surdos. O cerne da questão reside no desenvolvimento da educação bilíngue e bicultural; assim, não é necessário ensiná-los a serem visuais, porque a visualidade estaria garantida pelo discorrer natural de sua língua durante as práticas discursivas. Para tanto, urge os documentos oficiais, no tocante ao ensino da língua de sinais, não darem margem a que os educadores concebam a visualidade como mero recurso didático ou, até mesmo, como artefato compensatório pela falta de audição.

Pelo fato de a língua de sinais ser de natureza visuoespacial, o peso da imagem passa a ser determinante na aquisição da língua portuguesa, razão por que a aprendizagem do surdo não pode ficar limitada à mera apresentação dos conteúdos em Libras. As potencialidades visuais precisam ser mais exploradas, portanto a cultura surda está, necessariamente, vinculada à semiótica imagética. Entretanto, advertem Lacerda, Santos e Caetano (2014, p. 187) advertem que não se trata apenas do uso de gestos ou mímica, mas de um trabalho que permita explorar as características visuais dessa língua com significação mais ampla quanto à produção de sentido. Em tal contexto, a linguagem corporal faz parte da mediação entre os afetos e a cognição, servindo como facilitadora dos processos de aquisição do conhecimento. A propósito, Marcuschi e Dionisio (2008, p. 13) afirmam:

Toda a atividade discursiva e todas as práticas linguísticas se dão em textos orais ou escritos com a presença de semiologias de outras áreas, como a gestualidade e o olhar, na fala, ou elementos pictóricos e gráficos, na escrita. Assim, as produções discursivas são eventos complexos constituídos de várias ordens simbólicas que podem ir além do recurso estritamente linguístico.

Portanto, a mediação dos diversos recursos semióticos, agregados aos eventos comunicativos, permite o acesso aos sentidos políticos e históricos dos conteúdos representados.

#### 4.5 A experiência com a aprendizagem da escrita nas perspectivas do aluno surdo e do ouvinte

A escrita, diferentemente da fala, é um tipo de tecnologia criada pelos humanos para, em seu convívio cultural, registrar informações e conferir-lhes materialidade física, perene, que permite ser revisitada. Essa diferença entre as modalidades da língua, falada/gestual e escrita, aponta para a necessidade de processos sistêmicos de aprendizagem da escrita, principalmente, em ambiente escolar, já que, ao contrário da linguagem oral, o desenvolvimento da escrita não é uma característica intrínseca à natureza do homem, conforme diz Marcuschi e Dionísio *et al.* (2007, p. 27):

O ser humano natural não é escritor ou leitor, mas falante e ouvinte. Isto é tão válido para nós quanto foi há sete mil anos. A cultura escrita, em qualquer estágio de seu desenvolvimento e em termos do tempo evolutivo, é mera ‘presunção’, um exercício artificial, um produto da cultura, não da natureza, imposto ao homem natural.

Partimos do pressuposto de que adquirir a escrita e, com base nisso, tornar-se sujeito capaz de interagir socialmente mediante as práticas de letramento é uma tarefa que demanda muito esforço tanto dos aprendizes surdos quanto dos ouvintes. Adquirir as práticas de letramento, vale ressaltar, significa passaporte para o acesso a espaços mais privilegiados na sociedade.

O aprendizado da escrita envolve complexidades que vão além do domínio das formas ortográficas e gramaticais corretas, como a produção de textos escritos, em que imperam os fatores como os elencados por Koch (1997): coesão, coerência, aceitabilidade, intencionalidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade. Por sua vez, a produção escrita deve estar adequada ao gênero discursivo e adaptada aos usos comunicativos. Esses fatores são os desafios comuns (ver quadro a seguir) ao aprendizado da escrita com os quais alunos surdos e ou ouvintes tem de lidar para constituírem-se sujeitos letrados.

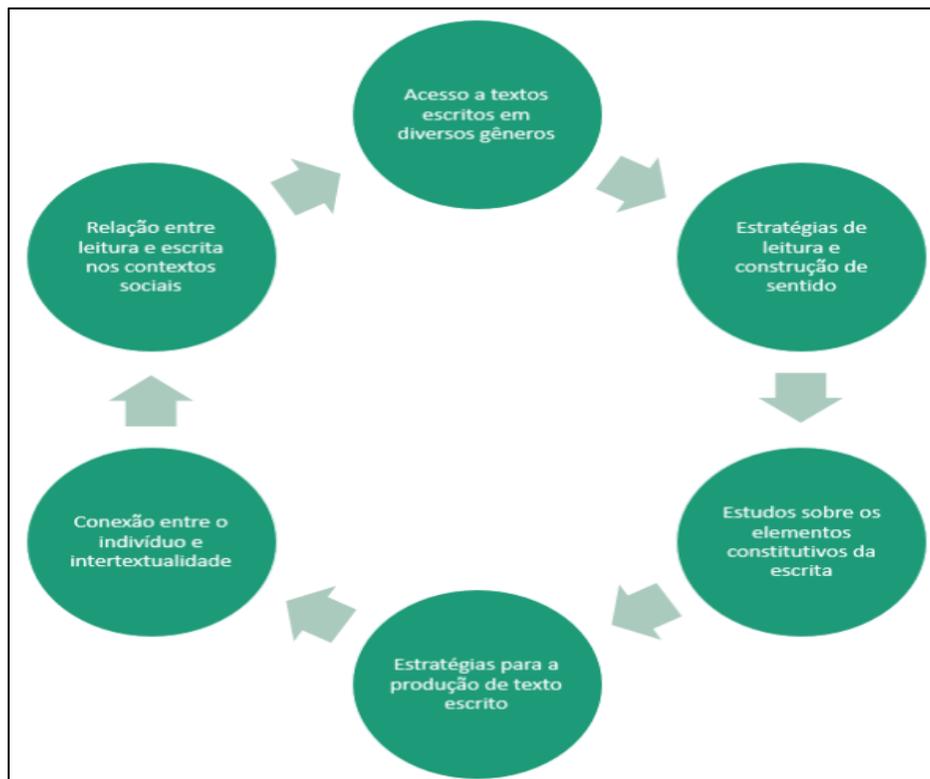
Quadro 3. Elementos comuns a surdos e a ouvintes no aprendizado da escrita

- Tecnologia a ser aprendida
- Desenvolvida por meio da educação formal
- Domínio da ortografia e da morfossintaxe da língua
- Domínio de fatores de textualidade
- Adequação aos gêneros discursivos
- Adaptação aos usos comunicativos

Fonte: (KOCH, 1997).

Aos elementos citados somam-se processos necessários à aquisição da escrita, que, como toda atividade sistêmica, precisa de prática. Logo, é fundamental, para que essa habilidade seja desenvolvida, os aprendizes surdos e ouvintes terem acesso aos recursos retratados na figura a seguir:

Figura 4. Recursos necessários à aquisição da escrita



Fonte: (LEAL; BRANDÃO, 2007).

A escrita é uma prática relevante, comum e muito frequente na sociedade. Escreve-se para diversos fins e diferentes públicos. Faz-se uso de variados gêneros textuais imbricados aos eventos comunicativos. Além disso, os meios de circulação dos textos escritos são tão diversos quanto os eventos a eles relacionados. Dada a complexidade dos fatores envolvidos no processo de escrita, a aprendizagem de tal modalidade requer estratégias e metodologias específicas, a fim de os aprendizes, surdos ou ouvintes, dela se apropriarem com habilidade e segurança.

Aprender a ler e a escrever configura uma atividade relevante, haja vista a dimensão sociocultural que essas práticas agregam. Se Considerarmos o ensino com base na teoria sociointeracionista - que defende tal aprendizagem para o aluno interagir em quaisquer ambientes -, há necessidade de permitir que os alunos surdos e ouvintes tenham o máximo de contato e acesso às produções escritas, em seus diferentes gêneros e veículos. Dessa forma, o

repertório cultural e linguístico dos aprendizes estará propenso à expansão e, quando necessário, servirá também de modelo a eles mesmos para suas interações sociais. A propósito, afirmam Leal e Brandão *et al.* (2007, p. 21):

Assim, defendemos que aprendemos muito através da interação com diferentes materiais gráficos, quando participamos de situações em que a escrita adquire significação. Isso nos leva a conceder grande importância à leitura de textos diversos para a inserção dos alunos em práticas sociais em que a escrita está presente, para o seu próprio desenvolvimento pessoal e para o desenvolvimento de capacidades de produção de textos.

Em consonância às ideias das autoras, percebemos que o contato com textos escritos diversos traz aos alunos a oportunidade de inserirem-se e integrarem-se a práticas sociais às quais não teriam acesso, se não tivessem desenvolvido as habilidades de ler e escrever. Leal e Brandão (2007, p. 22) corroboram seu posicionamento quando afirmam: “para escrevermos, precisamos ter o que dizer. Para que tenhamos o que dizer, precisamos construir conhecimentos, que podem ser adquiridos através da leitura”. Logo, a máxima popular “só escreve bem quem lê” tem fundamento, mesmo parcial, já que a leitura amplia a visão de mundo e os conhecimentos adquiridos dos aprendizes. Entretanto, por se tratar de habilidade construída, escrever, ou escrever bem, depende de treinamento sistêmico e frequente, portanto nem todo exímio leitor é um bom produtor de textos e nem todo bom escritor é hábil em todos os gêneros textuais. Enfim, ter acesso aos variados textos escritos, ao longo do processo da aquisição de língua escrita, é crucial para o desempenho de alunos surdos ou ouvintes: quanto maior o contato com o acervo mundial de textos escritos, mais benefícios no momento de produção de textos escritos.

Outro fator importante diz respeito ao trabalho pedagógico que pode ser desenvolvido com base na leitura de textos, no sentido de habilitar os alunos no processo de construção de sentidos e de seleção de informações de seu interesse, além de diversas estratégias que lhes permitam o acesso aos diferentes gêneros textuais. Então, para se desenvolverem estratégias de leitura e de construção de sentido, o tratamento dado a alunos surdos precisa ser diferente do oferecido aos alunos ouvintes, porque, embora haja diferença entre as modalidades falada e escrita, elas têm muitas semelhanças na estruturação de enunciados, na organização sintática, dentre outras.

Diante do exposto, Marcuschi e Dionisio (2008, p. 16) apontam que: “fala e escrita são realizações de um mesmo sistema linguístico de base, mas com realização, história e representação próprias. Fala e escrita apresentam muitas semelhanças e algumas diferenças”.

De acordo com Marcuschi e Dionísio (2008, p. 18):

Isso significa que a diversidade nas regras sintáticas e na seleção de itens lexicais e uso de marcas para realização de tarefas similares na fala e na escrita difere quanto aos recursos, mas não no sistema linguístico. Não se trata de uma gramática diferente para a oralidade e escrita a ponto de se poder dizer que há um novo sistema linguístico na escrita.

Entretanto, o aluno surdo cuja primeira língua é a Libras tem uma linguagem de referência muito diferente da modalidade escrita da língua portuguesa. Por isso, ele pode ter dificuldade maior para acessar os sentidos do que lê. Na realidade há controvérsias sobre o processo de aquisição de leitura pelos surdos: um posicionamento defende que tal processo se dá na forma de código articulado ou por meio de representações imagéticas.

Quanto à prática da escrita, são necessários alguns requisitos. Segundo Geraldi (1997), além de ter o que escrever, é preciso também saber para que e para quem escrever - aspecto dialógico do texto. Em adição, para alcançar o interlocutor almejado, o autor precisa também adequar àquele o gênero textual e os recursos linguísticos. Ademais, o meio em que se manifesta o texto escrito tem importância para se selecionarem os elementos de textualidade.

O próximo tópico abordado trata da necessidade de desenvolver práticas de análise linguística dos textos escritos produzidos pelos alunos. Assim, o estudo dos elementos estruturais da língua, gramática, semântica e pragmática são primordiais na aquisição da escrita e seu uso nas esferas sociais, visto que há, de certo modo, padronização mais rígida dos usos da língua em tal modalidade. Nesse aspecto, surdos e ouvintes necessitam se apropriarem das questões supracitadas, a fim de conseguirem boa desenvoltura nos usos da língua portuguesa na modalidade escrita.

Apesar de serem as práticas mais frequentes nas escolas regulares, os estudos sobre a análise linguística nas aulas de língua portuguesa ainda carecem de ajustes metodológicos e de conteúdo, para que possam contemplar os reais usos da escrita e oralidade na sociedade. Dessa forma, as mudanças devem ser direcionadas a que os alunos aprendam na escola a usar a língua portuguesa adequadamente, atendendo às especificidades de cada gênero dentro do contexto social onde se dá o evento comunicativo.

Para o desenvolvimento da escrita, conforme já mencionamos, é necessário um processo sistêmico de elaboração de textos escritos. Assim, desde a educação infantil, deve-se adotar estratégias específicas para os alunos surdos, pois esses não partem do mesmo ponto que os alunos ouvintes, que têm conhecimento sobre a língua portuguesa falada. Como percebemos, o surdo enfrenta desafio bem maior no aprendizado da escrita em língua portuguesa. Logo, é importante a memória visual ser bem explorada e os elementos

multissemióticos valorizados, a fim de que a experiência com a escrita se torne mais efetiva para esse aluno.

A escassez de metodologias específicas e a falta de língua comum entre o professor e o aprendiz surdo, na maioria das vezes, constituem o maior obstáculo no aprendizado da escrita, segundo (GÓES, 1999). O resultado disso é que a produção escrita dos surdos configura uma materialização escrita com fortes influências da estruturação da Libras. Então, faz-se necessário que se articulem bem as estratégias de organização das práticas de escrita em sala de aula, bem como se proponham atividades que valorizem produções genuínas de texto em língua portuguesa, de modo à se aproximarem, ao máximo, às produções escritas nas diversas esferas sociais. Nesse sentido, Góes (1999, p. 68) aponta:

Para que a atividade de linguagem escrita se aprimore e o escrever tenha um impacto significativo sobre desenvolvimento do sujeito, faz-se necessário que as práticas educativas incentivem a enunciação do pensamento dentro de diferentes tipos de textos, marquem propósitos interativos efetivos para a produção escrita, configurem leitores diversos para o que se escreve e atribuam relevância aos vários momentos do processo, desde a situação desencadeadora até a revisão, destinação e repercussão do texto.

Assim, o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas e capazes de atender às necessidades dos aprendizes parece ser o caminho mais efetivo em direção ao ensino da escrita para alunos surdos e ouvintes. Essas práticas requerem periodicidade regular e planejamento a guiá-los na coordenação dos conhecimentos linguísticos, cognitivos e sociais. A propósito, Melo e Silva (2007, p. 82) sugerem etapas a serem realizadas no estágio da produção assistida de textos:

1. Escrever com finalidades e destinatários claros, aproximando as situações de escrita na escola das que ocorrem fora da escola;
2. Escrever para atender a finalidades, destinatários e situações diversificadas, desenvolvendo capacidades variadas, próprias dos diferentes contextos de interação social;
3. Desenvolver capacidades de reflexão sobre os textos escritos e sobre as ações que realizamos ao escrever.

Dessa forma, fica claro que, para atender às esferas sociais e cognitivas envolvidas no processo de produção de texto, os alunos precisam de orientação no sentido de aprender a gerenciar os processos cognitivos, como gerar, selecionar, organizar, esboçar e editar ideias e, também, articulá-los aos processos sociais dos usos da escrita, bem como a identificar as condições de produção de texto, as interlocutores, as relações sociais envolvidas no processo, os gêneros textuais pertinentes e as situações de interação. Por fim, criar abordagem sistêmica e com periodicidade regular de produção de textos repercutirá na efetividade do aprendizado

da escrita, promoverá mais contato com a produção escrita já existente e incitará os processos metalinguísticos necessários ao planejamento textual.

De forma prática, com base nas ideias de Geraldi (1997), os aprendizes surdos e ouvintes devem estar atentos aos seguintes questionamentos relacionados à produção de textos escritos adequados às situações de interação, segundo suas intenções e necessidades.

Quadro 4. Questionamentos para a produção de textos escritos

<b>Questionamentos</b>	<b>Como resolver</b>	<b>Processo</b>
O que escrever?	Ler textos variados, gerar, selecionar e organizar ideias.	Cognitivo
Para que escrever?	Prática social demandada, contextos de interação.	Social
Para quem escrever?	Situações de interação social.	Social
Como escrever?	Desenvolvimento de metalinguagem, estratégias de edição e revisão textual.	Cognitivo
Onde escrever e publicar?	Contexto sociointeracionista.	Social

Fonte: (Elaboração da autora respaldada em Geraldi, 1997).

Além dos desafios mencionados para o aluno surdo, existem barreiras adicionais ao processo de aquisição de linguagem escrita. Por exemplo, destaquem-se os procedimentos tradicionalmente aplicados no ensino da escrita em contexto escolar os quais recorrem à codificação fonológica como estratégia - para o surdo, a correspondência som-grafia tem pouca eficácia em seu processo de letramento. Outro fator desafiador se dá no contexto de aquisição de segunda língua, pois sua primeira língua, a Libras, não tem modalidade escrita. Assim, ele aprende as habilidades da escrita, pela primeira vez, como sua segunda língua. Por isso, segundo Mahoney (2013), o processo de escrita é muito mais difícil, porque ele não pode aprender a língua como aprendeu a língua de sinais. Ademais, a complexidade se aprofunda, porquanto não há nenhum método de escrita capaz de proporcionar a transição Libras-segunda língua. Também se constata a escassez de metodologias que reforcem as potencialidades do surdo e o ensino de outras habilidades, como a escrita. E mais: há carência de instituições que promovam formação docente específica no sentido de ajudar o aluno surdo a aprender a se comunicar, utilizando, além da língua de sinais, a língua portuguesa na

modalidade escrita. Tanto que muitos alunos surdos - por vezes, já universitários - frequentando o Ensino Superior, ainda escrevem com falhas estruturais básicas da língua portuguesa, como ausência de artigos, conectivos inadequados, flexões verbais equivocadas etc. O intrigante é que muitos deles tiveram acesso à educação formal nos Ensinos Médio e Fundamental e ao estudo da língua portuguesa durante anos. Logo, houve falha no processo de aprendizado/ensino de competências básicas da linguagem escrita, o que prejudica o desempenho do aluno surdo na produção de textos escritos.

Portanto, as práticas pedagógicas devem ser selecionadas, de modo a atingir, não o global, o particular. Para isso, os educadores podem contar com as contribuições (experiências e habilidades) que cada indivíduo traz para a escola. Assim, é possível tirar vantagem de suas habilidades, oferecendo uma abordagem alternativa de ensino de novas habilidades. No caso dos surdos, como mencionamos neste estudo, o uso dos recursos imagéticos tem proporcionado mais facilidade de aquisição de linguagem.

## **5 PERCURSO METODOLÓGICO**

Nosso estudo se pautou nos pressupostos elaborados e sistematizados pela pesquisa-ação de tipo qualitativa, o qual trata de uma estratégia de ensino-aprendizagem em contexto específico de sala de aula. Segundo Esteban (2010), a pesquisa-ação apresenta as seguintes especificidades: parte da prática, ou seja, de problemas práticos; requer a cooperação de sujeitos e demanda contemplação e sistematização nas intervenções. Por sua vez, Thiollent (1992, p. 14) assim define:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Sendo o mundo da educação construído social e historicamente, em condições determinadas, as pessoas que nele agem e trabalham são afetadas por forças das quais não têm domínio. Por isso, precisam de reflexão permanente sobre os processos em curso que, no momento atual, mostram-se complexos. Tais forças nos incomodam, seja porque não encontramos no olhar positivista respostas convincentes, seja porque as novas propostas pluri, inter e transdisciplinares de leitura de tal complexidade ainda são incipientes aos nossos olhos.

Nesse sentido, com a pesquisa-ação de tipo qualitativa, buscamos analisar os relatos do professor da disciplina língua portuguesa; descrever e comparar os textos escritos por alunos surdos e ouvintes, com o objetivo de compreender como ocorre a construção da argumentação no processo de produção da escrita, mediada pela Libras e compreender a influência da experiência visual circulante na sociedade como única forma de apropriação do conhecimento pelo surdo.

### **5.1 Local da pesquisa**

A pesquisa foi realizada no curso de graduação em Letras/Libras (presencial) da Universidade Federal de Pernambuco.

## 5.2 Perfil do curso de letras/libras presencial

O curso de Letras/Libras presencial em que realizamos a pesquisa surgiu como mais uma oportunidade de incluir os surdos e ouvintes no discurso e na prática educacionais. A iniciativa política de se criar um curso dessa natureza no Brasil aponta para a necessidade de se considerar o saber surdo bem como para a formação de profissionais surdos e ouvintes em Libras. Isso permite aos alunos refletir sobre a própria educação, agora com olhar crítico, indo além da lógica que para eles normatiza oficialmente o ensino de língua portuguesa. Segundo Quadros (2008, p. 32) salienta, “em observância ao Decreto n. 5.626/2005, o curso de Letras/Libras busca garantir inclusão social de surdos na sociedade por meio da formação acadêmica, abrindo espaço para a sua inclusão no mercado de trabalho”.

De acordo com o Projeto político pedagógico do curso de Letras/Libras (BRASIL, 2013, p. 20), cenário da pesquisa, o curso se destina, de forma geral, a “formar profissionais competentes para atuar no ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira ou segunda língua, no Ensino Fundamental e Médio”. Segundo o documento, dentre os objetivos específicos, citamos alguns deles:

- propiciar ampla formação que possibilite ao licenciado compreender a Libras como um dos recursos construtores da identidade pessoal, político-cultural e social dos sujeitos usuários da língua;
- combater todo tipo de preconceito linguístico, de prepotência, de xenofobia e de etnocentrismo sociais e intelectuais por meio da aceitação das variedades linguísticas e dos diversos usos da Libras;
- desenvolver um processo de ensino-aprendizagem em estrutura curricular que coloque a graduação na perspectiva continuada, estimulando o graduado a percebê-la como a continuidade dos estudos precedentes (Ensino Básico) e o preâmbulo de outros subsequentes (pós-graduação);
- refletir sobre o papel da Libras na socialização humana e sua importância como língua de comunicação das pessoas com deficiência auditiva como primeira língua e das demais pessoas como segunda língua. O profissional egresso da licenciatura em Letras/Libras poderá fazer uso de seus conhecimentos para atuar no ensino de nível superior (embora seja necessária complementação de formação pertinente);
- atuar na avaliação de textos em Libras, por exemplo, em processos seletivos diversos;
- avaliar materiais didáticos diversos de acordo com a resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, e em consonância com a resolução 012/08 CCEPE/UFPE. Os cursos de

licenciatura devem ter a duração mínima de quatro anos e integralizar, no mínimo, 2800 horas distribuídas da seguinte forma: 400h de prática pedagógica como componente curricular (60h para didática; 60h para avaliação da aprendizagem e 180h mínimas para metodologia de ensino de língua e literatura, desde o início do curso); 400h de estágio supervisionado; 1800h mínimas para os conteúdos curriculares de natureza acadêmica, científica e cultural; 200h para atividades complementares de natureza acadêmica, científica e cultural.

O licenciado terá o mínimo de 08 (oito) e o máximo de 14 (catorze) semestres para integralizar o currículo.

O processo de avaliação de aprendizagem dos discentes, regulamentado pela Resolução nº 04/94-CCEPE, ser feito por componente curricular, abrangendo, simultaneamente, os aspectos de frequência e de aproveitamento. Haverá duas ou mais avaliações parciais e, eventualmente, um exame final. Se a média das avaliações parciais for:

- maior que ou igual a 7,0, o estudante será aprovado por média;
- maior que ou igual a 3,0 e menor que 7,0, o estudante necessitará realizar o exame final.

O corpo docente terá as seguintes atribuições:

I - assessorar a coordenação do curso de graduação nos processos de implantação, execução, avaliação e atualização do *projeto político-pedagógico*;

II - zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes constantes no currículo;

III - indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, oriundas de necessidades da graduação, de exigência do mercado de trabalho.

Como trabalhamos com o ensino de língua portuguesa mediado pela Libras e suas repercussões na produção textual de surdos e ouvintes bilíngues, destacamos a informação sobre os momentos durante os quais o ensino dessa disciplina foi feito no curso: primeiro, segundo, terceiro, quarto e oitavo períodos - carga horária total de 300 horas.

### **5.3 Sujeitos da pesquisa**

Os participantes da pesquisa foram os seguintes:

- a) Dois (02) professores de língua portuguesa do quarto período
- b) Onze (11) alunos do quarto período, sendo assim distribuídos: seis (06) alunos, sendo uma (01) aluna surda e 5 (cinco) alunos ouvintes, no horário da tarde. Quatro (04) alunos surdos e dois (02) ouvintes no horário da noite. Portanto, o grupo de alunos constituiu-

se de seis (06) alunos ouvintes e cinco (05) alunos surdos. No geral, a pesquisa contou com 13 participantes.

#### 5.4 Instrumentos da pesquisa

Para realização da pesquisa, empregamos os seguintes instrumentos:

- entrevista com os professores de português do curso de Letras-Libras, do 4º período;

- entrevista com os alunos surdos e ouvintes do curso de Letras-Libras, do 4º período.

No tocante aos alunos surdos, a entrevista foi feita com a mediação do intérprete de Libras;

- caderno de registro de observações de 03 (aulas) dos professores de língua portuguesa para surdos e ouvintes do curso de Letras-Libras, no sentido de conhecer melhor a metodologia utilizada por eles.

#### 5.5 Constituição do *corpus*

O *corpus* da pesquisa foi constituído: a) por **um texto** produzido pelos alunos surdos e ouvintes<sup>14</sup>; b) **entrevista**<sup>15</sup> com os alunos surdos e ouvintes acerca do desempenho das aulas de língua portuguesa; c) **dois textos** produzidos pelos referidos alunos após a intervenção, por meio do curso de extensão; d) **entrevista** com os professores de língua portuguesa das turmas pesquisadas, os quais nos informaram sobre questões que relacionadas à argumentação, à experiência visual e ao uso de textos não verbais como estratégia nas aulas de língua portuguesa para surdos e ouvintes; e) **anotações** do caderno de registro de dados de observação das aulas, que auxiliaram na compreensão das influências identificáveis na construção de textos e **três sequências didáticas de atividade referentes à produção de textos argumentativos**.

Esclarecemos que, o período 2017.2, existia apenas uma turma em que se ministrava o componente curricular: língua portuguesa. Em 2018.1, constatamos que as aulas de língua portuguesa eram ministradas separadamente: um docente para o ensino desta como primeira língua e outro para surdos, em Libras. Certamente tal separação objetivou a busca de melhores resultados.

---

<sup>14</sup>Essa primeira produção foi elaborada pelos alunos com base em um **Debate regrado público** sobre o tema proposto **celibato clerical: válido?** Vale salientar que, na produção inicial, não houve intervenção da pesquisadora no tocante à abordagem teórica sobre o tipo dissertativo/argumentativo (conceituação, especificidades, funcionalidade etc.).

<sup>15</sup>As entrevistas com os surdos foram filmadas.

## 5.6 Procedimentos de coleta

Esclarecemos que os participantes do estudo foram devidamente esclarecidos quanto à natureza da pesquisa, à garantia da ética e da responsabilidade na divulgação dos resultados obtidos. Os alunos surdos e ouvintes bem como os professores participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), o qual autorizou a participação deles no estudo.

Após a autorização do Comitê de Ética (CAAE: 80540717.3.0000.5206 - nº 2.454.599) e a concordância dos sujeitos para a participação na pesquisa, marcamos horário e local para a aplicação dos instrumentos e intervenção em tempo previamente planejado.

A coleta de dados constou de:

- Observação de 6 aulas de língua portuguesa nas turmas do 4º período do curso de Letras/Libras. As observações ocorreram no período letivo de 2017.2 e cada observação teve duração de 2h/a.

- Intervenção realizada durante um curso de extensão, em um período de 30 dias, no contra turno das aulas regulares dos sujeitos, para o qual trouxemos exemplos de diversos gêneros textuais com ênfase no não verbal, a fim de se potencializar o processo argumentativo. O curso, com carga horária de 16 horas, durou quatro semanas. Sendo 4 encontros na turma da tarde com 2h/a e 4 encontros na turma da noite com 2h/a. Empregamos uma sequência didática adaptada do modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schenewly (2004) como suporte do ensino/aprendizagem. Durante a intervenção, contamos com a participação de um intérprete de Libras para mediar a comunicação com os alunos surdos. Os sujeitos foram identificados por O (ouvinte) e S (surdo) e pelo turno - N (noite) e T (tarde) - que frequentavam;

- produção textual 1 - solicitamos aos sujeitos a produção de um texto após um debate regrado público (um gênero da oralidade), sem suporte do texto não verbal, ou seja, sem qualquer orientação vinculada ao objetivo da nossa pesquisa;

- escrita de dois textos (2 e 3) com estímulo de recursos não verbais (*cartoon e vídeoclipe*), realizada nos últimos encontros, com a finalidade de compararmos com o primeiro texto produzido e observarmos a ocorrência, ou não, de aumento na argumentação empregada pelos sujeitos;

- realização de entrevistas com a descrição feita pelos alunos surdos e ouvintes sobre o desempenho deles em sala de aula, fotografando o cotidiano vivenciado por eles, o que nos possibilitou entender parte de suas vivências na disciplina de língua portuguesa. Quanto às entrevistas com os professores, estes trouxeram informações sobre a articulação entre a teoria

e a prática na sala de aula. Desse modo, foram produzidos o total de 41 textos escritos por alunos surdos e ouvintes.

### 5.7 Procedimentos de análise

Para a análise dos dados das entrevistas, baseamo-nos na teoria de Bardin (2002), considerando todos os dados que nos ajudam a entender objetivamente a situação concreta. Os textos dos alunos surdos e ouvintes, parte fulcral desse estudo, foram produzidos e analisados sob a ótica do referencial teórico adotado, e com a inserção de outros dados obtidos por meio dos demais instrumentos.

O nosso referencial teórico contou também com os aportes dos seguintes pesquisadores: Quadros (2012), Charaudeau (2014), Skliar (1999), Koch (1998), Ducrot (1987), Leitão (2007), Antunes (2009), Fiorin (2015), Lacerda (2015), Lacerda, Santos e Caetano (2014), Liberali (2013), Campello (2007), Sousa (2009), Marcuschi (2008) e Bronckart (2012), Toulmin (2001).

Como mencionamos antes, as aulas de português na graduação, no momento da investigação, eram separadas em duas turmas: uma para ouvintes e outra para surdos. No entanto, durante o curso de extensão oferecido pela pesquisadora, as aulas foram ministradas conjuntamente (surdos e ouvintes), embora oferecidas em dois turnos, porque alguns estudantes, em virtude de seu trabalho, não tinham disponibilidade no horário diurno. Os quadros abaixo situam como identificamos os sujeitos<sup>16</sup>.

Quadro 5. Identificação dos sujeitos da pesquisa do grupo 1 (tarde)

Sujeito	Turno	Surdo	Ouvinte	Período	Grupo	Curso
S1	Tarde	X		4º	1	Letras/Libras
O2	Tarde		X	4º	1	Letras/Libras
O3	Tarde		X	4º	1	Letras/Libras
O4	Tarde		X	4º	1	Letras/Libras
O5	Tarde		X	4º	1	Letras/Libras

Fonte: (Elaboração da pesquisadora, 2019).

<sup>16</sup> Doravante: O (ouvinte), S (surdo) e D (professor).

Quadro 6. Identificação dos sujeitos da pesquisa do grupo 2 (noite)

<b>Sujeito</b>	<b>Turno</b>	<b>Surdo</b>	<b>Ouvinte</b>	<b>Período</b>	<b>Grupo</b>	<b>Curso</b>
S1	Noite	X		4°	2	Letras-Libras
S2	Noite	X		4°	2	Letras-Libras
S3	Noite	X		4°	2	Letras-Libras
S4	Noite	X		4°	2	Letras-Libras
O5	Noite		X	4°	2	Letras-Libras
O6	Noite		X	4°	2	Letras-Libras

Fonte: (Elaboração da pesquisadora, 2019).

Quadro 7. Identificação dos professores participantes da pesquisa

<b>Sujeito</b>	<b>Turno</b>	<b>Período</b>	<b>Público-Alvo</b>	<b>Disciplina</b>
D1	Manhã	4°	Surdo	Língua portuguesa
D2	Manhã	4°	Ouvinte	Língua portuguesa

Fonte: (Elaboração da pesquisadora, 2019).

## 6 ANÁLISE DOS DADOS

Passaremos a analisar cada uma das etapas que foram vivenciadas nos procedimentos de coleta, guiados pelas orientações de Bardin (2015). Esclarecemos que, apesar de analisarmos os quarenta e 41 (quarenta e um) textos escritos em língua portuguesa por alunos surdos e ouvintes, vamos nos ater a comentar alguns deles diante da quantidade de dados que teríamos de apresentar. Salientamos que tais dados estão disponíveis nos apêndices.

Inicialmente fizemos as considerações das 3 (três) aulas observadas dos docentes de língua portuguesa de alunos surdos e ouvintes; em seguida analisamos as entrevistas dos sujeitos participantes da pesquisa e por último fizemos as análises dos textos de alunos surdos e ouvintes.

### 6.1 Análise das observações das aulas de língua portuguesa do curso de letras/libras

#### a) Considerações sobre a aula 1

A observação da aula de D1 leva-nos a algumas constatações no que se refere ao ensino-aprendizagem da disciplina de língua portuguesa. Dentre as quais destacamos:

1. Prática docente fortemente embasada na visão de que a língua é limitada por sua estrutura. Tal concepção resulta na utilização de metodologias e procedimentos que alimentam um ensino fundado na reiteração de estruturas desvinculadas do contexto social;

2. Ausência de estratégias que valorizem a língua materna dos surdos (Libras) e que reconheçam o português como sendo segunda língua, considerando, dessa forma que o seu uso se dá em situações concretas da vida diária dos indivíduos e em processo de interlocução. Segundo Koch (2006b), a construção de sentido se dá dialogicamente e em situação sócio histórica. Nesse sentido, o ensino da língua deve ser pautado em práticas flexíveis, criativas e indeterminadas no que se refere à estrutura da língua.

Marcuschi (2008) colabora com esse posicionamento quando afirma que os usuários da língua expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos e de acordo com as circunstâncias. Por essa razão, é salutar que o professor no processo de ensino-aprendizagem reconheça a heterogeneidade da língua e não a conceba como mero instrumento a partir do qual nos comunicamos. Tal reconhecimento não será possível sem a compreensão de que o uso da língua se dá em eventos discursivos situados sociocognitivamente e não em unidades isoladas e descontextualizadas.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que vários fenômenos relevantes e sistemáticos

no funcionamento da língua são propriedades do discurso e, por essa razão, não podem ser descritos ou explicados com base, apenas, no sistema formal da língua. Compreende-se, assim, que o ensino da língua deve estar a serviço, sobretudo, do desenvolvimento de competências e habilidades comunicacionais. Trabalhar com a Língua Portuguesa nessa perspectiva implica compromisso com a formação de sujeitos transformadores da sociedade e sensíveis às particularidades do discente.

Quadro 8. Registro da aula observada (alunos surdos) - Aula 1

<b>PROFESSOR</b>	D1
<b>LOCAL</b>	Universidade Federal de Pernambuco
<b>DATA</b>	31/10/17
<b>QUANTIDADE DE ALUNOS</b>	16
<b>DURAÇÃO DA AULA</b>	2h/a
<b>PÚBLICO ALVO</b>	Alunos surdos do 4º período do curso presencial de Letras/Libras
<b>AUTOR DOS REGISTROS</b>	A pesquisadora
<b>CONTEÚDO MINISTRADO</b>	Análise sintática (termos essenciais da oração)
<b>OBSERVAÇÕES GERAIS SOBRE A AULA</b>	<p>A primeira aula observada foi ministrada em um formato bastante tradicional. Os recursos metodológicos usados foram: lousa e piloto. No início da aula, D1 apresentou a pesquisadora aos alunos, explicando a presença desta na aula. D1 não compartilhou com os alunos qual seria o assunto ministrado. Tudo levava a crer que a intencionalidade de D1 era usar de elementos já conhecidos dos alunos para analisar a estrutura sintática da frase. (termos essenciais da oração-substantivo, adjetivo, verbo).</p> <p>Para isso, D1 colocou na lousa a seguinte frase: <b>“Eu não gosto do gosto de sorvete de morango”</b>. Só 2 (dois) alunos anotaram o registro da professora em seus cadernos de anotações, o que denunciou certa desmotivação para documentar a aula. D1 expôs questões do uso da língua quanto à estrutura sintática, chamando a atenção para a ordem direta da frase (SVO). Atenta, uma aluna se posicionou, dizendo a D1 que estava com dúvida a respeito da diferença das duas expressões GOSTO (grafadas da mesma forma).</p> <p>Tal dúvida parecia ser comum, pois, na sequência, outra aluna interveio, fazendo o mesmo questionamento. D1, pacientemente, tentou sanar a inquietação dos alunos, usando outras duas frases: <b>“Eu gosto de avião”</b> <b>“O gosto dele é ruim”</b>. D1 chamou a atenção para o fato de que, apesar da semelhança na grafia, as expressões tinham, na frase, classes gramaticais diferentes. Nesse momento, vários alunos revelaram a D1 a dificuldade de se estabelecer a distinção entre os <b>termos oracionais</b> (GOSTO) em questão.</p> <p>Verificou-se que, embora os alunos estivessem atentos às explicações, a dificuldade de compreensão era clara. Os alunos demonstraram impaciência e tensões, pois não conseguiam entender em que consistia a real diferença entre o verbo e o substantivo. É pertinente esclarecer que, ao final da aula, muitos alunos foram ao birô de D1 para pedir maiores explicações. Pela postura dos alunos, tudo levava a crer que eles não haviam entendido suficientemente bem o assunto ministrado.</p>

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

## b) Considerações sobre a aula 2 (D1)

Durante as apresentações, foi possível observar que não houve interação entre os alunos. Segundo Vygotsky (1996), é por meio dela que o sujeito desenvolve a sua capacidade linguística. Para ele, a criança, durante o seu desenvolvimento, transita de uma linguagem egocêntrica a uma linguagem social e, dessa forma, ela constrói o seu repertório linguístico.

**O seminário é um gênero da oralidade que permite a reflexão.** Entende-se, portanto, que o seu primeiro propósito não está a serviço de uma mera apresentação, mas sim da discussão com o outro, a qual gera as dúvidas, os argumentos e os contra-argumentos, possibilitando, assim, as trocas. No caso dos seminários observados, não houve a discussão e a forma como as atividades<sup>17</sup> foram oferecidas não permitiu que a discussão acontecesse. Pareceu-nos que os alunos não estavam bem familiarizados com o manejo do gênero seminário, apesar de dominarem o assunto do qual estavam tratando.

O desconhecimento de que o seminário é um gênero essencialmente oral ficou notório a partir do momento em que a atividade apresentada aos alunos foi apenas escrita. Parece ter faltado planejamento no que se refere à geração da discussão que esse gênero exige. Isso pode ser justificado, tendo em vista que os gêneros orais não têm o devido espaço no âmbito escolar, o que repercute no contexto universitário. Segundo Goulart (2005), não é comum, nas escolas brasileiras, atividades com gêneros orais.

Pensar a prática do gênero seminário no contexto do ensino de língua portuguesa significa não apenas promover ações que permitam ao estudante se envolver em atividades significativas de utilização da linguagem, mas, principalmente, comprometer-se com a construção das subjetividades que se dá na interação com os falantes. Vieira (2007) e Silva (2007) defendem o seminário como sendo um gênero comunicativo e de letramento; por essa razão trata-se de um evento de suma importância no processo de interação e promoção da escrita, da leitura e, sobretudo, de debates. Sendo assim, não deve ser concebido como uma simples exposição de um tema.

---

<sup>17</sup> Os alunos tinham apenas que respondê-las e entregá-las.

Quadro 9. Registro da aula observada (alunos surdos) - Aula 2

<b>PROFESSOR</b>	D1
<b>LOCAL</b>	Universidade Federal de Pernambuco
<b>DATA</b>	06/12/17
<b>QUANTIDADE DE ALUNOS</b>	09
<b>DURAÇÃO DA AULA</b>	2h/a
<b>PÚBLICO ALVO</b>	Alunos surdos do 4º período do Curso Presencial de Letras/Libras
<b>CONTEÚDO MINISTRADO</b>	Apresentação do seminário sobre os elementos de textualidade: aceitabilidade, intencionalidade, Intertextualidade.
<b>OBSERVAÇÕES GERAIS SOBRE A AULA</b>	<p>Na segunda aula observada de D1, os alunos apresentaram um seminário em Libras, sobre os elementos de textualidade. Todas as apresentações foram feitas em PowerPoint, durante as quais cada aluno tratou de expor conceituação e características dos elementos do texto, clarificando especificidades e usos. Um aspecto chamou nossa atenção: em todos os seminários, o texto imagético foi usado como recurso facilitador para as devidas explicações. Os alunos foram orientados a não entregar parte escrita dos trabalhos à D1, mas, em compensação, ficou acordado previamente que, ao final de cada apresentação, eles teriam que mobilizar uma atividade sobre o tópico do seminário, a qual precisaria ser respondida e imediatamente entregue à professora. Pela rapidez da devolução, tudo levou a crer que se tratava de uma atividade de pouca complexidade. A pesquisadora não teve acesso às atividades propostas.</p> <p>Ao todo, foram apresentados três seminários, assim distribuídos: aceitabilidade, intencionalidade, Intertextualidade.</p> <p>Na primeira apresentação, a aluna explicou que a coerência é essencial para que o texto seja compatível e atenda as expectativas do receptor. Nesse momento, houve a explicação da definição de coerência como sendo a não contradição, a não tautologia e a relevância das informações.</p> <p>A segunda apresentação foi bastante rápida: a aluna se ateu a apresentar o <i>slide</i> com o título do trabalho “INTENCIONALIDADE”, na sequência propôs a atividade para que os alunos respondessem.</p> <p>Na terceira e última apresentação, a aluna explicou que a intertextualidade é, na verdade, a “Mescla de textos e contextos”. Na ocasião, ela fez referência à obra de Casimiro de Abreu “<b>MEUS OITO ANOS Oh! que saudades que eu tenho</b>”, esclarecendo que, com base nesse poema, poder-se-ia fazer uma Paródia (tipo específico de intertextualidade, que recria uma obra já existente, baseando-se em ponto de vista predominantemente cômico, crítico, satírico) com a escrita do diário íntimo, gênero textual situado na esfera do relato considerado como o registro pessoal de acontecimentos do cotidiano, estabelecendo uma interlocução com o leitor. Ao entregar a atividade aos estudantes, a aluna projetou no <i>datashow</i> a seguinte pergunta: “<b>O que você pensar já sobre?</b>” Na sequência, os alunos responderam ao questionamento e devolveram a atividade. Com exceção do segundo seminário, o qual não esclareceu definição nem especificidades, todas as apresentações foram muito fluentes e bem sustentadas do ponto de vista do domínio do conteúdo apresentado. No decorrer das apresentações, não houve nenhum tipo intervenção de D1 nem, muito menos, por parte dos alunos, os quais tiveram que responder às atividades.</p>

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

### c) Considerações sobre a aula 3 (D2)

De acordo com os PCN (1998), o professor, no trato do ensino de língua portuguesa, não deve assumir prática pedagógica decorrentes de ensino-aprendizagem voltado para análise de fonemas, sílabas ou frases descontextualizadas. Nesse sentido, a prática docente deve envolver, essencialmente, interação com atores sociais diversificados na relação com o conhecimento.

Na observação da aula de D2, ficou evidente a ênfase dada ao ensino de língua portuguesa na perspectiva dos multiletramentos. Em vários momentos da aula, D2 destacou o impacto da evolução tecnológica na formação dos cidadãos, exigindo deles reflexões no tocante aos modelos tradicionais ainda existentes nas práticas pedagógicas de alguns docentes. De acordo com Dionísio (2011), o conceito de letramento precisa ser revisto a partir do momento em que as formas de interação sejam modificadas. Isso demanda estimular o espírito crítico do aluno. Educá-lo em tal direção implica ver a aula de língua portuguesa como meio de emancipar o sujeito agente transformador. A linguagem, assim, assume a sua função primordial: atuar como instrumento de comunicação e também de interação.

O desafio está na elaboração de estratégias baseadas nas diversas representações de linguagem, tais como: linguagem verbal e não verbal<sup>18</sup>. Todas essas formas de comunicação têm se mostrado capazes de transformar o comportamento humano e, conseqüentemente, sua forma de interagir em sociedade. Nesse sentido, Santaella (2004) reforça a ideia de que é preciso expandir nossa visão e compreensão para formas híbridas de signos e processos de linguagem.

Na concepção sociointeracionista da linguagem, segundo Antunes (2003)<sup>19</sup>, a construção do conhecimento demanda situação de trocas coletivas. Tais trocas favorecem o aprimoramento das competências e das habilidades linguísticas do sujeito em formação. O foco da aula de D2 não esteve centrado nos aspectos gramaticais da língua portuguesa. Isso deixa claro o compromisso da docente com a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com o outro, no tocante as suas particularidades individuais. Assim, depreende-se uma prática docente centrada nas construções coletivas e individuais do conhecimento.

Outro aspecto da aula observada que merece destaque foi o fato de a docente ter alertado os alunos sobre a importância dos textos multimodais, muito embora não tenha, no momento, apresentado nenhum texto dessa natureza. Marcuschi (2002)<sup>20</sup> defende que a elaboração e a recepção de texto são atividades imprescindíveis, pois é através delas que os indivíduos participantes dos atos de linguagem e constroem sentidos.

<sup>18</sup> Tais como gestos, expressões fisionômicas, desenhos, pinturas, músicas, peças teatrais.

<sup>19</sup> Citada no capítulo I, conf. p. 27.

<sup>20</sup> Citado no capítulo I, conf. p. 30.

Quanto à participação dos alunos na aula de D2, foi perceptível a exploração da oralidade quando os alunos eram solicitados pela docente a se posicionarem a respeito do que eles entendiam sobre um texto multimodal. Apesar disso, não foi possível observar na aula ministrada por D2 nenhuma atividade didática com os gêneros textuais da oralidade, o que, indubitavelmente, contribuiria para a reflexão sobre a adequação da oralidade e da escrita dos alunos para os diferentes contextos de uso.

Segundo Marcuschi (2002), salientado no capítulo I 21, os gêneros orais e escritos funcionam como mecanismos poderosos de controle de nossas ações simbólicas, bem como das nossas intencionalidades no que se refere ao outro. Assim, quando pretendemos exercer certo poder sobre a sociedade da qual fazemos parte, é por intermédio dos gêneros que procedemos. Por essa razão, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), contemplados no capítulo II<sup>22</sup>, sustentam o argumento de que é imperativo, no trabalho com os gêneros, pensar os contextos de produção e a partir deles realizar diversas atividades.

---

<sup>21</sup> Conf. p. 30.

<sup>22</sup> Conf. p. 49.

Quadro 10. Registro da aula observada (para alunos ouvintes) - Aula 3

<b>PROFESSOR</b>	D2
<b>LOCAL</b>	Universidade Federal de Pernambuco
<b>DATA</b>	17/11/17
<b>QUANTIDADE DE ALUNOS</b>	07
<b>DURAÇÃO DA AULA</b>	2h/a
<b>AUTOR DOS REGISTROS</b>	A pesquisadora
<b>CONTEÚDO MINISTRADO</b>	Análise e comentário da prova/multimodalidade
<b>OBSERVAÇÕES GERAIS SOBRE A AULA</b>	<p>No primeiro momento da aula, D2 apresentou para a turma a pesquisadora e, posteriormente, entregou a prova aos alunos, explicando que a distribuição do conteúdo e a avaliação de cada questão haviam sido estabelecidas da seguinte forma:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. uma questão sobre conversação (tópicos de fala) - 2,0 pontos.</li> <li>2. uma questão relativa à coesão (uso do pronome demonstrativo como recurso remissivo) 2,0 pontos</li> <li>3. uma questão com relação à semântica (o valor semântico das palavras no enunciado: “<b>Greve de ônibus, com poucos ônibus nas ruas, população sofre para se deslocar</b>” - 3,0 pontos. D2 explicou também que o restante da pontuação três pontos teria sido resultado do trabalho de reescrita de textos argumentativos, feito no decorrer do semestre letivo.</li> </ol> <p>No segundo momento da aula, D2 se dirigiu ao quadro e escreveu a palavra <b>Multimodalidade</b>, esclarecendo que a aula iria tratar de tal assunto. De maneira expositiva, explicou que a linguagem pode manifestar-se de múltiplas formas: pela escrita, pela oralidade, ela imagem ou, até mesmo, pela agregação de todas elas. D2 fez referência à dissertação de mestrado intitulada “<b>LEITURA DE IMAGEM EM LIVROS DIDÁTICOS DO 9º ANO: ensino ou estratégia?</b>” Nessa ocasião, D2 salientou a importância de tal pesquisa, explicando que as novas tecnologias fizeram surgir os textos multimodais, exigindo novas leituras. D2 também salientou a importância de Kress &amp; Leeuwen para a pesquisa no tocante ao texto multimodal.</p> <p>Para finalizar a aula, D2 destacou que a familiaridade do leitor com os elementos do texto, como por exemplo, a formatação, as mensagens de capa e contracapa, as partes em negrito, em itálico, os gráficos e entre outras imagens e componentes visuais, é que tornam os textos mais compreensivos e acessíveis ao leitor. Em vários momentos, os alunos interagiram com D2 oralmente, trazendo alguns aspectos, tais como: “Os textos multimodais são muitos presentes nas propagandas” ou “As imagens, às vezes, ajudam na interpretação, mas também podem atrapalhar, caso a pessoa não tenha um conhecimento prévio do assunto”. Na ocasião, observou-se que a docente dava total atenção ao aluno que estava com o turno da fala, sempre aproveitando a situação para interpelar outros alunos sobre o assunto tratado. D2 não trouxe nenhum texto multimodal para apresentar aos alunos, tampouco sugeriu alguma atividade de produção escrita nesse sentido. No curso da aula, D2 apresentou aos alunos as especificidades, definição e características do texto multimodal. Os alunos, nesse momento, participaram bastante oralmente.</p>

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

## 6.2 Análise da entrevista com os alunos surdos

Os alunos surdos e ouvintes responderam a entrevista por escrito em língua portuguesa. Procurando garantir o anonimato dos alunos surdos e ouvintes, no quadro abaixo foram utilizados os seguintes códigos: ST (aluno surdo da tarde), SN (aluno surdo da noite). Para esclarecimento de todos, informamos que apenas um aluno surdo frequentou o turno da tarde ficando os outros quatro no turno da noite, como podem ver no quadro abaixo.

Outra informação que julgamos ser relevante reforçar refere-se ao fato de o curso de extensão ter sido planejado, como constava da informação inicial, para funcionar em um único horário. No entanto, diante das dificuldades para comparecimento de todos em um único momento de aula, decidimos oferecer também no turno da noite, uma vez que no horário da manhã ocorrem as aulas regulares do curso Letras/Libras.

As informações fornecidas pelos alunos surdos possibilitaram à pesquisadora reconhecer em que contexto se dá o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa de alunos surdos, esperamos que os leitores tenham a mesma possibilidade. Nesse sentido, esclarecemos que todas as respostas dos alunos foram analisadas, embora aqui destaquemos as mais relevantes.

A partir dos informes dos alunos surdos<sup>23</sup> sobre a questão do ensino de língua portuguesa, verificou-se no quadro abaixo que os alunos reconhecem a importância do ensino da língua para a vida profissional e para prática de produção textual, mas questionam a falta de clareza na condução dos conteúdos na aula de português e, além disso, consideram o ensino insuficiente, devido à diferença na estrutura das línguas (Portuguesa/Libras).

Quadro 11. Pergunta 1 e respostas / Surdo

1. O que você acha do Curso de Letras/Libras no tocante ao ensino de Língua Portuguesa, tanto no aspecto da estrutura da língua, quanto no aspecto do ensino de produção textual?				
S1T	S2N	S3N	S4N	S5N
Na aula ensina matérias de português mas tem usado libras mais clara na assunto, explica, exemplo, contexto para mostrar deu o que entende. Alguma têm dificuldade quando assunto novo não tem como explicar para entender e outro tem fácil.	A professora me ensina muito bem, e interessante a argumentação. É importante aprendeu futuro profissional.	Professora ensino que esta fraco porque nos aprendendo pouco por surdos é diferentes a língua português para surdos muitos diferencia ouvintes, mas, eu gosto língua português é importante fazer redação.	Curso letras-libras, professora língua portuguesa profissional Libras ensino aulas estudamos importante aprendizagem eu gosto estuda, mas algumas professor ajuda falta ensino pouco eu estava difícil precisa explica claro.	Não comparec eu

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

<sup>23</sup> A título de esclarecimento, os informes dos alunos às perguntas que seguem: S1 (surdo1), S2 (surdo 2), S3 (surdo 3) e S4 (surdo 4).

O ensino de língua portuguesa para surdos, apesar do avanço das pesquisas na área da linguística, ainda implica muitos desafios para os docentes. A língua muda no tempo e internamente é heterogênea por natureza. Nada pode fazer com que os falantes usem uma língua da mesma forma, já que cada um deles faz uso único das coisas de acordo com suas diferenças, gostos, condicionamentos e possibilidades.

Cabe ao professor de língua portuguesa informar aos seus alunos, desde cedo, que no Brasil fala-se não só o Português. Temos aqui cerca de 200 línguas indígenas. Sobre essa pluralidade linguística local diz Munduruca (2010)<sup>24</sup>, que - Além do nosso português, existem no Brasil diversas comunidades étnicas formadas por cidadãos que “falam” apenas a sua língua materna, aquela ensinada por seu grupo familiar. Ou que falam o português como segundo idioma, por necessidade de se comunicar com outros grupos.

Diante desta complexidade, vê-se que ensinar a língua portuguesa como afirmou o SIT exige muito mais do que simplesmente repetir normas gramaticais. É preciso informar sobre as outras línguas existentes, já que há influências linguístico-culturais de umas sobre as outras como é o caso da Libras, torna a própria língua padrão, múltipla e dinâmica.

Enquanto isso, o sujeito S4N, comenta na sua resposta a necessidade de clareza diante das dificuldades que existem no ensino de língua portuguesa.

O participante S3N, ao trazer suas considerações sobre a pergunta de número 1, salienta que o ensino está fraco por isso aprende pouco. Ademais, chama a atenção para o fato de que o ensino de língua para surdos é distinto daquele ensinado para ouvintes. Nesse sentido podemos, ao destacar a opinião desse estudante, dialogar com o que comentam os autores Dias Junior e Cavalcanti citados no capítulo III.

A heterogeneidade faz parte da natureza de qualquer língua. As obras didáticas devem ver os fatos da língua dentro dos seus variados contextos e momentos. Além disso, é preciso enfatizar o papel ativo do falante nas mudanças constantes das línguas que não são estáticas por serem vivas. O papel do professor de formação científica é dar condições de manejo criativo, complexo e flexível da língua pelo aluno bem como substituir o conceito de erro pelo de inadequação do uso linguístico em contextos específicos.

Na questão de número 2, merece ênfase o fato de que o participante S3N salienta a importância do uso do texto não verbal como estratégia para ensinar a língua portuguesa, destacando, o caráter visual do surdo.

---

<sup>24</sup> Citado no texto do capítulo II.

Quadro 12. Pergunta 2 e respostas / Surdo.

2. Existe(m) algum(s) aspecto(s) que você destacaria na disciplina de Língua Portuguesa? Em caso positivo, quais?				
S1T	S2N	S3N	S4N	
Essa não tem o problema, deu fácil mas a língua de português é diferente a língua de Libras	É importante o texto teoria muito bom, imagem faz texto. Resenha etc.	É importante trazer a imagem como texto, porque o surdo é visual. É necessário usar de estratégias, pois é importante aprender português.	Verdade sim, a porque professora explica coisa muito textos ensino pesado atrapalhar de eu estava difícil não consegui aprender pouco, precisa ajuda ensino mais aprender.	Não compareceu

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

O quadro a acima ratifica a posição do aluno nesse sentido quando afirma que: “É importante trazer a imagem como texto, porque o surdo é visual. É necessário usar de estratégias, pois é importante aprender português”. Esse excerto demonstra o papel fundamental da imagem no letramento do aluno surdo, já que se caracteriza como um importante recurso na comunicação de ideias e no estabelecimento de sentido.

Segundo Kress e Leeuwen (2006), citados no capítulo IV, a linguagem visual agrega princípios que orientam possibilidades de representação e de significação em uma determinada cultura. É função, nesse sentido, do professor de língua portuguesa estimular o debate reflexivo acerca dos mecanismos de produção, organização e compreensão da imagem.

Reconhecer o valor da linguagem visual no processo de ensino-aprendizagem ainda consiste um desafio. É muito recorrente no âmbito da sala de aula o trabalho intuitivo com a imagem, sem uma visão crítica/reflexiva. Ainda de acordo com os referidos autores, a partir do momento em que se subestima o ensino visual, perde-se a oportunidade de uma abordagem pedagógica alternativa que valorize o texto visual tanto nas suas funções textuais, quanto contextuais. Isso não significa, de forma alguma, substituir ou subestimar as práticas educacionais existentes, mas complementá-las, objetivando contemplar seus componentes culturais e situacionais.

Ainda sobre a questão de número 2, no quadro 12, destacamos a narrativa do participante S4N que aponta para o seguinte: “verdade sim, a porque professora explica coisa muito textos ensino pesado atrapalhar de eu estava difícil não consegui aprender pouco, precisa ajuda ensino mais aprender”. Nota-se na resposta do participante que a aprendizagem da língua portuguesa é difícil. Ele reconhece que a aprendizagem é superficial e para melhorá-la precisa de ajuda.

Com relação à interação com o professor de língua portuguesa e o trato desse

profissional com o encaminhamento das atividades, todos os alunos surdos se posicionaram amistosamente, destacando a contribuição do professor para melhor compreensão das atividades de sala. O quadro abaixo ratifica tal posição.

Quadro 13. Pergunta 5 e respostas / Surdo

5. Como é sua relação com o professor de língua Portuguesa dentro da sala de aula? Já precisou de ajuda desse professor em algum momento da aula para compreender melhor o encaminhamento de uma atividade de produção textual?				
S1T	S2N	S3N	S4N	S5N
professora relação com alunos para ajudar corrento palavra, tem duvida, explica mais clara. Quando tem atividade se tem duvida para mostra professora é aceita ajuda.	É relação professora muito gostei importante, língua de português na sala	Relação com professora, sim. Gostei que ela explique a aula, consegue entender pouco que acompanha interpreta sempre.	Sim ajuda nos relação com professor ensino aula aprende importante.	Não compareceu
Professora relação com alunos para ajudar corrento palavra, tem duvida, explica mais clara. Quando tem atividade se tem duvida para mostra professora é aceita ajuda.		Relação com professora, sim. Gostei que ela explique a aula, consegue entender pouco que acompanha interpreta sempre.		

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

As respostas dos alunos S1T e S3N exemplificam a cordialidade e a interação na relação aluno/professor.

Tudo leva a crer que a afetividade desenvolvida entre alunos e professores criou um bom clima entre eles, gerando uma empatia que culminou com uma posição bastante positiva sobre a língua portuguesa, tal como afirma Wallon (1959) citado no capítulo primeiro.

Podemos afirmar ainda que a apropriação do conhecimento linguístico é atravessada, sobretudo, no estabelecimento das interações professor-aluno. O desenvolvimento da afetividade influencia na aprendizagem e permite que os dois se conheçam, entendam-se e se concebam como seres humanos, podendo, assim, crescer.

Na pergunta que se refere à produção textual nota-se a retomada da dificuldade de aprendizagem da escrita em língua portuguesa como destacado no quadro baixo:

Quadro 14. Pergunta 6 e respostas / Surdo

6. Como você se sente na execução das atividades de produção textual propostas?				
S1T	S2N	S3N	S4N	S5N
Tem assunto novo para ensinar, e difícil	depende muito difícil ou fical professora me p/ ensinar explicar claramente deve entendendo língua de português Resenha e artigo	Tem dificuldade aprender demora ou entende, depende o gênero aprender muito coisa porque professora explica pouco para surdo.	Atividade textos muito difícil mas consegui fazer tentar escreve português	Não compareceu

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

Os alunos voltam a se referir sobre as dificuldades que envolvem a aprendizagem do português o que sabemos ser algo real no cotidiano da grande maioria deles. Essa talvez seja uma das dificuldades mais comumente expressas pela maioria dos teóricos da área citados no capítulo III, quando Quadros, Lodi, Karnopp, Fernandes, Lacerda, entre outros, comentam sobre o que na prática ocorre. Tal questão decorre, principalmente, de um ensino da língua portuguesa que parece desconhecer as características do surdo, especialmente pela ausência de consideração sobre essa língua que não é dirigida para pessoas com problemas auditivos graves, que por terem a Libras como sua primeira língua (L1) terão muitas dificuldades para aprender a língua portuguesa ensinada como primeira língua como se fosse para os estudantes ouvintes. Para os surdos essa língua deveria ser ensinada como segunda língua (L2).

Destarte, os relatos dos alunos surdos explicitam sua dificuldade em compreender e, conseqüentemente, apropriar-se da Língua Portuguesa. Em contrapartida, muitos deles reconhecem a importância dessa língua para a sua vida social e profissional. É importante que o professor não submeta os alunos surdos a um sistema abstrato e estático de regras gramaticais e descontextualizadas, acreditando que dessa forma está contribuindo para que os surdos dominem uma segunda língua. A introdução de regras presta um desserviço ao educando surdo, uma vez que a significação se vincula à interação, à contextualização, à leitura e, sobretudo, à escrita.

### 6.3 Análise da entrevista com os alunos ouvintes

No que se refere aos alunos ouvintes, a representação gráfica ficou assim sistematizada: OT (aluno ouvinte do turno da tarde), ON (aluno ouvinte do turno da noite), acrescido da numeração 1, 2, 3, 4, 5 e 6.

Esclarecemos que, nas análises sobre os relatos dos alunos ouvintes à entrevista, comentaremos com mais detalhes as mesmas perguntas que foram selecionadas para os alunos surdos participantes dessa pesquisa.

#### Quadro 15. Pergunta 1 e respostas / Ouvintes

1) O que você acha do Curso de Letras/Libras no tocante ao ensino de Língua Portuguesa, tanto no aspecto da estrutura da língua, quanto no aspecto do ensino de produção textual?<sup>25</sup>

**OT1** - O curso no que se trata no ensino de língua portuguesa deixa muito a desejar. Não há muita cobrança do português formal, e nem o ensino do mesmo. Me sinto muito sortuda em ter entrado aqui com muitos conhecimentos prévios do magistério, pois no curso não temos a oportunidade de adquirir um vocabulário acadêmico. Principalmente o porquê nem os professores possuem tais competências.

**OT2** - Tivemos disciplinas de língua portuguesa que focaram de forma detalhada as questões gramaticais, como também uma das disciplinas trabalhou mais a questão de produção textual, desde uma dissertação até um texto acadêmico. Isto foi positivo, porém as vezes o que falta é uma melhor estratégia de ensino para que os conteúdos não se tornem enfadonhos.

**OT3** deveriam ser trabalhados um pouco mais as questões de língua portuguesa e da gramática do português, dessa forma os textos quando produzidos teriam menos erros ortográficos. Outro ponto onde se tem muita dificuldade é em relação a argumentação em produções de textos nas disciplinas oferecidas pelo curso seria interessante que esse tema fosse mais trabalhados.

**ON5** - Por ser um curso de Letras, a disciplina de língua portuguesa deveria durar entre 6 a 8 pois, é a primeira língua dos ouvintes e a segunda língua dos surdos na modalidade escrita.

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

Quando questionados sobre os aspectos que merecem destaque no curso de Letras/Libras o aluno OT1 afirmou que o curso deixa a desejar pelo fato de não cobrar o português formal, salientando a falta de oportunidade de obter um vocabulário acadêmico. Essa posição aponta para uma necessidade muito peculiar de alguns alunos para aulas de língua portuguesa centradas na estrutura. Quando o participante OT1 afirmou que “Não há muita cobrança do português formal, e nem o ensino do mesmo”, isso não implica descuido dos professores com o estilo e com a gramática. O cerne da questão é não focar o estudo na reprodução mnemônica de normas e regras formais. O relato de OT1 aponta para o fato de que ainda é muito comum a concepção equivocada de alguns alunos que acreditam que estudar a língua portuguesa significa aprender regras gramaticais. Ou seja, aprender a língua no seu aspecto formal/padrão representa escrever melhor, como podemos confirmar nos relatos dos alunos O1T e O3T.

Isto pode ser compreendido a partir dos estilos existentes nos textos escritos no âmbito escolar que focam a língua padrão como meta a ser atingida. Ao invés de serem vistos

<sup>25</sup> Seguem as respostas, na íntegra, de alguns participantes ouvintes.

como gêneros literários, são equivocadamente entendidos como variantes do padrão. Há aí uma confusão conceitual da qual os professores de Língua Portuguesa ainda não tomaram consciência para otimizar suas práticas. Isso tem origem, certamente, numa formação teórica baseada apenas em manuais que não se apropriam de uma discussão teórica crítico-científica. O ensino dos usos da língua deve substituir o ensino mecanicista de uma metalinguagem inútil e descontextualizado da época e realidade concreta dos alunos em formação. OT1 também comentou que o ensino deixa muito a desejar, expressando ao mesmo tempo o valor dos conhecimentos trazidos do magistério que cursou, para a vivência da universidade, local onde afirmou não ter aprendido quase nada da. No entanto, essa opinião não é corroborada pela maioria dos outros participantes, trata-se de uma vivência peculiar da entrevistada.

A observação feita pela aluna OT2 destaca inicialmente a positividade do ensino da prática de produção textual, embora identifique a carência de novas estratégias metodológicas. Tal posicionamento representa um contraponto para a resposta de OT1, citada anteriormente.

A metodologia usada pelos professores no Curso de Letras/Libras como pudemos observar no tocante ao ensino da língua, pergunta de número 1, está isenta do pressuposto do mito do padrão único como forma de se trabalhar com a língua.

O sentido amplo da língua deve integrar as dimensões sócio-cognitivo-cultural para ser coerente com a sua definição científica já consolidada. Marcuschi, citado no capítulo II, comenta a este respeito quando afirma que nem tudo o que dizemos está inscrito objetivamente no texto que produzimos seja ele oral e/ou escrito. E ainda no mesmo capítulo comentando sobre o ensino da língua portuguesa reafirma que o ensino da gramática ensinada da maneira como vem sendo feito na maioria dos manuais não passa de algo inútil.

A língua é uma atividade social de interação entre pessoas concretas. Ela está marcada pela diversidade e pelas misturas decorrentes dos contatos interativos. É fundamental aos seres humanos por ser a própria condição de humanização e por essa função essencial não pode ser reduzida a um simples instrumento ou algo equivalente a isso. A história da humanidade é intrinsecamente inseparável da língua, a qual registra e possibilita a evolução dos conhecimentos produzidos culturalmente.

O entrevistado ON5, respondendo a mesma pergunta, acredita que a disciplina de língua portuguesa deveria durar entre 6 a 8 semestres por se tratar da primeira língua dos ouvintes e a segunda língua dos surdos. Acreditamos que como é esperado, caso haja aumento significativo da carga horária que passa de 8 semestres para a maioria dos semestres o aproveitamento dos alunos deverá ser maior.

Analisando a 2 pergunta, traremos nossos comentários a respeito do que foi relatado pelos alunos entrevistados.

#### Quadro 16. Pergunta 2 e respostas / Ouvintes

2. Existe(m) algum(s) aspecto(s) que você destacaria na disciplina de Língua Portuguesa? Em caso positivo, Quais?

OT2 Sim, atividade de produção textual sobre determinado tema proposto pela professora, além de outras atividades que estimulem a produção de textos acadêmicos.

O4T É que nos obriga escrever, isso é de extrema importância.

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

Fica clarificado nas respostas dos participantes a importância deles à prática textual. Segundo Koch (1997), citada no capítulo IV<sup>26</sup>, adquirir a escrita é uma tarefa que exige do sujeito muito esforço. A autora ainda reforça o fato de que a obtenção da prática da escrita significa, de certo modo, configurar espaços socialmente privilegiados.

No tocante à referida pergunta fica evidente no quadro abaixo o bom relacionamento que os alunos estabelecem com D2. Isso fica comprovado com as respostas de O1T e O2T no quadro abaixo:

#### Quadro 17. Pergunta 5 e respostas / Ouvintes

5) Como é sua relação com o professor de Língua Portuguesa dentro da sala de aula? Já precisou de ajuda desse professor em algum momento da aula para compreender melhor o encaminhamento de uma atividade de produção textual?

O1T: Maravilhosa, somos super amigos.

O2T: Relação harmoniosa, sem entraves.

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

Essa cordialidade na relação como o professor também foi enfatizada nas respostas dos alunos surdos S2N e S3N, quando afirmam gostar da relação que mantêm como o professor. Na questão sobre a necessidade de ajuda nas atividades, merece ênfase a resposta do O4N que admite sempre precisar de ajuda: A relação é Super tranquila. Sempre preciso de auxílio. A resposta do referido sujeito ratifica o pensamento proferido por Vygotsky no capítulo III<sup>27</sup>, quando defende que o conhecimento é socialmente construído através da interação e negociação de ideias entre os indivíduos. Neste caso, o contexto das relações tem papel fundamental à medida que afeta e é

<sup>26</sup> Conf. p. 30.

<sup>27</sup> Conf. p. 48.

afetado pelos indivíduos em situação de troca de conhecimento e experiências.

A língua é uma atividade social de interação entre pessoas concretas. Ela está marcada pela diversidade e pelas misturas decorrentes dos contatos interativos. É fundamental aos seres humanos por ser a própria condição de humanização e por essa função essencial não pode ser reduzida a um simples instrumento ou algo equivalente a isso. A história da humanidade é intrinsecamente inseparável da língua, a qual registra e possibilita a evolução dos conhecimentos produzidos culturalmente.

No que se refere à realização das atividades de produção de texto, a maioria dos entrevistados reconhecem que têm dificuldades na elaboração das atividades de produção textual. No quadro abaixo, as respostas de O2T, O3T e O4T confirmam tal afirmação.

Quadro 18. Pergunta 6 e respostas / Ouvintes

6) Como você se sente na execução das atividades de produção textual propostas?

O2T - Por vezes sinto dificuldade por ter que produzir sob curto tempo.

O3T - Em relação a produção textual as vezes sinto dificuldade porque surgem várias ideias e opiniões, e organizar todas elas de forma coesa e coerente as vezes é um pouco complexo

O4T - Eu fico estressada por causa da minha dificuldade de passar para o papel o que penso mesmo com as orientações do professor.

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

Em contrapartida, O1T afirma que se sente temeroso no início da atividade, mas com as orientações do professor consegue realizá-la: “no início me sinto bem temeroso, penso não ser capaz de executar, mas com as orientações do professor me tranquilizo e tudo dá certo”. Já o O5T afirma que a atividade de produção textual é normal e que consegue escrever muito quando o tema lhe é conhecido. Por outro lado, quando não há familiaridade com a temática ele afirma sentir mais dificuldade.

Merece ênfase a resposta de O3T que aponta para a dificuldade de estabelecer a coesão e a coerência no texto diante da variabilidade de ideias: **“em relação à produção textual às vezes sinto dificuldade porque surgem várias ideias e opiniões, e organizar todas elas de forma coesa e coerente às vezes é um pouco complexo”**.

A preocupação de O3T é compreensiva, pois segundo Koch, citada no capítulo I<sup>28</sup>, a presença dos elementos coesivos tem papel imprescindível na organização textual, pois contribuem para a produção de sentido. Todas as partes de um texto devem estar interligadas e manifestar um direcionamento único. Por essa razão, não é possível compreendê-lo como

<sup>28</sup> Conf. p. 28.

um fragmento que trata de diversos assuntos de forma isolada.

Com base nas respostas dos alunos ouvintes, fica constatado que o sentido textual requer o manejo dos mecanismos linguísticos para se estabelecer, coerência e coesão. Ambos os mecanismos, interdependentes e concomitantes, são de fundamental importância para o reconhecimento dos sentidos pelos parceiros envolvidos no processo comunicacional. Como posto no capítulo I<sup>29</sup>, a coerência resulta da interação e atuação conjunta de vários fatores na mente dos sujeitos interlocutores. A coerência é estabelecida nos seguintes níveis: sintático, semântico, temático, estilístico e ilocucional, os quais juntos desempenham o papel de fatores de textualidade. A coesão, por sua vez, pode ser entendida como o fenômeno da interligação de elementos, ou seja, se dá no nível sintático. Trata-se aí do aspecto formal que permite a produção das relações de sentido. Resumindo: enquanto a coerência é um efeito de sentido, abstrato e de qualidade imaterial, a coesão é uma propriedade material presente no texto para garantir suas relações sintáticas internas.

#### **6.4 Análise da entrevista com os professores de alunos surdos e ouvintes (D1 e D2)**

Através das informações fornecidas no contato com os professores de alunos surdos e ouvintes obtivemos dados que contribuíram para avançar no entendimento do contexto onde os alunos surdos e ouvintes produziram os textos em língua portuguesa. De um total de treze perguntas, vamos nos ater às de número 3, 7, 8, 9<sup>30</sup>, uma vez que essas trazem informações que apontam para a elucidação dos objetivos propostos nesta pesquisa. As perguntas selecionadas são as que ofereceram maiores esclarecimentos sobre a prática textual, embora uma delas (a de número 3) aponte mais especificamente para o fato de que as turmas passaram a ser separadas por ocasião do ensino da língua portuguesa, na tentativa de melhorar a aprendizagem de cada grupo, considerando que uma deve ser ensinada como primeira e outra como segunda língua.

Salientamos que as respostas de D1 se referem ao professor de alunos surdos e as de D2 ao professor de alunos ouvintes.

---

<sup>29</sup> Segundo: 1.2 Da coesão sequencial ao estabelecimento da argumentação, p 31-24.

<sup>30</sup> Doravante, nos quadros a seguir, pergunta 1, 2,3 e 4.

Quadro 19. Pergunta 1 e respostas / Docente 1 e 2

7) Qual é a sua opinião sobre o fato de o aluno surdo/ouvinte estudarem em turmas separadas?

D1- “É uma separação necessária, pois não há como oferecer as duas línguas ao mesmo tempo. São objetivos e metodologias diferentes”.

D2- “Acredito que seja a melhor estratégia para o ensino de língua, uma vez que as estratégias cognitivas para a aprendizagem de uma língua primeira natural (português para ouvintes e LIBRAS para pessoas surdas) são diferentes para a aprendizagem de uma segunda língua (português para pessoas surdas usuárias de LIBRAS). Logo, as metodologias de ensino devem ser também diferentes”.

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

Sabemos tratar-se do modelo bilíngue para surdos no qual a Libras como estava previsto na proposta inicial do curso, deveria ser a língua de circulação para todos os alunos que frequentassem as aulas. No entanto, diante da situação de dificuldade de aprendizagem dessa disciplina por alunos surdos e ouvintes ficou resolvido no Colegiado do Curso que tentariam reorganizar a proposta pedagógica de ensino da língua portuguesa da seguinte forma:

a) na turma de ouvintes, as aulas seriam em língua portuguesa oral, como primeira língua;

b) na turma de surdos, as aulas de língua portuguesa, como segunda língua seriam ministradas em Libras.

No capítulo IV, explicamos o modelo bilíngue e a aquisição da língua portuguesa como segunda língua por surdos em autores como Quadros (1997); Perlin (1997); Fernandes (2003) que comentam sobre dificuldades do ensino dessa língua para surdos, e, que de certa maneira podem ter sugerido alguma das mudanças que tenham ocorrido nesse processo no curso pesquisado. Quando questionados sobre o sentimento no que se refere à aprendizagem da língua portuguesa, D1 salienta a defasagem dos alunos surdos no tocante ao ensino fundamental, vejamos:

Quadro 20. Pergunta 2 e respostas / Docente 1 e 2

7 – Como se sente em relação aos alunos surdos/ouvintes no tocante à aprendizagem da língua portuguesa?

D1 - “É um grande desafio, pois eles vêm com uma defasagem muito grande do Ensino Fundamental, mas é gratificante acompanhar o desenvolvimento deles na língua portuguesa, já que são 4 períodos estudando a língua portuguesa.”

D2 - “a maioria chega com dificuldades por falta de informações suficientes sobre como organizar textos mais formais e sobre a norma padrão do português”.

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

Apesar disso, D1 reconhece que é gratificante poder assistir ao crescimento dos alunos no decorrer do curso, o qual oferta em quatro períodos a disciplina de língua portuguesa.

A resposta de D1, ao admitir o crescimento dos seus alunos surdos, dialoga com Quadros e Palomares, citadas no capítulo IV<sup>31</sup>. cremos que no momento das observações de aulas pudemos constatar que o desafio estimula a docente que procura investir muito para a compreensão dos alunos, estabelecendo interações provocando a participação dos alunos. As autoras citadas acima defendem a ideia de que a ausência de sons não constitui impedimento para a língua se desenvolver. A associação feita comumente de letra com som faz pensar que esse seria o único caminho que os educadores têm para o letramento. Essa é a razão pela qual a oralização ou a consciência do som aparece como sendo condição *sine qua nom* da construção da escrita no processo de alfabetização do sujeito surdo.

D2, ao responder [...] também salienta as dificuldades que a maioria dos alunos ouvintes chega à universidade, destacando que tais dificuldades apontam para a organização de textos mais formais, mas também para o atendimento à norma padrão da língua portuguesa. Então não podemos restringir as dificuldades apenas aos alunos surdos, uma vez que a docente dos alunos ouvintes relata muita semelhança na sua narrativa com D1. Fica então uma questão que identificamos a partir do relato das docentes para refletir [...] - público diferente, dificuldades semelhantes [...].

Segundo Koch, mencionada no capítulo IV, adquirir a escrita, e a partir dela torna-se um sujeito capaz de interagir socialmente, é uma tarefa complexa e que demanda muito esforço, seja por parte do sujeito surdo, seja por parte do ouvinte.

#### Quadro 21. Pergunta 3 e respostas/ Docente 1 e 2

8- Os alunos surdos costumam apresentar alguma dificuldade quando produzem? Em caso positivo, quais?

D1 - salienta a dificuldade dos alunos, no tocante ao manejo dos aspectos gramaticais da língua portuguesa ao afirmar que: “muitas. E é esperado que eles apresentassem dificuldades no uso dos artigos, verbos, conjugação dos verbos (usam os verbos sempre no infinitivo), preposição. Eles também têm dificuldade em diferenciar o verbo do substantivo”.

D2 - afirma categoricamente que: “os alunos ouvintes apresentam sim diferentes problemas pelo fato de não terem bom domínio acerca de como organizar textos escritos mais formais, também falta domínio de regras de gramática normativa do português, de regras para a escrita de gêneros mais formais e até de ortografia”.

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

<sup>31</sup> Conf. p. 68.

No que se refere ao aluno surdo, a resposta de D1 nos remete ao fato de que as barreiras estão associadas, principalmente, às posturas tradicionais aplicadas no ensino da escrita em contexto escolar acerca das teorias que adotam da codificação fonológica como estratégia no processo de aprendizagem da escrita do aluno surdo.

É pertinente também fazer referência a Fernandes (2006), citado do capítulo III<sup>32</sup>, quando salienta que a aprendizagem da escrita para o aluno surdo é muito mais complexo, considerando que para ele essa aquisição ocorre no contexto de segunda língua. Dessa forma, o aluno surdo aprende as habilidades da escrita como sendo a sua segunda língua.

A resposta de D2 ao questionamento acima, enfatiza a dificuldade dos alunos ouvintes em sistematizar o texto de gênero mais formal. O aprendizado da escrita, como citado no capítulo IV, requer adequação ao gênero discursivo e aos usos comunicativos. É uma atividade relevante, haja vista sua dimensão sociocultural. Por essa razão, na visão sociointeracionista busca levar o aluno a aprender essa modalidade da língua para interagir em qualquer contexto social (PERLIN, 1997; QUADROS, 1997).

É preciso também que não se perca de vista o caráter dialógico do texto. Segundo Geraldi, mencionado no capítulo IV<sup>33</sup>, a atividade da produção escrita exige saber **para que e para quem escrever**. Ademais, para se atingir o interlocutor almejado, o autor necessita adequar o gênero textual mais preciso e os recursos linguísticos que o ajudarão em seu processo. Os elementos de textualidade também têm sua devida importância e sua escolha irá depender do meio onde o texto irá circular.

O trabalho com a língua deve ser contextualizado na compreensão, produção e análise. Nesse caso a gramática normativa tem função sociocognitivo importante, se concebida como recurso que viabilize melhor comunicação nas situações interacionais. Apesar disso, ainda é muito comum, dentro das salas de aula, propostas de trabalho voltadas para uma perspectiva reducionista do ensino da língua que desconsideram o seu caráter complexo, heterogêneo, social e situado, evidenciando certo descompasso com as novas discussões sociolinguísticas.

Quando isto ocorre, o que se presencia é um ensino voltado para a gramática normativa, de caráter prescritivo e analítico, o qual não atende a demanda do estabelecimento do sentido, nem tampouco dá conta da subjetividade que está correlacionada ao uso da língua. Segundo Marcuschi, contemplado no capítulo IV<sup>34</sup>, o sujeito é aquele que ocupa um lugar no discurso e que se determina na relação com o outro. E o texto é produzido a partir de tais

---

<sup>32</sup> Conf. p. 71.

<sup>33</sup> Conf. p. 84.

<sup>34</sup> Conf. p. 84.

relações. Deste modo, convêm olhar para o texto na perspectiva sociodiscursiva, já que o ensino de língua materna tem como especificidade, no contexto das disciplinas escolares, a sua natureza social.

#### Quadro 22. Pergunta 4 e respostas / Docente 1 e 2

9 - Para você o curso de Letras/Libras oferece respaldo suficiente para os alunos surdos/ouvintes terem proficiência na escrita e na argumentação? Em caso positivo ou negativo explique o porquê.

D1- Oferece sim. O problema do surdo é o Ensino Fundamental. Falta um ensino de qualidade, falta professor qualificado e estrutura social. A Universidade sozinha não tem como atender bem todas as demandas dos surdos.

D2- O tempo de duração de um curso de graduação nunca é o suficiente para contribuir inequivocamente para o desenvolvimento pleno de habilidades e competências linguístico-interacionais de todos os estudantes do curso. Além do tempo, há outras variáveis intervenientes e os diferentes perfis de estudantes: alguns chegam com mais habilidades/competências desenvolvidas do que outros; alguns conseguem investir mais tempo nos estudos extra-classe do que outros, entre outros aspectos individuais. Temos cumprido nosso papel como professores, procedendo a planejamentos e avaliações contínuos, o que tem nos dado a oportunidade de fazer ajustes na prática e obter melhores resultados a cada semestre.

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

A educação, a partir de uma visão mais ampla, perfaz-se do compromisso de todos os segmentos. De fato, a graduação prevê que determinada habilidades e competências já tenham sido trabalhadas nos Ensino Fundamental e Médio como nos afirma D1. Entretanto ainda identificamos discentes com algumas dificuldades de aprendizagem.

A falta de profissionais qualificados, tópico destacado pelos dois docentes, é outro aspecto bastante intrigante, pois sabemos que muitos educadores não estão devidamente capacitados para atender as várias demandas que chegam à escola ou, até mesmo, à universidade. Percebe-se que as respostas dos docentes convergem para uma reflexão no tocante ao processo educacional brasileiro desde o seu início.

### 6.5 Análise dos textos produzidos por alunos surdos

As produções escritas, base de estudo do presente trabalho, integram o corpus, que foi construído durante as aulas do curso de extensão. Ao todo 11 sujeitos participaram do curso de extensão, qual foi realizado com alunos surdos e ouvintes em oito encontros, sendo quatro no turno da tarde e quatro à noite. As temáticas abordadas são apresentadas conforme detalhamento no quadro abaixo:

Quadro 23. Temáticas e atividades vivenciadas nas aulas do curso de extensão com alunos surdos/ouvintes-tarde/noite

	<b>Temática</b>	<b>Atividade</b>
<b>Aula 1</b>	Debate Regrado Público	Produção Textual Dissertativo/Argum ntativo sobre o tema “Celibato Clerical”
<b>Aula 2</b>	Estudo sobre o artigo de opinião	Produção Textual Artigo de opinião sobre o tema “Desmatamento Ambiental”
<b>Aula 3</b>	Estudo sobre o gênero Resenha Crítica	Produção Textual Resenha Crítica sobre o Vídeo Clipe “Na sua Estante”
<b>Aula 4</b>	Entrevista	Produção Textual

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

O total de textos produzidos pelos alunos deveria ter sido 44 textos. No entanto, foram analisados 41 textos no total. Logo, cada situação didática de produção foi composta por **5** alunos surdos e 6 ouvintes, totalizando, assim, 11 textos em cada situação didática. Salientamos que um participante faltou a terceira situação de produção e dois faltaram a última. **Por essa razão, totalizamos 41 textos.**

Os participantes produziram textos escritos<sup>35</sup> em cada um dos encontros didáticos que aconteceram. Os excertos foram analisados quanto aos aspectos abaixo elencados na lista de elementos argumentativos de Toulmin (2001). Esclarecemos que nos propusemos **analisar os resultados através de recortes expressos em Libras (pelos surdos e traduzidos pela intérprete que acompanhou toda a pesquisa).**

O cerne da análise das produções foi a investigação a respeito da construção da argumentatividade a partir de das propostas didáticas de produção, com base em gêneros textuais do tipo de dissertativo/ argumentativo como característica constituinte.

Os gêneros produzidos foram: comentário argumentativo, artigo de opinião, resenha e entrevista. Estas produções escritas também foram analisadas seguindo critérios baseados nos estudos de Liberali (2013), quanto à caracterização dos seguintes aspectos: **enunciativos, discursivos e linguísticos da argumentação**, bem como no modelo de Toulmin (2001) o qual defende que o discurso argumentativo se caracteriza a partir dos seguintes elementos:

<sup>35</sup> As quatro produções, acima mencionadas, serão identificadas como P1, P2, P3 e P4.

- Tese;
- Dados;
- Leis de passagem ou princípio geral;
- Respaldo;
- Modalizações;
- Réplica.

Segundo a Liberali (2003), através dos **aspectos enunciativos**, percebe-se como a argumentação foi desenvolvida por meio da caracterização do contexto de produção, participantes (interlocutores), objetivos e conteúdos a serem abordados.

No tocante ao **plano do discurso** e de acordo com Liberali (2013) vê-se que as características discursivas são compreendidas a partir de quatro aspectos centrais: plano organizacional (maneira como o enunciado se inicia, se desenvolve e se encerra), organização temática (desenvolvimento, progressão e compreensão do tema); foco sequencial (relaciona-se diretamente à escolha temática em pauta e seu entrecruzamento discursivo), articulação das ideias (maneira como a argumentação é apresentada e construída ao longo do texto) Segundo Liberali (2013), os modos de articulação do discurso argumentativo podem ser simples ou complexos.

No **âmbito linguístico**, aspectos relacionados à materialidade do texto, a referida autora salienta ainda que a argumentatividade se dá a partir das escolhas dos autores. Tais escolhas, segundo a autora, devem ser consideradas para o estudo sobre os efeitos causados no texto argumentativo.

### 6.5.1 Plano do enunciado

Inicialmente, vamos analisar os fragmentos de textos a partir do **plano do enunciado**. Observa-se, no plano do enunciado em se tratando do local e momento da produção, que os textos analisados foram produzidos em situações didáticas, como forma de prática pedagógica, com temáticas sugeridas pela professora mediadora do curso de extensão.

Apesar da impressão de artificialidade do contexto de interlocução, os textos apresentam marcas da construção enunciativa genuína à medida que os autores expõem sua voz, como sujeitos enunciativos, por meio da demarcação e defesa de um ponto de vista, o que pressupõe a existência de outras diversas vozes, trazendo, dessa forma, a existência, dos interlocutores.

Dessa forma, a audiência, aqueles a quem o discurso argumentativo está orientado, pode ser identificada como leitores/ interlocutores, visto que há indícios de que as estratégias argumentativas estão a eles dirigidas, intencionalmente, pelos autores. Desta forma, é reiterado o caráter sociointeracionista da língua, a partir da interação entre locutor/ autor e interlocutor/ouvinte, concepção defendida por: Marcuschi (2008), Antunes (2003), Koch (2006a) em seus estudos.

Os fragmentos abaixo evidenciam a visão sociointeracionista da linguagem, enfatizando, assim, que o conhecimento é uma construção coletiva que se dá nas situações de troca.

### 6.5.2 Aspectos enunciativos da linguagem

Os fragmentos evidenciam a vivência dos participantes surdos e ouvintes na primeira situação de produção do - Debate Regrado Público - foram analisados de acordo com Liberali (2013) **no tocante aos aspectos enunciativos da linguagem.**

#### Quadro 24. Recortes de produções textuais / 01

##### Texto original

ST1- P2 - “O desmatamento é ilegal, mas algumas pessoas não entendem isso, as árvores são importante e dependemos delas para sobreviver.”

ST2 – P2 - “... Se dessa terra não dá nada, não vivemos mais e por isso nós deveríamos dar bom a terra”.

ST1- P1- Mas discordo dessa explicação, porque não vi ninguém a Bíblia manda que os padres não podem se casar, como outra religião luterana os pastores podem casar, mas continua servir a igreja, não padres?

##### Texto traduzido

ST1 – P2 “O desmatamento é ilegal, mas algumas pessoas não entendem isso”.

ST2 – P2 “Se não tivermos mais nada dessa terra não vamos mais viver, por isso nós deveríamos cuidar da terra”.

ST1 – P1“Mas eu discordo dessa explicação porque não vi na bíblia ninguém ordenando que os padres não podem casar, em outra religião, como a luterana por exemplo, os pastores podem se casar e continuar servindo a igreja, por que os padres não podem?”

OT2 – P2 “O homem pode e deve fazer uso das florestas e demais recursos naturais do nosso planeta, mas de forma consciente”.

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

Observamos no quadro acima estratégias que pretendem buscar a adesão da audiência ao ponto de vista dos autores, instaurando um discurso dialógico, conforme defendido por Perelman e Olbrechts-Tyeca (1996).

Nos textos dos alunos ouvintes também, há indícios da presença de várias vozes discursivas, na medida em que eles apresentam confrontos de posicionamentos, contra-argumentos, e estabelecem um processo dialético com o interlocutor. Vejamos no quadro abaixo:

Quadro 25. Recortes de produções textuais / 02

OT4 - P1: “Se um padre sente o desejo de contrair o matrimônio, isso não o fará menos capaz de servir ao cristianismo, porém foge as doutrinas já reveladas no início de suas escolhas.”

OT3 - P1: “Na Bíblia, podemos encontrar várias citações onde o próprio senhor defende o casamento, como: “Crescei e multiplicai”, “então homem e mulher se unirá e ambos serão uma só carne”, esses trechos nos retratam de forma clara o desejo do criador.”

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

Ainda tratando dos aspectos enunciativos e observando os conteúdos temáticos das produções, percebemos que os autores constroem seus textos, de forma geral, mantendo a temática sugerida presente. A principal estratégia de manutenção do tema observada foi o uso de palavras do mesmo campo lexical alternadamente, nos recortes de texto no quadro abaixo:

Quadro 26. Recortes de produções textuais / 03

Texto original

ST1- P2- As principais causas do desmatamento são as queimadas, os incêndios e etc. O desmatamento é ilegal, mas algumas pessoas não entendem isso, as árvores são importante e dependemos delas para sobreviver. As pessoas precisam e devem entender. que devemos cuidar bem da natureza.

ON2 – P2: As nossas matas estão sendo reduzidas a nível catastrófico, a floresta amazônica está desaparecendo paulatinamente e tudo isso por causa da ganância do ser humano, que ao invés de usufruir corretamente do meio ambiente, ele retira os recursos, muitos não renováveis como a água, por exemplo , sem se preocupar com o futuro.

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

Os recortes do quadro acima no tocante ao plano enunciativo apontam para uma manutenção temática e pertinência, do ponto de vista ao campo semântico, à situação de produção indicada. Vê-se, ainda, que há alternância de vozes quando ST1 - P2 indiretamente se refere a algumas pessoas possivelmente no lugar do protagonista, dirigindo o leitor a um remetente de interação.

### 6.5.3 Características discursivas da argumentação

De acordo com Liberali (2013) passaremos a analisar as **características discursivas da argumentação** no que se refere ao: **plano organizacional, organização temática, foco sequencial, articulação das ideias.**

O estudo do discurso escrito pressupõe o conhecimento do papel dos participantes da enunciação, o contexto de produção, os gêneros textuais envolvidos no processo de comunicação e os objetivos almejados pelos participantes envolvidos. Isso posto, propomos - nos a analisar a os resultados através dos exemplos dos textos produzidos por surdos e ouvintes nas situações de produção.

#### Quadro 27. Produção textual<sup>36</sup> / 01

##### A LUZ DA BÍBLIA O CELIBATO É OBRIGATÓRIO?

ON 1 – P1: A grande discussão é o porquê dessa proibição, uma vez que a própria Bíblia Sagrada, que é base de fé e regra da igreja católica, que eles a usam para exortar, corrigir e ministrar em suas missas. Esta mesma Bíblia defende a constituição de uma família. No seu primeiro livro Gênesis Deus cria o homem e a mulher e lhes dar uma ordem que cresçam e se reproduzam. Depois do dilúvio Deus novamente diz para se multiplicarem e encham a terra.

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

#### Quadro 28. Produção textual<sup>37</sup> / 02

Texto original:

SN1- P1 Concordo sim, porque religiões proprio a cada casamento poder escolher o igreja família conselho bem, preocupada gerar filhos quiser direto jovem e velho casar depender, a pais obrigatório querer religues foco qual igreja, não pode outros porque é importante a família para sempre união e amor Deus, não concordo porque pais querer tentando religio Batista o igreja filhos, não poder manda igreja religio eles quis qualquer religio casamento, já conversamos sobre o assunto uma não chegamos parceiros religiosos diferente ela é catolia e Lutero, porque cultura proprio pais religoes a igreja chama de” casamento misto quando um parte tem o batismo mas é católica e de casamento com disparidade de outro quando claro que igreja catolia. Respeito o casamento dois a vontade... seja felizes.

Texto traduzido:

SN 1 – P1: Eu concordo sim, porque a própria religião dá a cada pessoa o poder de escolher se quer ou não casar, cabe a igreja e a família aconselhar para o bem, se eles quiserem eles vão gerar filhos, é um direito deles. Essa preocupação se eles vão casar mais jovem ou mais velho depende também. Os pais não podem obrigar a seguir nenhuma igreja ou religião, também no pode proibir outras, o importante é ter o amor de Deus e a família estar sempre unida. Também não concordo com pais que querem obrigar os filhos a seguir a igreja batista como religião, eles não tem o poder de mandar fazer o casamento em uma igreja de determinada religião. Já conversei sobre esse assunto uma vez, mas não chegamos a ter um relacionamento, eramos de religiões diferentes, ela era católica e eu luterano, por causa da cultura da religião dos próprios pais. Uma igreja nomeia como “casamento misto”, que é quando uma parte tem o batismo, mas a outra é católica, já a igreja católica nomeia como casamento com disparidade. Mas eu respeito o casamento segundo a vontade dos dois... Sejam felizes.

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

<sup>36</sup> Os quadros sob o título de Produção Textual sempre apresentam a redação completa dos discentes surdos, quer o original, quer a tradução.

<sup>37</sup> Inserimos logo acima de cada produção dos alunos surdos a versão original.

Como se pode ver nos Quadros 27 e 28, no que se refere ao plano organizacional, os participantes conseguiram realizar um plano organizacional dentro dos moldes do gênero dissertativo-argumentativo, pois o discurso aponta para progressão de ideias, as quais seguem uma estratégia lógica no que tange à tese pretendida, isto é, a defesa de um ponto de vista.

Observamos no quadro nº 28, que o participante atinge seu objetivo estrutural, haja vista que proporciona, intencionalmente, o convencimento do interlocutor em uma ordem que conduz o a compreender o raciocínio proposto pela pesquisa e construído na produção. Vale salientar, porém que, apesar do planejamento argutivo, recurso fundamental para o alcance da argumentação, o participante não atende ao tema proposta, já que não atender a delimitação do eixo temático, o qual apontava para o celibato clerical e não de qualquer pessoa da religião católica.

Enfatizamos que o autor SN - P1 conseguiu realizar um plano organizacional dentro dos moldes do gênero dissertativo, pois aponta para uma progressão de ideias, as quais seguem uma estratégia lógica no que tange à tese pretendida, isto é, a defesa de um ponto de vista. O caráter argumentativo foi amplamente compreendido e desenvolvido com os itens pertinentes ao gênero proposto. Logo, o texto descumpra à temática, mas atende ao propósito argumentativo.

O participante também tangencia o gênero quando inicia o desenvolvimento fazendo uso de um pronome discursivo inadequado, o qual aponta para pessoalidade. Sabe-se que, na maioria das vezes, o gênero argumentativo demanda o uso da impessoalidade. Tudo indica que o debate promovido em sala, antes da produção propriamente dita tenha contribuído para o maior e igualitário êxito na atividade proposta 1.

Vejamos outros fragmentos e análise sobre organização temática.

#### Quadro 29. Produção Textual / 03

**DESTRUIÇÃO DAS FLORESTAS E SUAS CONSEQUÊNCIAS DESMATAMENTO**  
 ON2 – P2: A cada dia o ser humano tem destruído e modificado o meio ambiente em prol de um falso progresso econômico e social, pois, só pensam em construir edifícios, empresas, fábricas etc., porém, ele se esquece de que o desmatamento afetará toda a sociedade a longo prazo.  
 As nossas matas estão sendo reduzidas a nível catastrófico, a floresta amazônica está desaparecendo paulatinamente e tudo isso por causa da ganância do ser humano, que ao invés de usufruir corretamente do meio ambiente, ele retira os recursos, muitos não renováveis como a água, por exemplo, sem se preocupar com o futuro.  
 Se pegarmos, analisarmos o mapa, ou melhor, um mapa relativo ao desmatamento veremos como está ocorrendo a “passos largos” e o homem não se preocupa em realizar um reflorestamento.  
 O homem pode e deve fazer uso das florestas e demais recursos naturais do nosso planeta, mas, de forma consciente, pensando nas consequências e nas futuras gerações e na atual também pois as consequências já são bem visíveis: efeito estufa, derretimento das calotas polares, elevação dos oceanos e desastres naturais e tudo como consequência do desmatamento. Se faz necessário termos consciência e mudarmos ou melhor tentarmos mudar essa situação, pois, depois disso poderá ser irreversível.

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

No que tange ao aspecto da **organização temática**, observa-se que o participante ouvinte não apresentou problemas quanto à sua prática - como podemos observar acima. O texto, em uma perspectiva geral, apresenta satisfatoriamente uma disposição organizacional - dentro dos parâmetros do repertório cultural de cada um. Articula bem as ideias e as concatenam numa sequência vislumbrada pelo gênero, quando cada parágrafo de desenvolvimento aborda um tópico frasal num verdadeiro entrelaçamento de argumentos e contra-argumentos que tecem o constructo textual que se coaduna com a tese e o estilo preteridos. O referido texto também apresenta uma estrutura de início meio e fim, etapas essenciais à manutenção da argumentação. Como podemos observar nos seguintes trechos: **A cada dia o ser humano tem destruído e modificado o meio ambiente em prol de um falso progresso econômico e social, pois, só pensam em construir edifícios, empresas, fábricas etc., porém, ele se esquece de que o desmatamento afetará toda a sociedade a longo prazo.**

O referido texto pode ser considerado um destaque por se uma produção capaz de possuir uma estrutura sequencial lógica que perfaz a conjuntura argumentativa almejada por esta pesquisa. O uso dos operadores argumentativos **pois** e **porém** ratifica tal afirmação.

Inversamente, no trecho de um autor surdo<sup>38</sup>, verifica-se uma sequência mais reprodutiva. E não argumentativa. Como poderemos verificar no quadro abaixo.

#### Quadro 30. Produção textual / 04

##### Texto original

SN1 - P2 Mônica, fez sua casa em um bosque na floresta para brincar com seus amigos. Fizeram até um pique nique, colocaram muitas redes armadas, nas árvores para se balançarem, estavam todos muitos felizes. Quando de repente apareceu um homem, muito mal querendo derrubar todas as árvores. E Mônica ficou chorando muito. Ela ama muito a natureza e não era, justo aquele homem fazer isso com as árvores. Ela chorou tanto, que ele ficou com dó e desistiu e foi embora e mônica ficou a sorrir muito feliz.

##### Texto traduzido

SN 1 – P2: A Mônica na floresta.

Mônica, fez sua casa em um bosque na floresta para brincar com seus amigos. Fizeram até um pique nique, colocaram muitas redes armadas, nas árvores para se balançarem, estavam todos muitos felizes. Quando de repente apareceu um homem, muito mal querendo derrubar todas as árvores. E Mônica ficou chorando muito. Ela ama muito a natureza e não era, justo aquele homem fazer isso com as árvores. Ela chorou tanto, que ele ficou com dó e desistiu e foi embora e mônica ficou a sorrir muito feliz.

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

<sup>38</sup> A produção que segue não necessita de tradução, apenas de algumas correções de escrita.

O recorte acima remete-nos ao gênero narrativo, visto que são facilmente identificados seus elementos, tais como: personagem, narrador/foco narrativo, tempo cronológico, espaço e enredo. O exemplo a seguir denota essa afirmação: **Mônica, fez sua casa em um bosque na floresta para brincar com seus amigos. Fizeram até um pique nique, colocaram muitas redes armadas, nas árvores para se balançarem, estavam todos muito felizes [...].** Materialidade visivelmente distinta daquela trabalhada em sala, isto é, a argumentação, haja vista diferir não só pela estrutura, mas também pelo “modus operandi” de sequenciação e intencionalidade textual.

Em contrapartida, verifica-se na proposta de produção, comum aos pares da pesquisa, uma escrita mais de acordo com o formato argumentativo. Vê-se isso na escrita do ON 2 - P2 (quadro 32), à medida que percebemos a sequência e articulação das ideias, o plano estrutural e organizacional, bem como os elementos de referência presentes e utilizados conforme a concatenação expositiva empregue no texto. Exemplo disso aponta para o seguinte fragmento: **As nossas matas estão sendo reduzidas a nível catastrófico, a floresta amazônica está desaparecendo paulatinamente e tudo isso por causa da ganância do ser humano, que ao invés de usufruir corretamente do meio ambiente, ele retira os recursos, muitos não renováveis como a água, por exemplo, sem se preocupar com o futuro(..).**

Já na escrita do SN 1 - P2(quadro33), notamos um desconhecimento da estrutura organizacional do gênero dissertativo-argumentativo, uma vez que se percebe elementos textuais típicos do gênero narrativo. O fragmento a seguir clarifica tal constatação: **Ela chorou tanto, que ele ficou com dó e desistiu e foi embora e mônica ficou a sorrir muito feliz.**

Com relação ao **foco sequencial**, nota-se que, no excerto abaixo, temos um real prosseguimento da tese apontada desde o começo até o seu final. Sem haver mudança no roteiro pretendido. O excerto compreende a manutenção do enunciado como um todo, cujas ideias-chave estão justapostas em um desenrolar comunicativo, sem quaisquer misturas de gênero e/ou propriedades marcadamente específicas. A seguir, apresentamos um trecho que exemplifica bem este aspecto.

## Quadro 31. Produção textual / 05

## INVISIBILIDADE AOS SENTIMENTOS

ON 1 – P3: A obra que aqui será resenhada é um vídeo clip “Na sua estante”, que teve como diretor Sérgio Filho em 2007, já a música tem como autora Pitty.

O vídeo clip, assim como a música relata uma paixão que não é correspondida e que apesar de todas as evidências do amor que uma pessoa sente ou demonstre nem sempre a outra percebe. Fazendo uma relação do vídeo clip e título da música “Na sua estante”, algo na estante e perceptível visualmente com facilidade mais nem sempre as pessoas veem, então a música e o vídeo são harmoniosos e com sintonia. Todos os elementos visuais do vídeo compõem o significado de que é necessário observar mais. O rapaz apaixonado do vídeo é representado por um robô e usa uma armadura.

Contudo, nem sempre a seriedade ou dureza de uma pessoa significa força, é perceptível que por trás de uma “armadura” no jeito de ser, na forma de ser, qualquer pessoa tem sentimentos e decepções.

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

Esclarecemos que a partir de agora vamos analisar algumas produções que consideramos destaques no que desrespeito aos aspectos analisados nesta pesquisa. Analisando os detalhes da redação em destaque abaixo, podemos observar que toda escrita está gravitando em torno da temática proposta, atribuindo estabilidade ao assunto. É perceptível o tópico frasal perfazendo cada percurso da sequência, visando a melhor exposição e compreensão do tema. Os elementos de referência estão bem colocados e marcadamente adequados, o que contribuiu para a construção de sentido peculiar ao gênero.

Por outro lado, com relação a este aspecto, no texto de SN5-P3, percebe-se a existência de algumas alterações de turno verbais que parecem dificultar e fugir da sequência almejada. Tal qual podemos notar no trecho do quadro que segue.

## Quadro 32. Recorte de produção textual / 06

Texto original

SN 5 – P3: “Na sua estante”, *foi* o ator Sergio Filho em 2007. Que apresenta o desenvolvimento de uma pessoa ao ver e perceber que esse sentimento não é amor de verdade. Um o robô é diferente outro humano a mulher. A maquina de robô vê a mulher tem sinto o amor está apaixonada para a menina, mas ela não pecebeu e ninguem o amor para ele porque era é o diferente o humano.

Texto traduzido

SN 5 – P3: “Na sua estante”, foi o ator Sergio Filho em 2007. Que apresenta o desenvolvimento de uma pessoa ao ver e percebeu que esse sentimento não é amor de verdade. Um personagem é um robô que é diferente da mulher, que é um ser humano. O robô é uma maquina e ele vê essa mulher e sente amor por ela, está apaixonado por essa menina, mas ela não percebe e não sente amor por ele porque ele é diferente do ser humano.

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

No quadro acima, vemos a presença da 3ª pessoa do discurso, referência apropriada para marcar a impessoalidade solicitada pelo gênero da argumentação. É sabido que o uso marcadamente pessoal é inadequado ao estilo da argumentatividade, visto se tratar de um gênero cuja impessoalidade inibe quaisquer tentativas de subjetividade e interferências do autor.

Apesar da existência da impessoalidade, verifica-se na terceira proposta de produção acima (Quadro 32) uma escrita mais de acordo com o formato narrativo, visto que percebemos na sequência das ideias o plano estrutural e organizacional utilizados conforme a concatenação de fatos empregue em textos tipicamente narrativos. Do ponto de vista da articulação das ideias atende apenas às características próprias do reproduzir acontecimentos ocorridos no vídeo primaz da exposição em sala. Possivelmente, isso tenha ocorrido devido à ausência de discussão prévia sobre o tema abordado, o que talvez despertou<sup>39</sup> nos discentes apenas a intenção de narrar e não de expor um ponto de vista em relação ao vídeo e defendê-lo.

A falta de um levantamento de pontos importantes e destacáveis pela pesquisadora, propositadamente, mostra que há respaldo ao que até aqui fora detalhado e discutido no que tange à crença de que surdos captam melhor e até mais informações a partir de textos imagéticos somente. Verificou-se, outrossim, que os ouvintes, apropriados dos mais diversos recursos disponíveis, não alcançaram a realização da atividade com a eficácia a que somos induzidos a considerar no senso comum.

Prosseguindo com nossas análises, observemos nos fragmentos abaixo como são articuladas as ideias neste bloco de quadros que seguem.

#### Quadro 33. Produção textual / 07

##### CELIBATO CLERICAL: UMA ESCOLHA

OT 7 - P 1: Há muito tempo é percebido que há uma certa preocupação e discussão acerca do celibato clerical, sendo, na maioria das vezes, visto de maneira negativa por parte daqueles que não comungam dos mesmos pensamentos que as pessoas favoráveis a este propósito.

É sabido que há muitas atrocidades cometidas por parte de clérigos celibatários, no que diz respeito a questões de sexualidade, algumas vezes ocorrendo de viverem com um cônjuge de forma a ocultar da sociedade ou, ainda, casos de pedofilia.

Porém, não é interessante o estabelecimento/imposição de uma vontade a favor da liberação do casamento para padres argumentando sobre fatos ocorridos em relação aos “desvios” cometidos pelos mesmos, tendo em vista que certos fatos podem ocorrer em qualquer ambiente, independente de serem pessoas cebilatórias.

Portanto, o ideal seria que houvesse o entendimento partindo de todos, que, ser celibatário faz parte de uma forma de viver, escolhida pelos que ousaram seguir por caminhos diferentes dos ditos “comuns”.

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

<sup>39</sup> Esclarecemos que foi de intenção da pesquisadora não mobilizar, nesta produção, debate prévio, conforme o objetivo da pesquisa.

No trecho acima, é notável a falta de conexão entre as ideias da redação, pois elas não estão articuladas de maneira linear, mantendo um link entre a argumentação mais simples para uma mais complexas. Ademais, o participante faz uso da contraposição, utilizando um operador argumentativo opositivo (porém), objetivando problematizar o tema em questão, mas não consegue estabelecer a lógica entre as partes do texto. A contraposição levantada também não foi consistentemente sustentada com as estratégias argumentativas. Faltou ampliação da ideia central para a chegada de uma conclusão mais incisiva.

Ressalta-se que o uso dos conectores facilita, sobre tamanho, as relações internas e externas dos textos. A semântica dos períodos é constituída a partir do entrelaçamento dos conectores, os quais têm sua gênese a partir das (re) significações nos mais diversos construtos enunciativos circunstanciais.

Desse modo, os aspectos enunciativos descritos por Liberali (2013), de fato, corroboram para uma construção mais adequada ao gênero dissertativo. Esses aspectos, em mesmo discurso, podem contribuir para uma maior e melhor compreensão da temática em discussão. A fim de que o circuito comunicativo atinja sua finalidade.

Porém, no tocante aos textos dos participantes surdos, é notória a ausência de elementos macro e micro coesivos em todo o corpo redacional. Apesar disso, o autor consegue apresentar uma sequência, cuja organização temática, um dos pilares do texto argumentativo, acerta o fulcro do estilo argumentativo pretendido. Salientamos que do ponto de vista semântico a argumentação não está comprometida pelo fato de não haver incidência de conectivos.

Pode-se, afirmar que no texto há uma articulação semântica das ideias, visto que para expor sua argumentação o interlocutor precisa vinculá-la, pretendendo fomentar a discussão em defesa da tese. No caso do excerto abaixo, visualizamos que o participante, ao inicia-lo faz uso de uma argumento de um argumento de autoridade (Bíblia Sagrada) para sustentar a sua posição frente ao tema em questão.

O quadro 34 a seguir, parece ser claro neste sentido, vejamos:

## Quadro 34. Produção textual / 08

Texto original

CASAMENTO DE PADRE A CONCORDO

SN 8 – P1: O Bíblia Disse Pode Casamento Da Sociedade Qualquer Que Os Religiões, Necessária União A Sociedade Porque Deus gosta o ver que grande família com carinho. Padre tem vontade casamento e criam os filhos, porque ajudar com família mais felicidade e amor. Ele é verdadeiro o homem mostra uma bom que provalmente para Deus, que momento vida é maravilhosa que Deus muito feliz por Padre faz divulga o sabre Bíblia Deus que ale gostando fez isso, salvação as pessoas porque não prejudicado a cada as pessoas do casamento da sociedade e o também não sofrem, ele dar uma conselha bem é importante as pessoas entenderam o conhecimento da casamento.

Atualmente viveu que religiões obrigatório no igreja da casamento porque é geração natural, por que é cultura a propria na igreja.

É verdadeira o Bíblia Deus tem contou o história mais antigo o sobre fiel uma pessoa certa como igualmente Deus é respeito. Nunca Deus abonado do sociedade qualquer é amor verdadeira.

Texto traduzido

CASAMENTO DE PADRE, EU CONCORDO.

SN8- A bíblia diz que qualquer pessoa da sociedade e de qualquer religião pode se casar. A união é necessária porque Deus criou a sociedade, Ele gosta de ver famílias grandes e com muito carinho. Se o padre tem vontade de se casar, ter filhos, construir uma família pode ajuda-lo a viver com mais felicidade e amor. Se ele for verdadeiro o homem vai mostrar para Deus que ele é bom, é um momento maravilhoso da vida, Deus fica muito feliz porque os padres pregam o saber da palavra de Deus e que ele gosta de fazer isso. A salvação é individual, o casamento não prejudicaria as pessoas nem as fariam sofrer. Ele nos dá bons conselhos e é importante que as pessoas entendam e tenham conhecimento sobre o casamento.

Ate atualmente algumas religiões consideram obrigatório o casamento na igreja, porque é cultura da própria igreja e passado de forma natural pelas gerações.

A palavra de Deus é verdadeira, conta a mais antiga historia sobre o que é certo. Um homem deve ser fiel e respeitoso como Deus é. O amor de Deus é verdadeiro e não abandona ninguém.

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

Há, entretanto, um grupo menor de surdos que não apresenta satisfatoriamente tal articulação, principalmente aquelas produções advindas da terceira situação de produção (P3).

No que se trata da **articulação das ideias**, pode-se afirmar que os textos elaborados pelos surdos parecem nos apresentar uma pertinência e relevância das ideias utilizadas para construir as sequências argumentativas e articulações com a tese pretendida inicialmente. Se retornarmos o exemplo supracitado (quadro 34, especificamente), veremos com muita clareza esta progressão articulada das ideias, bem como sua concatenação com os diversos argumentos desenvolvidos.

#### 6.5.4 Mecanismos linguísticos

O uso dos **mecanismos linguísticos** permite não somente a sequenciação do texto escrito, mas também contribui significativamente para a construção do sentido. Liberali (2013) destaca alguns mecanismos linguísticos que são responsáveis pela composição do discurso com ênfase na argumentação, a saber: - Mecanismo de coesão verbal; - Mecanismos lexicais; - Mecanismos de modalização; - Mecanismo de distribuição das vozes; - Mecanismos de conexão.

A seguir, examinar-se-á fragmentos de textos das situações de produção vivenciadas pelos alunos surdos e ouvintes no tocante aos diversos usos de mecanismos linguísticos elencados acima. Lembramos ainda que as produções foram identificadas como P1, P2, P3 e P4.

##### 6.5.4.1 Mecanismos de coesão verbal

#### Quadro 35. Recortes de produção textual / 09

Texto original:

SN1- P1- Os casos, digo, casos, os maiores padres abusam a sexual para as crianças, principalmente o menor de 18 anos de idade, que eles são inocentes e os padres aproveitam, que não aguentam sem prazer.

SN3-P2- as arvores são muito importante porque nos fornecer oxigênio e sem elas a vida era impossível as arvores também nos forecem sombra.

Texto traduzido:

SN1- P1 -“Há muitos casos de padres que abusam sexualmente de crianças, principalmente menores de 18 anos de idade, eles são inocentes e os padres aproveitam porque não aguentam ficar sem o prazer.”

ON2- P2 - O homem pode e deve fazer uso das florestas e demais recursos naturais do nosso planeta, mas, de forma consciente, pensando nas consequências e nas futuras gerações e na atual também pois as consequências já são bem visíveis [...].

SN3- P2‘‘ As árvores são muito importantes porque nos fornecem oxigênio e sem elas a vida seria impossível, as árvores também nos fornecem sombra.’’

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

Os tempos verbais são responsáveis por situar o leitor no processo comunicativo da linguagem. As formas verbais predominantes nos textos argumentativos são os do tipo presente, embora nos argumentos variem entre os do pretérito, fazendo referência aos aspectos verbais, cuja importância recai exatamente nesta funcionalidade dos tempos (passado, presente e futuro) conduzindo-os para além do limite temporal (TRAVAGLIA, 2008). Na verdade, observa-se que seu uso reflete o registro frequentemente estabelecido entre os interlocutores.

Nos exemplos acima, pode-se entrever que os alunos surdos e ouvintes selecionaram pertinentemente os tempos verbais apropriados aos textos do gênero argumentativo, uma vez que todos os verbos selecionados estão na direção de temporalidade: presente do indicativo e futuro do pretérito. Os exemplos a seguir confirmam tal apropriação: **as arvores são muito importante porque nos fornecer oxigênio e sem elas a vida era impossível as arvores também nos forecem sombra (SN3-P2), O homem pode e deve fazer uso das florestas e demais recursos naturais do nosso planeta... (ON2-P2).**

Em contrapartida, nos fragmentos abaixo, percebemos que, tanto o aluno surdo quanto o ouvinte usaram **formas verbais** próprias do texto do gênero narrativo. Conforme destacado no quadro abaixo:

Quadro 36. Recortes de produção textual / 10

<p>Texto original:</p> <p>SN4 – P3_ <b>Chegou</b> o caminhão <b>pegou</b> robo para levar na fábrica e o <b>deixou</b> uma religio com coração <b>ficou</b> na rua. Robo ja <b>morreu</b> fazer mudar religio. Mulher <b>comprou</b> uma “bike” como igual é robo, transforma o religio com coração é real uma amor combinar “bike”.</p> <p><u>Texto traduzido</u></p> <p>SN4- P3- Um caminhão chegou, pegou o robo e o levou a uma fabrica, o relógio coração ficou na rua. Robo morreu e ele e o relógio sofrem uma transformação. O Robo virou uma “bike” e a mulher o comprou, o relógio coração também se transforma, porque o amor pela “bike” é real.</p> <p>ON5- P3 – [...] “O sofrimento e o medo de se relacionar <b>foram</b> tão intensos que ele <b>perdeu</b> sua identidade, <b>despedaçou-se</b>, “<b>arrancou</b>” o coração que <b>batia</b> descompensado esperando a atenção da moça que lhe <b>ignorava</b> sempre”.</p>
---

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

É pertinente esclarecer que esses dois fragmentos de textos foram retirados da terceira produção (P3) Nela, percebemos que os alunos não atenderam ao gênero solicitado (Resenha Crítica), pois se limitaram a fazer apenas o relato das ações das personagens do Vídeo Clip. Ou seja, não há nos textos críticas, discussões, comentários. Segundo Koch, a recorrência dos tempos verbais depende diretamente do propósito comunicativo. Vale ressaltar que, considerando a escolha dos verbos usados, os alunos intencionaram fazer realmente um texto narrativo.

#### 6.5.4.2 Mecanismos lexicais

A lexicalização ocorre quando um item vocabular é selecionado para se referir a algum elemento do texto com o qual tenha alguma relação de sentido. Segundo Halliday e Hasan (1976), uma palavra pode ser reiterada no texto por repetição, sinônimo ou termos equivalentes, hiperônimos, hipônimos.

Os fragmentos a seguir foram selecionados dentre as situações de produção por alunos surdos e ouvintes. Esclarece-se que o intuito aqui é verificar de que maneira os alunos construíram a rede coesiva nos textos, do ponto de vista lexical:

Quadro 37. Recortes de produção textual / 11

Texto original:

SN1- P3- Robo preparar uma flores presente para mulher que muito gostar, quando chegar mulher com homem, mas ele ficou magoar no coração e saia. Aquele rapaz gostando a mulher também. Robo foi embora na rua que quase depressão, tentou volta na trabalha a sala, não consegue ficar na trabalha

SN2- P2 - “O desmatamento é a retirada total ou parcial das árvores, florestas e outras vegetações de uma região. As principais causas do desmatamento são as queimadas, os incêndios e etc. O desmatamento é ilegal, mas algumas pessoas não entendem isso”.

SN3 – P1 “É verdadeira o Biblia Deus tem contou o história mais antigo o sobre fiel uma pessoa certa como igualmente Deus é respeito. Nunca Deus abonado do sociedade qualquer é amor verdadeira”.

Textos traduzidos

SN1- P3- “O robô prepara flores para dar de presente a uma mulher que ele gosta muito, chegando lá, a mulher está com um homem, ele ficou com o coração magoado e foi embora aquele rapaz também estava gostando da mulher. O robô foi embora pela rua, quase em depressão, tentou voltar ao trabalho, mas não conseguia”.

SN2- P2 - “O desmatamento é a retirada total ou parcial das árvores, florestas e outras vegetações de uma região. As principais causas do desmatamento são as queimadas, os incêndios e etc. O desmatamento é ilegal, mas algumas pessoas não entendem isso”.

SN3 – P1 “A palavra de Deus é verdadeira, conta a mais antiga historia sobre o que é certo. Um homem deve ser fiel e respeitoso como Deus é. O amor de Deus é verdadeiro e não abandona ninguém”.

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

Verifica-se que nas duas situações de produção dos alunos surdos a coesão lexical que comparece com frequência é aquela por repetição literal de termos que apontam para o eixo temático. “A reiteração dos termos “Deus” (SN2- P2) e “Desmatamento” (SN3 - P1) não são aleatórias nem neutras, mas estão atreladas aos típicos interesses no jogo interacional. Destacamos que o participante SN2 na situação de produção (P2) escreve literalmente em língua portuguesa. Na referida produção, a pesquisadora fez uso de recurso de texto imagético.

É pertinente destacar que alguns participantes surdos também apresentaram nos seus textos coesão por referência, como ocorre em SN1 - P3, visto que no trecho citado há a troca do nome (robô) pela pronominalização (ele) e, na sequência, a elipse, ou seja, omissão (elas), termo facilmente subentendido pelo contexto linguístico. Isso pode ser comprovado com o fragmento abaixo:

Quadro 38. Recorte de produção textual / 12

Texto original:

SN1-P2 “As árvores são seres vivos incríveis. Elas produzem frutos, elas nos oferecem sombra, nos fornece oxigênio e sem elas a vida na terra não seria possível”.

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

No texto, o uso do pronome “elas” promove a retomada do referente “árvores”. A pronominalização que comparece aqui é um caso de anáfora, muito comum em produções textuais escritas ou orais em língua portuguesa. Destacamos que a escrita do participante SN1 mistura os elementos da Libras com elementos específicos da língua portuguesa, configurando um excerto híbrido de pensamento espacial e sintético com os elementos do português que é analítico. Nesse sentido, a passagem de texto que merece destaque é a que se segue abaixo:

Quadro 39. Recorte de produção textual / 13

Texto original:

SN1 – P3 Robo preparar uma flores presente para mulher que muito gostar, quando chegar mulher com homem, mas ele ficou magoar no coração e saia. Aquele rapaz gostando a mulher também. Robo foi embora na rua que quase depressão, tentou volta na trabalha a sala, não consegue ficar na trabalha.

Texto traduzido:

SN1- P3 “O robô prepara flores para dar de presente a uma mulher que ele gosta muito, chegando lá, a mulher está com um homem, ele ficou com o coração magoado e foi embora, aquele rapaz também estava gostando da mulher. O robô foi embora pela rua, quase em depressão, tentou voltar ao trabalho, mas não conseguiu”.

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

Neste excerto, percebe-se que o aluno surdo faz uso concomitantemente de dois recursos lexicais para estabelecer a coesão: reiteração por repetição (“robô”, “mulher”), reiteração por sinônimo, quando o autor do texto usa tacitamente a expressão “rapaz” para se referir ao termo “homem” e em seguida pronominalização “ele”, para retomar o termo robô.

Os ouvintes também fazem, recorrentemente, uso dos mesmos recursos lexicais. Seguem abaixo alguns recortes de textos de alunos ouvintes que reforçam tal afirmação:

Quadro 40. Recorte de produção textual / 14

**ON1 – P3:** “Esse clipe da cantora Pitty, que na época fez um grande sucesso principalmente com a frase que diz: “Eu estava aqui o tempo todo só você não viu” foi muito usado pelas adolescentes que sofriam por desilusões amorosas, pois esse vídeo mostra um amor não correspondido. O clipe tem algumas metáforas, como por exemplo, o coração que remete ao tempo, que nós precisamos aproveitar o relacionamento ou para se declarar como é mostrado no clipe, o tempo vai passando e ele não tem coragem de se declarar e pode virar uma tragédia quando o se interessa por outro.”

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

Neste texto, verifica-se a presença recorrente da coesão lexical por reiteração das expressões “vídeo clip”, “clip” e “declarar”. Em contrapartida, o participante ouvinte, ao usar o pronome “ele”, equivoca-se, pois a pronominalização não nos remete a nenhum referente. É importante frisar que o mau uso do pronome comprometeu o sentido, pois não podemos entender que ao vídeo clip pode “**faltar com coragem.**” Ou seja, a coerência, nesse caso, não se faz presente, pois o redator usa um referencial que não retoma **adolescentes**, nem tampouco **vídeo clip**.

#### 6.5.4.3 Mecanismos de modalização

O processo comunicação é perpassado por intencionalidades. São nas relações interpessoais que se materializam, através da língua, sentimentos, dúvidas, certezas, incertezas, opiniões, desejos. Ao interagirmos, seja por meio da fala, ou seja, por meio da escrita, imprimimos nossas ideias e argumentos. Nos textos abaixo de alunos surdos e ouvintes percebemos com clareza o uso dos modalizadores discursivos:

#### Quadro 41. Recorte de produção textual / 15

Texto original:

SN2- P3 **Infelizmente** ele decidiu a tirar o tempo que é o suicídio, que estava jogando o lixo para se transformar a bicicleta que mostrar ele não é a valorização. Foi vendido por uma mulher que ele amava, **talvez** ele se arrepender a tirar o tempo, e só é que ele deveria conversar ou reforçar foram corajoso, **possivelmente** conquistar a mulher

Texto traduzido

SN2-P3- **Infelizmente** ele decidiu “tirar seu tempo”, ou seja, se suicidar e se jogou no lixo para se transformar em bicicleta, o que mostra que ele não se valorizava. Ele foi vendido para essa mulher que ele amava, **talvez** ele tivesse se arrependido de ter “tirado seu tempo” e que deveria ter tido mais coragem para conversar, **possivelmente** assim poderia ter conquistado a mulher.

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

Ao usar o **modalizador subjetivo** *Infelizmente* o aluno surdo explicita sua tristeza com relação à morte do personagem do Vídeo Clipe na “Na sua Estante” (Vídeo usado como recurso para terceira situação de produção). O **modalizador subjetivo** denuncia certo grau de pessoalidade ao texto, o que não é indicado ao texto argumentativo, pois uma de suas características é a impessoalidade. Os **modalizadores discursivos quase asseverativos** *Talvez e Possivelmente* também indicam incertezas no discurso do aluno surdo. Tais modalizadores, de certa forma, comprometem o poder de convencimento, justamente pelo fato de suscitar dúvida, o que fere o propósito fundante da argumentação.

Em contrapartida, outro participante surdo fez uso dos modeladores discursivos apropriados ao discurso argumentativo. O texto abaixo ratifica tal afirmação:

Quadro 42. Produção textual / 16

Texto original:

SN2 – **É problema sério**, que destruição do verde, são as queimas florestais muitos deles. Proibidos de queimas matas protegidas por lei. **É importante que** segurança o crescimento das cidades também tem provocado a diminuição das áreas verdes porque cortar árvore é um crime ambiental. Para fazer corte **é preciso de** uma autorização junto prefeituras, mas, já tem a lei que atualizar o valor da multa mais caro para quem derrubar, cortar ou sacrificar árvores, sem autorização da prefeitura. Agora, com isso, todo munícipe que árvores no urbano precisar, obrigatoriamente ter a autorização da Prefeitura no estado em beleza, raridade e localização das árvores por causa da sujeira que as folhas fazem. **É preciso pensar** bem antes de derrubar uma árvore ou cortá-la.

Texto traduzido

A destruição do verde **é um problema sério**, as queimadas florestais são a principal causa, sabendo que é proibido realizar queimadas em áreas de mata protegida por lei. Em relação à segurança, o crescimento das cidades também tem provocado uma diminuição das áreas verdes, lembrando que cortar árvores é um crime ambiental. Para poder realizar o corte de árvores **é preciso** uma autorização junto a prefeitura, mas embora a lei já exista, uma atualização dos valores **é necessária**, uma multa mais cara para quem derrubar, cortar e/ou sacrificar árvores sem autorização da prefeitura. Agora, apesar disso, todos os municípios que tem árvores em sua área urbana, precisam obrigatoriamente que sua prefeitura fiscalize o estado das árvores para manutenção da beleza, raridade e localização, para limpeza da sujeira que as folhas fazem. **É preciso** pensar bem antes de derrubar ou cortar uma árvore.

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

O primeiro modalizador discursivo “é problema sério”, destacado no texto acima, denota o ponto de vista do redator sobre o tema em questão. O referido modalizador expressa no seu enunciado o julgamento sobre o desmatamento no Brasil, alertando para a seriedade do problema no que se refere à destruição do verde e destacando as queimadas como causa para o problema. O segundo modalizador que entra em cena “é importante” enaltece a segunda causa: o crescimento urbano desenfreado, o qual, segundo o redator, tem contribuído para a diminuição das áreas verdes. O mobilizador “é preciso” seguido do operador argumentativo “mas” introduz no texto a ideia de que, mesmo existindo a lei para quem desmata, faz-se “necessário” o aumento da multa para conter o problema. Para encerrar o ponto de vista, o participante mobiliza no seu discurso, através do modalizador “É importante” uma reflexão, alertando para o cuidado que devemos ter ao cortar uma árvore.

#### 6.5.4.4 Mecanismo de distribuição das vozes

Segundo Liberali (2013), entende-se por distribuição de vozes o posicionamento enunciativo por meio das marcas do “eu” ou do “nós”. Ao fazer uso da primeira pessoa do

singular ou do plural, os interlocutores engendram premissas para a realização de maior integralização de sentidos. Nos exemplos abaixo, as marcas da primeira pessoa do discurso se fazem presentes.

Quadro 43. Produção textual / 17

Texto original:

SN3- P1 **Concordo sim**, porque religiões proprio a cada casamento poder escolher o igreja família conselho bem, preocupada gerar filhos quiser direto jovem e velho casar depender, a pais obrigatório querer religues foco qual igreja, não pode outros porque é importante a família para sempre união e amor Deus, **não concordo** porque pais querer tentando religio Batista o igreja filhos, não poder manda igreja religio eles quis qualquer religio casamento, **já conversamos** sobre o assunto uma **não chegamos** parceiros religiosos diferente ela é catolia e Lutero, porque cultura proprio países religoes a igreja chama de” casamento misto quando um parte tem o batismo mas é católica e de casamento com disparidade de outro quando claro que igreja catolia. **Respeito** o casamento dois a vontade... seja felizes.

Texto traduzido

SN3 - P1: “**Eu concordo sim**”, porque a própria religião da a cada pessoa o poder de escolher se quer ou não casar, cabe a igreja e a família aconselhar para o bem, se eles quiserem eles vão gerar filhos, é um direito deles. Essa preocupação se eles vão casar mais jovem ou mais velho depende também. Os pais não podem obrigar a seguir nenhuma igreja ou religião, também não pode proibir outras, o importante é ter o amor de Deus e a família está sempre unida. “**Também não concordo**” com pais que querem obrigar os filhos a seguir a igreja batista como religião, eles não têm o poder de mandar fazer o casamento em uma igreja de determinada religião. “**Já conversei**” sobre esse assunto uma vez, mas “**não chegamos**” a ter um relacionamento, “éramos” de religiões diferentes, ela era católica e “**eu**” luterano, por causa da cultura da religião dos próprios pais. Uma igreja nomeia como “casamento misto”, que é quando uma parte tem o batismo, mas a outra é católica, já a igreja católica nomeia como casamento com disparidade. “**Mas eu respeito**” o casamento segundo a vontade dos dois... Sejam felizes.

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

O fragmento acima retrata com propriedade as vozes próprias do sujeito no enunciado, o qual cria condições para maior realização na integração de sentidos. Ao trazer à tona a voz que procede da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém, como tal, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado, o enunciador legitima seu ponto de vista e recupera sua história, materializando em sentidos pessoais, os quais poderão atuar na constituição de novos significados compartilhados.

#### 6.5.4.5 Mecanismos de conexão

Sabe-se que, em um texto, tudo está relacionado: um enunciado subordina-se a outros, pois não se compreende por si mesmo, mas ajuda na compreensão dos demais. Essa

necessária interdependência semântica e/ou pragmática manifesta-se por meio de operadores argumentativos no ponto de vista de Koch e Elias (2016). Assim, tais operadores ou como denomina Liberali (2013) linguísticos estruturam, por meio de encadeamento, os enunciados textuais, dando-lhes uma direção de característica argumentativa.

Dentre estes operadores, podem-se destacar aqueles com função de estabelecer uma relação de oposição entre ideias ou segmentos de texto, tais como: *mas, porém, contudo, todavia*. E ainda operadores com função explicativa, de soma, de esclarecimento ou de explicação, como por exemplo, *ademais, além disso, mas também, pois, porque, já que, ou seja*, os quais também introduzem um argumento a mais no segmento textual. Um redator, quando se utiliza desses recursos, leva o interlocutor a tirar determinada conclusão e, logo em seguida, a estabelecer mentalmente, pela compreensão de um desses conectores, uma nova relação de sentido com o texto produzido. Nos excertos abaixo, percebemos que alunos surdos e ouvintes fazem uso de tais operadores para denunciarem seus pontos de vista.

#### Quadro 44. Recorte de produção textual / 18

**ON - P3:** De acordo com os relatos bíblicos Paulo escolheu não casar, “**mas**” em nenhum momento encontramos Jesus ou os seus discípulos fazendo essa proibição. O próprio Paulo mostra em seus escritos que ele era a favor do casamento, em 1 Coríntios 7 Paulo fala sobre o casamento e ainda aconselha os solteiros dizendo, “se não consegue conter-se, casa-se, porque é melhor casar do que abraçar-se”. Isso serve para os padres e freiras, que infelizmente por não conseguirem conter-se acabam praticando aquilo a Bíblia condena “fornicação” ou pior o estupro. Como vimos a igreja católica não tem argumentos sólidos que defendem o Celibato obrigatório “**mas**” sim o Celibato de livre escolha.

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

O uso do conectivo **mas**, nesse enunciado, está adequado, porque estabelece uma oposição entre os termos “escolher”, que significa “optar”, decidir, preferir e “proibir”, que aponta para “desaprovação”, desautorização”. O esquema de funcionamento do **mas** faz o locutor produzir um argumento que se contrapõe a um argumento anterior possível. A questão se decide exatamente com a estrutura iniciada com o mecanismo linguístico “**mas**”, o qual introduz contra junção entre os dois enunciados de orientação argumentativa diferente. Neste caso, um argumento não prevalece sobre o outro, apenas o segundo complementa o primeiro.

No que diz respeito ao uso do segundo operador “**mas sim**” no fragmento: “Como vimos a igreja católica não tem argumentos sólidos que defendem o Celibato obrigatório “**mas sim**” o Celibato de livre escolha”, além do desvio de pontuação (ausência das vírgulas), percebemos que uso do conectivo “**mas sim**” não está adequado, porque articula ideias que se

distanciam, ou seja, de natureza distintas. Talvez o redator tenha sido traído pela função opositiva/contrastiva de “mas”.

No excerto, o conectivo “**mas sim**” apenas mascara a coesão e não consegue articular coerentemente os segmentos textuais, o que, nessa situação, aponta para um falso conector. O contexto linguístico exigiria uma relação de **causa/consequência** e não de oposição. Portanto, uma opção para estabelecer a relação lógico-semântico seria: **A igreja Católica não tem argumentos sólidos que defendem o Celibato, por isso ele deve ser de livre escolha**. A estrutura da forma como foi escrita pelo redator do texto compromete a interação comunicativa, uma vez que não há inteligibilidade entre as duas estruturas do período. Pode-se afirmar, assim, que o excerto está truncado.

O texto abaixo, de um participante surdo, também fez uso dos mecanismos linguísticos para o estabelecimento da coesão, da coerência e da argumentação, considerando que tais elementos também são responsáveis pela argumentatividade textual.

#### Quadro 45. Recorte de produção textual / 19

Texto original:

**SN- P2:** Só tem um árvore não pode cortar arvores, as arvores são muito importante **porque** nos fornecer oxigênio e sem elas a vida era impossível as arvores **também** nos forecem sombra. Quando fazer calor uma casa que tenha alguns arvores fica mais freca as arvores são **ainda** importante **porque** absorvem o dióxido de cabono.

Texto traduzido

**SN- P2:** Só tem um árvore não pode cortar arvores, as arvores são muito importante **porque** nos fornecer oxigênio e sem elas a vida era impossível as arvores **também** nos forecem sombra. Quando fazer calor uma casa que tenha alguns arvores fica mais freca as arvores são **ainda** importante **porque** absorvem o dióxido de cabono.

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

Como se pode ver do ponto de vista linguístico, o texto acima apresenta desvios no que se refere à norma culta da língua portuguesa, como por exemplo, o uso do verbo Ter no lugar de Haver, falhas de concordância nominal, (importante), desvios na acentuação (arvores cabono), desvios de ortografia (forecem cabono uso inadequado do infinitivo do verbo fornecer, o qual deveria ficar no presente do indicativo (fornece)). Vale salientar que tais desvios não comprometem o estabelecimento do sentido do texto, pois, diferentemente do participante ouvinte do texto analisado acima, todos os operadores argumentativos foram usados adequadamente, garantindo ao excerto sua inteligibilidade.

Os conectivos “e”, “**também**” e “**ainda**” introduzem mais um argumento a favor de outro já anteriormente colocado. Ou seja, introduz conteúdos pressupostos e, por fim, soma argumentos a serviço de uma mesma conclusão. No caso da utilização do operador “**porque**”

também houve adequação, pois ele introduz uma justificativa ou explicação para o enunciado anterior: o fato da natureza ser essencial à produção de oxigênio e também a importância dela para a diminuição dos poluentes, como por exemplo, gás carbônico.

## 6.6 As estratégias argumentativas segundo Toulmin (2001)

Nesta sessão, passaremos a analisar, em situações didáticas estabelecidas em sala, o uso das estratégias argumentativas utilizadas nos discursos transcritos dos discentes propostos pela pesquisadora no âmbito de sua coleta de dados. Consoante o dados fornecidos e garimpados em Toulmin (2001), dos quais selecionamos, a saber: tese, dados leis de passagem, respaldo, modalizações e refutação. De tantos outros que compõem a égide das características linguísticas argumentativas pelo referido teórico.

O autor propõe uma analogia de estrutura argumentativa ao corpo humano, este de promover e defender a vida; aquele, garantir a objetividade e clareza da tese. Por isso, propõe um padrão básico argumentativo para o qual os Dados, a Tese e a Garantia, guiam o interlocutor rumo à compreensão do previsto. Vejamos o esquema abaixo, segundo Toulmin (2001).

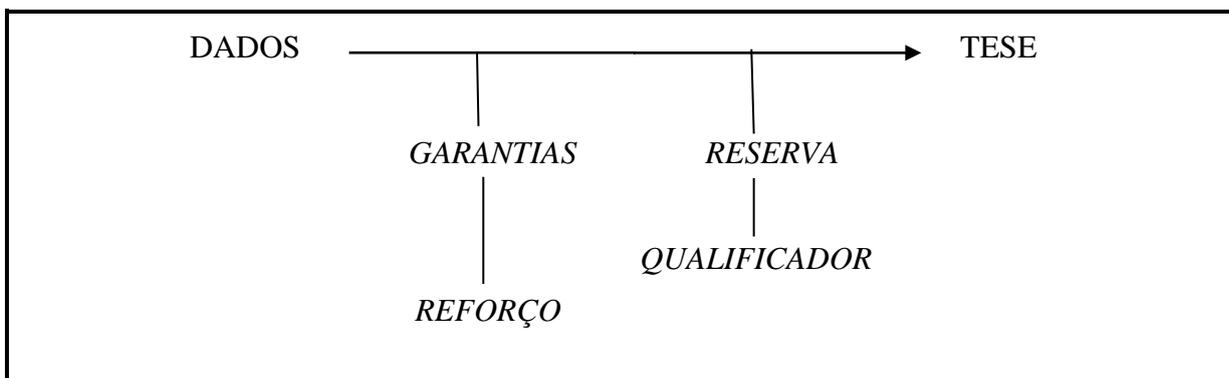
Quadro 46. Padrão básico do argumento segundo Toulmin (2001)



Fonte: (TOULMIN, 2001).

A partir desta basilar elaboração, ele segue implementando a complexidade desta simples construção. Inserindo outros elementos que corroboram para a uma visão mais complexa do plano argumentativo, como: Os Qualificadores verbais, Refutação, Reserva e Reforço (Toulmin 2001, p. 145). Como poderemos observar a seguir:

Quadro 47. Padrão complexo do argumento segundo Toulmin (2001)



Fonte: (TOULMIN, 2001).

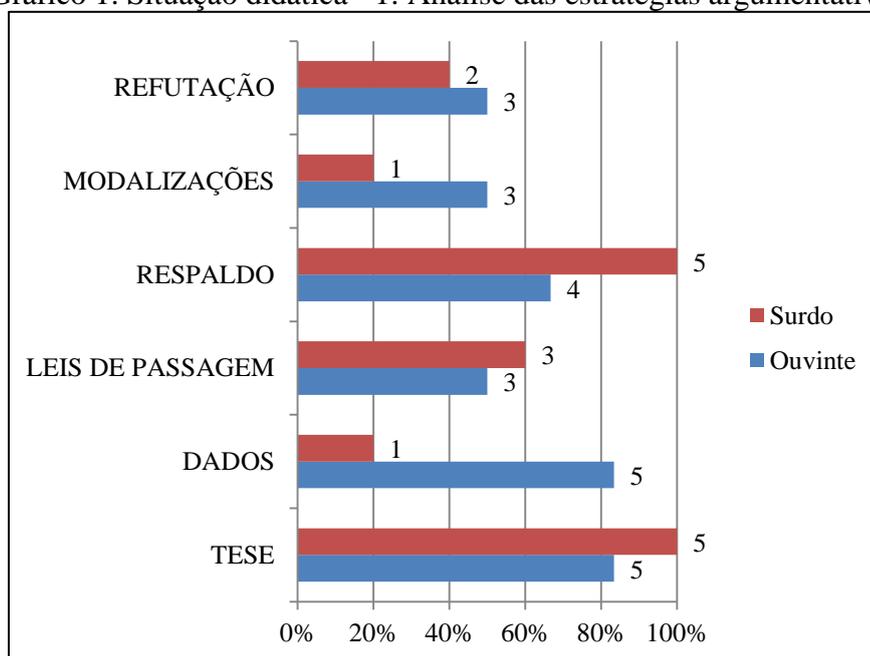
Do ponto de vista estrutural, notamos que ambos os quadros perfazem uma estrutura desenhada para estabelecer como o referido teórico enxergava a formatação da defesa de uma tese. Esta sempre circundada por argumentos bem claros que apontam para uma conclusão a partir dos modalizadores que qualificam os aspectos verbais em suas mais diversas ocorrências enunciativas.

Hoje, também fazemos uso de tais recursos argumentativos com o intuito de amplificar nosso conhecimento, no que tange à argumentação e seus mecanismos. A produção deste tipo de texto mobiliza saberes que, de fato, despertam o espírito científico nos sujeitos que se propõem a fazê-lo.

A diversidade temática, proposta pela pesquisadora para as atividades em sala, serviram para provocar os sujeitos a explorar gêneros solicitados nos momentos de produção - citados no quadro - Temáticas e atividades vivenciadas nas aulas do Curso de Extensão com alunos surdos/ouvintes-tarde/noite.

A partir de uma investigação do corpus construído, pudemos observar algumas pertinências estratégicas de cunho argumentativo, cujo desenho resultou no gráfico abaixo.

Gráfico 1. Situação didática - 1: Análise das estratégias argumentativas



Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

A interação discursiva é um campo de possibilidades enunciativas, no qual são acionados recursos que visam acertar o alvo da dinâmica conversacional. No âmbito dessas situações, encontramos a argumentação como aquele gênero textual mais usado quer no suporte escrito, quer nos vários canais de diálogo.

Por essa razão, a presente pesquisa analisa a partir de agora o uso das estratégias de argumentação nos textos produzidos pelos discentes, enquanto autores. O gráfico 1 aponta para uma utilização mais expressiva dos surdos em relação aos ouvintes na questão da tese, das leis de passagem e do respaldo. O que nos desperta atenção para o fato de que os surdos parecem ter mais cuidado na hora de produzir suas argumentações, mantendo-se fiéis à construção da base do texto que é a tese, bem como de dar suporte às ideias que irão suplantar sua defesa.

Importante destacar o fato de poucos surdos empregarem os modalizadores em suas tessituras oracionais - 20% conforme o gráfico 1; enquanto que a utilização deles dobra nas construções de ouvintes, corresponde a 50%. Como podemos visualizar no quadro a seguir.

#### Quadro 48. Recorte de produção textual / 20

##### Texto original

ST 5 – P1: “Sem regra tem o problema sociedade reclamar, não respeito, um padre vai casar frente a pessoa saber o trabalho dele era igreja, pode acontecer fechar, a pegar imagem é sujar o nome, informação ruim o local para igreja ou falar mal na cidade tem a vergonha. Pode se tem problema grande acabar a igreja de religião não tem como voltar.”

##### Texto traduzido

ST5- P1- Se não existir regras a sociedade pode reclamar e pode surgir problemas, desrespeito. Ao se casar, o padre pode colocar a pessoa a cima do seu trabalho que é a igreja, pode acontecer de a igreja fechar, ou sujar a imagem e o nome da igreja, gerando má repercussão para a igreja naquele local ou na cidade e isso seria uma vergonha. E se um grande problema acontecesse com aquela igreja de certa religião, não teria como voltar atrás.

OT 2 – P1: “O casamento é uma instituição que existe desde os primórdios da humanidade, há pessoas que, ao chegar em uma determinada fase da vida sentem o desejo de contrair matrimônio, constituir suas próprias famílias, isso é absolutamente normal... Essa proibição para padres e também freiras é absolutamente absurda, pois, não há nenhum fundamento bíblico para tal imposição... É necessário rever alguns conceitos, estudar mais, se aprofundar mais...”

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

É verificável nos recortes supra, a utilização dos modalizadores em OT e a supressão em ST. Mesmo sendo um tema tão controverso, houve, por parte dos surdos, uma abstenção quanto à utilização de tais modalizadores. Todavia, também nos textos dos ouvintes verifica-se esta subtração, como nos aponta o trecho a seguir. Esperava-se maior utilização dos modalizadores nos textos dos ouvintes, considerando que eles são ínsitos à estrutura da língua portuguesa. No quadro 49, apresentamos outros recortes de alunos ouvintes, na mesma situação de produção (P1) que enfatizam o absentismo dos modalizadores.

As construções textuais revelaram um dinamismo bastante considerável no tocante às estratégias argumentativas utilizadas e analisadas. Elas puderam revelar o potencial de ambos os sujeitos da presente pesquisa no emprego da tese (variação de aproximadamente de 83,33%

a 100%), tal como pode ser demonstrada no gráfico 1 que segue. Vê-se também o uso equilibrado de outras estratégias de cunho argumentativo, cujo desenho se constitui no levantamento de ideias opostas. Isso pode ser ratificado no quadro de número 49 abaixo.

Quadro 49. Recorte de produção textual / 21

OT 5 – P1: “[...] O celibato como vocação não traz ao homem obrigação, servir a Deus com vocação à vida familiar é uma opção livre a quem não deseja viver para o celibato, mas viver em comunhão mesmo em família”.

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

Entretanto, vale destacar que há uma tímida representação de surdos que utilizam a oposição como recurso argumentativo, como fica demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 50. Recorte de produção textual / 22

Texto original

ST2 - P1- [...] “a pais obrigatório querer religues foco qual igreja, não pode outros porque é importante a família para sempre união e amor Deus” [...].

Texto traduzido

ST 2 - P1: “Os pais não podem obrigar a seguir nenhuma igreja ou religião, também não pode proibir outras, o importante é ter o amor de Deus e a família estar sempre unida.”

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

Destacamos que o aluno surdo da tarde, ST1, utilizou o modalizador no quadro acima e isso realça a ideia de necessidade, em uma linha que aponta para uma conclusão, porém deixa lacunas no tocante ao uso de **Dados**, que compromete a sustentação argumentativa, uma vez que não há validação do argumento. No quadro abaixo, porém, destacamos a utilização exitosa, no texto de OT1, do modalizador introdutório, cuja conclusão retoma a perspectiva no plano estrutural desenvolvido em todo texto.

Quadro 51. Recorte de produção textual / 23

OT1 – P1: “[...] Como vimos a igreja católica não tem argumentos sólidos que defendem o celibato obrigatório mas sim o celibato de livre escolha.”

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

No que diz respeito ao uso da **estratégia do respaldo**, constatamos a abundância nos escritos dos surdos, como podemos acompanhar nos quadros abaixo.

## Quadro 52. Recorte de produção textual / 24

## Texto original

ST3- P1-Ele padre tradição religiões igreja de dentro casar mulher e homem, padre falar pode não aceita casar errado não pode coisa pecado, opinião discordo não padre não obrigatório, pode livre vontade quero sua vida responsabilidade nós família e filhos preciso consciência respeito casar dois salvar Deus livre nosso maravilhoso perfeito união, padre preciso estímulo explicar pessoa o que importante igreja a casamento especial

Texto traduzido

ST3 – P1: “É tradição de algumas religiões celebrar o casamento de mulher e homem na igreja, mas não aceitam que o padre possa se casar, pois falam que é errado e que isso é pecado. Eu discordo dessa opinião, não deveria ser obrigatório, poderia ser livre de acordo com a sua vontade, pois sua vida é sua responsabilidade, nós da família e filhos precisamos ter consciência e respeitar o casamento dos dois, Deus liberou essa maravilhosa e perfeita união que é o casamento, o padre precisa deixar claro a todas as pessoas da igreja a importância e o motivo do casamento ser especial”.

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

Nota-se que ST3 busca respaldar seu argumento, destacando o fato de que não faz sentido a proibição do casamento de sacerdotes, uma vez que a própria Igreja reconhece-o como um ato divino e é por essa razão, segundo ST3, que ele é liberado para pessoas. A utilização do fato como estratégia argumentativa possibilita comprovar a opinião do enunciador, dando maior credibilidade ao texto.

O participante ST4, na mesma situação de produção (P1), também usou do respaldo como estratégia argumentativa para apoiar sua posição. Vejamos no quadro abaixo:

## Quadro 53. Recorte de produção textual / 25

## Texto Original

ST4- P1- Concordo sim, porque religiões proprio a cada casamento poder escolher o igreja família conselho bem, preocupada gerar filhos quiser direto jovem e velho casar depender, a pais obrigatório querer religues foco qual igreja, não pode outros porque é importante a família para sempre união e amor Deus, não concordo porque pais querer tentando religio Batista o igreja filhos, não poder manda igreja religio eles quis qualquer religio casamento

Tradução

ST4 – P1: “Eu concordo sim, porque a própria religião da a cada pessoa o poder de escolher se quer ou não casar, cabe a igreja e a família aconselhar para o bem, se eles quiserem eles vão gerar filhos, é um direito deles. Essa preocupação se eles vão casar mais jovem ou mais velho depende também. Os pais não podem obrigar a seguir nenhuma igreja ou religião, também no pode proibir outras, o importante é ter o amor de Deus e a família estar sempre unida. Também não concordo com pais que querem obrigar os filhos a seguir a igreja batista como religião, eles não tem o poder de mandar fazer o casamento em uma igreja de determinada religião”.

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

O argumento do participante ST4 é muito incisivo e leva o leitor a refletir sobre a visão da Igreja Católica a qual defende o livre arbítrio em todas as nossas atitudes. Ao usar

desse argumento, ST4 reforça e respalda o seu posicionamento inicial, quando diz: “Concordo sim”.

Vale ressaltar que em apenas dois textos de ouvintes da situação de produção (P1) foi registrada a ocorrência de respaldo. O que compromete a argumentação, pois é através dele que o enunciador consegue justificar suas alegações, objetivando persuadir a sua audiência. Vejamos no quadro abaixo:

Quadro 54. Recorte de produção textual / 26

OT 7 – P1: **A exemplo, existem vários campos de atuação e um médico não pode escolher em se omitir em salvar a vida de um assassino; um militar não pode ir de encontro ao militarismo; são escolhas onde regras foram expostas.** A vocação contribui para a realização do bom trabalho e a liberdade de escolha torna o homem, quando consciente, dono de si mesmo”.

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

Quadro 55. Recorte de produção textual / 27

OT6 – P1: “Desde os primórdios da igreja católica, os padres são proibidos de casar e constituir família, tradição essa que se perpetua até os dias atuais. **Ao passar dos anos, diante de uma evolução empoderada e tecnológica, novas discussões vem surgindo diariamente**”.

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

Destacamos que em quase todos os textos de alunos surdos e ouvintes na primeira situação de produção (P1) as estratégias argumentativas são observadas, muito embora sem densidade no que se refere à defesa e à conclusão do ponto de vista. Vejamos os exemplos abaixo:

Quadro 56. Recorte de produção textual / 28

Texto Original

ST4 - P1 Acredito que pessoa quer ser padre não fazer a casar, nem fazer nova a família, assim vai mais tempo para estuda a bíblia e ajuda a comunidade.

Texto traduzido

ST4- P1 Acredito que uma pessoa que queira ser padre não deve querer casar, nem formar uma nova família, assim sobrá mais tempo para estudar a bíblia e ajudar a comunidade.

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

Quadro 57. Recorte de produção textual / 29

OT1 – P 1. Há porém, aqueles que optaram pelo celibato, por vontade própria e há aqueles que lhes foi imposta uma ordem e por isso não puderam casar, embora sentissem o desejo para tal. Essa proibição para padres e também freiras é absolutamente absurda, pois, não há nenhum fundamento bíblico para tal imposição.

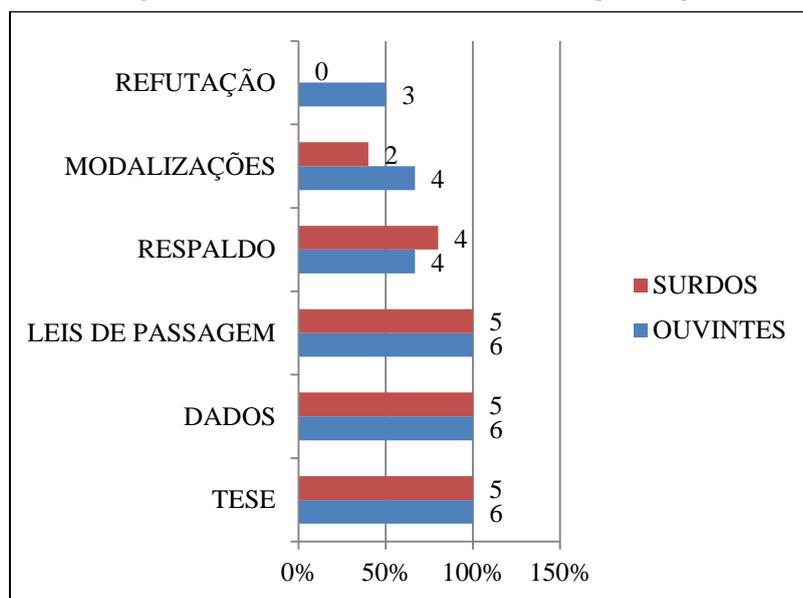
Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

É importante salientar que toda ação linguística é permeada por marcas argumentativas e que toda forma de comunicação acontece através de algum gênero textual. Mesmo não apresentando, nessa situação de produção, argumentos tão consistentes, os participantes demonstraram saber posicionar-se social e politicamente.

Observamos na segunda produção, a equidade de uso de três estratégias argumentativas, a saber: a Tese, os Dados e as Leis de passagem. Talvez por causa da temática vigente, os alunos sentiram-se mais confortáveis em elaborar textos, cuja articulação temática tenha sido mais abordada nas mídias sociais e nos mais diversos suportes jornalísticos. Ou seja, os países desenvolvidos e em desenvolvimento discutem muito fortemente hoje as questões ambientais.

Na análise da segunda situação de produção (P2), verificamos que houve maior fundamentação dos argumentos. Destacamos em tal produção a utilização dos recursos visuais e debate com o intuito de amplificar o nível de inferências e posterior construção argumentativa. De modo geral, o gráfico amplifica o exposto até aqui. Vejamos:

Gráfico 2. Situação didática - 2: Análise das estratégias argumentativas



Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

Analisando o gráfico supra, notamos a equivalência no uso de três estratégias argumentativas, a saber: a Tese (100%), os Dados (97%) e as Leis de passagem (98%). Esta observação aponta para a minimização de diferenças que, por vezes, podem ser erroneamente consideradas. Diante do apresentado no gráfico 2, há um equilíbrio nos usos em vista de um mesmo e único resultado que é argumentar, defender um ponto de vista de modo imparcial e recheado de estratégias específicas, que oferecem o suporte.

Os quadros abaixo, com recortes de textos de alunos surdos e ouvintes evidenciam as estratégias empregadas:

#### Quadro 58. Recorte de produção textual / 30

OT 4 - P2: O homem é o maior responsável pelo desmatamento, sabemos que alguns casos são catástrofe da própria natureza, mas em sua maioria ocorre pelo próprio homem. (**Tese**) Os agricultores fazem queimadas para poder fazer suas plantações de soja, outros para construções de casas, prédios e comércios. (**Dado**) Pensam apenas no seu próprio interesse, não pensam nem em seus filhos e netos que vão sofrer com tudo isso.

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

O trecho acima nos mostra a tese e o dado entrelaçados em uma dinâmica argumentativa que conduz o leitor à inferência. Encontramos, inclusive, em outro participante, na mesma situação de produção (P2), a presença de três estratégias majoritariamente argumentativas, assim como observamos no gráfico supra que ressalta um percentual de 100% de uso dessas três estratégias. O recorte do quadro abaixo, de um participante ouvinte confirma também o predomínio de tais estratégias. Vejamos:

#### Quadro 59. Recorte de produção textual / 31

OT 7 – P2: “Em tempos remotos o homem convivia com a necessidade de interagir com a natureza e dela tirar a sua sobrevivência. (**Tese**) [...] No entanto, em dias atuais nota-se o alavancador processo de desenvolvimento onde o ter domina o ser “estagnado” o poder fazer, “cegando” e “minimizando” o porque fazer, substimando assim, as diretas e indiretas consequências a si e aos seus (**Dados**). As novas descobertas pode trazer um leque e suas consequências divina ser bem avaliadas num contexto amplo levando em consideração o ser social (**Leis de passagem**).

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

Nas produções dos participantes surdos, também verificamos a incidência destas estratégias, as quais contribuem para a defesa do ponto, conforme, Toulmin (2001). Vejamos no quadro abaixo:

Quadro 60. Recorte de produção textual / 32

Texto original

ST5- P2 O mundo do processo cuida na terra e o povo não pensa as floresta. A terra estão convocação é o problema as arvores gosta, a fabrica cresemento, seco no chão, a respira ar, suja o rua, água seco sem natural é o todo estão futuro vai o pior. Os povos não pensa o que é na terra, não cuida a planeta, falta anteção para o informação, florestas é venda coisa leva para casa nova, materal, humano é deu ruim saúde, os governos não resolveu o problema os dinheiros. Na terra pode acaba do mundo.

Texto traduzido

ST5 – P2: “O mundo precisa cuidar da terra e o povo não pensa nas florestas (*Tese*). A terra está anunciando um problema com as arvores que tanto gostamos. A quantidade de fabricas aumentando, o solo secando, o ar para respirar, sujeita nas ruas, secas, agua potável em falta, todos estão falando que no futuro vai ser pior (*dados*). Os povos não pensam no que a terra é, não cuidam do planeta, falta atenção para as informações (*Respaldo*). As florestas estão sendo vendidas e levadas para fazer mobílias novas para casas, o ser humano com a saúde cada vez mais debilitada, os governos não resolvem os problemas na economia. A terra boa pode acabar no mundo (*dados*).

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019)

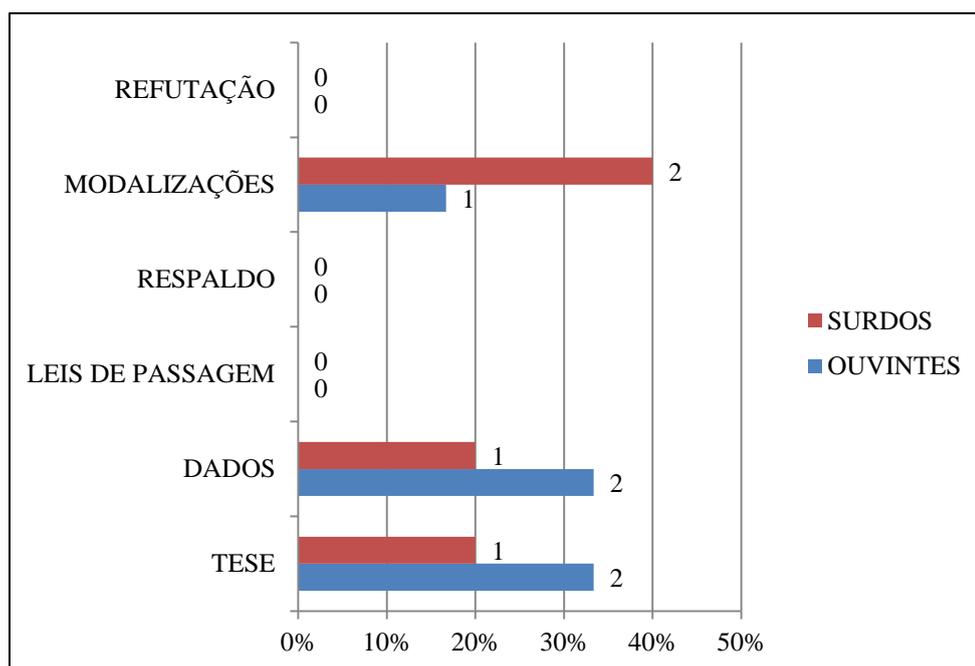
Nessa perspectiva, enfatizamos que, na segunda situação de produção (P2), houve realmente aumento significativo no que se refere à aplicabilidade dos estratagemas propostos por Toulmin (2001) Nessa situação de produção, surdos e ouvintes alcançam, com êxito, o propósito persuasivo do texto argumentativo, percurso traçado em sala e levado a cabo passo a passo pelos dois participantes da pesquisa.

No entanto, visualizamos a ausência da **estratégia refutação** nas produções dos surdos<sup>40</sup> P2. Em contrapartida, nos textos dos ouvintes há uma ocorrência de 50% no emprego dessa estratégia. Nos excertos dos participantes surdos, há uma elaboração e posterior desenvolvimento da tese atrelada aos dados que ratificam as garantias previstas (conclusão), mas não identificação refutação.

Episódio este bastante diferente do ocorrido na P3, como especificaremos no gráfico a abaixo:

<sup>40</sup> Nenhum percentual, consoante o gráfico 2.

Gráfico 3. Situação didática 3: análise das estratégias argumentativa



Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

É pertinente salientar que no uso modalizadores os surdos, quando comparados com os alunos ouvintes, destacam-se em 23,33% aproximadamente, de acordo com o Gráfico 3. Outro aspecto a ser considerado aponta para o fato de que no tocante aos Dados os ouvintes conseguiram sustentar melhor o seu ponto de vista, o que é confirmado no Gráfico 3 com percentual de 33,33% aproximadamente para 20% dos surdos. Isso pode ser ratificado na defesa da Tese tanto por surdos quanto por ouvintes. Logo, nessa situação de produção os participantes evidenciaram boa sustentação argumentativa.

A situação didática referente à proposta (P3) difere da P1 e P2, visto que para essa produção não houve debate *a priori*, *nem a posterior* referente ao Clipe “Na sua estante” da cantora Pitty (2007). Na ocasião, o objetivo era observar se os grupos em estudo apresentariam, equilibradamente, as mesmas habilidades e competências argumentativas, assim como ocorrido nas produções anteriores (P1 e P2). Os grupos assistiram ao clipe por três vezes. Após sucessivas tentativas, deveriam construir um texto a partir do gênero resenha crítica. Ambos não apresentaram uma elaboração satisfatória, haja vista a parcial fuga do estilo sugerido como se vê abaixo.

## Quadro 61. Recortes de produção textual / 33

## Texto Original

SN1- P3 “[...] O meu opinião porque mulher não praece ver nada robo pessoa igual não diferente humana outro pessoa um homem conversa lado namoro homem juntos amor.”

## Texto traduzido

SN1 – P3: “[...] Na minha opinião, a mulher parece achar o robô uma pessoa igual ao ser humano. Se ela conversava com outro homem e começava a namorar é porque sentia amor por ele.

## Texto Original

SN3- P3 O robô começava ter obsessão por uma mulher que ele apaixonou e sofrendo tanto por esperava o tempo. talvez a mulher é o caso amor, ou não quer saber o robô gosta dela porque ele não é o humano. Começa gostar outra pessoa humana e o robô soube e magoando tanto

## Texto traduzido

SN3– P3: “O robô começava ter obsessão por uma mulher que ele apaixonou e sofrendo tanto por esperava o tempo. talvez a mulher é o caso amor, ou não quer saber o robô gosta dela porque ele não é o humano. Começa gostar outra pessoa humana e o robô soube e magoando tanto”.

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

Nos recortes evidenciados acima, notamos o uso de marcas narrativas no corpo do texto, como por exemplo, o emprego de verbos no pretérito imperfeito que remete a ações no passado e já acabadas, fazendo um link direto com a história contada no clipe e sua recriação por meio do presente texto. Devemos considerar também a subjetividade própria de narrações com foco narrativo na primeira pessoa, ilustrando e reforçando mais um elemento narrativo presente na *pseud*- resenha crítica.

Notamos que, apesar da existência de alguns mecanismos linguísticos (talvez, porque), elementos importantes na elaboração da argumentação, os excertos ficaram no plano discursivo da narrativa. Nesse caso, não houve a formulação de uma crítica interpretativa sobre os aspectos relevantes do vídeo clip. Isso também se faz presente no recorte do texto de um participante ouvinte. Vejamos o quadro abaixo:

## Quadro 62. Recorte de produção textual / 34

OT1 – P3: “A mulher não dá atenção ao rapaz, pois, ele “fechar-se” em si mesmo, não conseguindo se aproximar dela, preferindo fugir e sofrer ao vê-la junto a outro rapaz...”

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

A subtração das outras estratégias - leis de passagem, respaldo e refutação<sup>41</sup> - que refletem na ausência de estratégias usadas nos textos dissertativos, comprometeu o fim último

<sup>41</sup> Nenhum percentual, segundo o gráfico 3.

que é argumentar. A resenha crítica faz parte do gênero argumentativo por estabelecer uma declaração, um ponto de vista sobre determinado assunto, seja uma obra literária, cinematográfica, musical, obedecendo ao princípio da imparcialidade.

Sendo assim, não ficam ressalvas que entre os surdos é inexistente qualquer superdotação em função da necessidade especial em relação aos ouvintes. Apesar de o recurso usado em situação didática contemplar um vídeo clipe em forma de desenho animado, não houve proeminência no processo argumentativo dos participantes surdos. Desmistifica-se, desse modo, a máxima de que os surdos detêm vantagem por conseguirem aguçar sua peculiaridade visual.

Talvez em uma argumentação oral, seguindo o protocolo argumentativo, a consideração a que chegamos seja irrelevante. Entretanto, no âmbito escrito, ambos apresentam equitativamente as mesmas potencialidades a partir dos recursos possivelmente usados e propostos na situação didática. Dificuldades de argumentar, entretanto, perfazem-se pelas próprias necessidades, pertinentes a cada sujeito, nas mais variadas circunstâncias.

### **6.7 Destaque de produções de alunos surdos e ouvintes quanto ao uso de estratégias argumentativas<sup>42</sup>**

Nas análises das situações de produção, foi possível constatar que alguns alunos se sobressaíram quanto à produção e ao uso das estratégias estabelecidas por Toulmin (2001) e Liberali (2013), seja pela estrutura, seja pela articulação argumentativa engendrada.

Selecionamos as redações das situações de produção 1 (Debate Regrado Público - Tema: Celibato Clerical: válido? dissertativo-argumentativo) e 2 (Artigo de Opinião - Tema: desmatamento ambiental), visto que na 3 (Resenha Crítica do vídeo Clipe “Na sua Estante” da Cantora Pitty) não houve quem atendesse **satisfatoriamente** as características do gênero em estudo, isto é, o argumentativo.

Como podemos notar no exemplo a seguir, ST 1 - P1 alcançou uma escrita, a qual se destacou pela utilização de recursos argumentativos que deixam a estrutura e a sequência nos parâmetros do estilo vislumbrado na situação didática 1. Vejamos.

---

<sup>42</sup> Diante das produções, não podíamos deixar de destacar aquelas - tanto dos alunos surdos, quanto dos ouvintes - que mais se destacaram quanto aos critérios por essa pesquisa escolhidos.

## Quadro 63. Recorte de produção textual / 35

Texto original	Padre deve casar?
<p>SN1 – P1- A polêmica sobre este título que o padre deve casar para construir família, gerar os filhos e por bem saúde e física. Poderia quebrar a tradição da B, digo, igreja cristo? Porque os padres necessitam se casar?</p>	<p>Há nos anos como antiga, a igreja cristo continua seguir a regra de Cristo, que os padres não podem casar porque já assumem a toda vida que ser como o Jesus que estar solidão e apenas respeite o Deus que não juntar com a acompanhadora, se não respeita o Deus, terá punido e mais pecado como a regra diga.</p>
<p>Mas discordo dessa explicação, porque não vi ninguém a Bíblia manda que os padres não podem se casar, como outra religião luterana os pastores podem casar, mas continua servir a igreja, não padres? Os casos, digo, casos, os maiores padres abusam a sexual para as crianças, principalmente o menor de 18 anos de idade, que eles são inocentes e os padres aproveitam, que não aguentam sem prazer. Nem perfeito, todo humano cria, acredito que os padres podem casar uma companheira e para sentir bem saúde. Se a igreja Cristo permite os padres casar, possível diminuir as causas de padres que abusam as crianças, ou os adolescentes. Tomara a igreja quebra a tradição, mas os padres continuarei servir a igreja como pastores</p>	<p><u>Texto traduzido</u></p> <p style="text-align: center;">Padre deve casar?</p> <p>SN1- P1-Há uma grande polêmica sobre esse título, o padre deve casar e assim construir família e gerar filhos pela sua saúde e seu bem físico. Poderia quebrar a tradição da B, digo, igreja de Cristo? Porque os padres precisam se casar?</p> <p>Desde os tempos antigos, a igreja de Cristo continua seguindo as regras de Cristo, que diz que os padres não podem se casar porque já assumiram que vão passar a vida toda como Jesus deve respeitar a Deus e viver na solidão, não se juntar a uma companheira, se não respeitasse a Deus seria punido, pois é pecado, como assim está escrito na regra. <u>Mas eu discordo dessa explicação, porque não vi na bíblia ninguém ordenando que os padres não possam casar, em outra religiões, como a luterana por exemplo, os pastores pode se casar e continuam servindo a igreja<sup>1/2</sup>, porque os padres não podem? Há muitos casos de padres que abusam sexualmente de crianças, principalmente menores de 18 anos de idade<sup>3</sup>, eles são inocentes e os padres aproveitam porque não aguentam ficar sem o prazer</u></p> <p>.Ninguém é perfeito, todo ser humano erra. Acredito que os padres podem se casar, ter uma companheira para se sentir bem com sua saúde. Se a igreja de Cristo permitisse que os padres pudessem casar, possivelmente, os casos de padres abusando de crianças e adolescentes diminuiria. Tomara que a igreja quebre essa tradição e os padres possam continuar a servir a igreja assim como os pastores fazem.</p>

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

A tese se desenvolve a partir do dialogismo (perguntas) que norteiam sua defesa e ao redor da qual gravitam os argumentos e recursos que embasam a arguição. Recursos sublinhados no texto como o uso da contra-argumentação<sup>1</sup>, o respaldo<sup>2</sup> e os dados<sup>3</sup>. Essa constatação se faz consistente quando embasada nos dados obtidos pelo gráfico 1 que aponta para um uso bastante vultoso de redações com dados e Tese (80% cada) e do respaldo com 66,66% aproximadamente.

É verificável a estrutura - mesmo que incipiente; tendo o cuidado de organizar toda a escrita com um começo, meio e fim. São importantes as articulações protagonizadas pelos

elementos macro e micro coesivos, fundamentais para a construção e a condução da discussão.

Ainda no bloco das P1, selecionamos outra redação agora de ouvintes (OT2 - P1), ilustrando o hall dos escritos que sobressaíram entre todas as redações, isto é, 41 produções. A produção abaixo, além de atender aos quesitos pertinentes ao gênero argumentativo, possui uma estrutura bastante articulada. Observemos.

Quadro 64. Recorte de produção textual / 36

CELIBATO CLERICAL: UMA ESCOLHA
<p>OT2- P1</p> <p><u>Há muito tempo</u><sup>1</sup> <u>é percebido que</u><sup>1</sup> há uma certa preocupação e discussão acerca do celibato <u>clerical</u><sup>2</sup>, sendo, na maioria das vezes, visto de maneira negativa por parte daqueles que <u>não</u><sup>1</sup> comungam dos mesmos pensamentos que as pessoas favoráveis a este propósito.</p> <p><u>É sabido que</u><sup>1</sup> há muitas atrocidades cometidas por parte de clérigos celibatários, no que diz respeito a questões de sexualidade, algumas vezes ocorrendo de viverem com um cônjuge de forma a ocultar da sociedade ou, ainda, casos de pedofilia<sup>4</sup>.</p> <p><u>Porém</u><sup>3</sup>, <u>não é interessante</u><sup>1</sup> o estabelecimento/imposição de uma vontade a favor da liberação do casamento para padres argumentando sobre fatos ocorridos em relação aos “desvios” cometidos pelos mesmos, tendo <u>em vista que</u><sup>3</sup> certos fatos podem ocorrer em qualquer ambiente, independente de serem pessoas celibatárias.</p> <p><u>Portanto</u><sup>3</sup>, o ideal seria que houvesse o entendimento partindo de todos, <u>que</u><sup>3</sup>, ser celibatário faz parte de uma forma de viver, escolhida pelos que ousaram seguir por caminhos diferentes dos ditos “comuns”.</p>

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

Destacamos também outro bloco de redações que merecem destaque quanto à discussão argumentativa. Apontamos os modalizadores<sup>1</sup>, a tese<sup>2</sup> e elementos micro e macro coesivos<sup>3</sup>, bem como a presença de dados<sup>4</sup> no desenvolvimento do texto, os quais oferecem fluência à argumentação. Tais recursos comprovam a excelência do texto escrito estudado. Consoante o Gráfico 1, ainda podemos acrescentar que os ouvintes utilizaram, em 80% das produções, a tese e o respaldo.

A seguir, apresentamos outra escrita - agora retirada do bloco da P2. Indicamos mais dois outros textos (ST2 - P2 e OT2 - P2) que configuram maior êxito quanto às particularidades do gênero argumentativo. Entre as produções de surdos, merece realce a escrita que segue, pois é constituída de mais elementos específicos e essenciais, configurando o estilo argumentativo. Segue o exemplo abaixo:

## Quadro 65. Recorte de produção textual / 37

## Texto Original

Sem Árvores. É agora?

SN2- P2- Atualmente na sociedade, as, digo, a problema é que os maiores humanos desrespeitam a vida da natureza, tornar mais poluição como suja água, suja ar, suja tudo que traz má saúde. Agora principalmente as árvores que foram cortadas por humanos aos todos dias para conseguir – lucrar mais se vender como mesa, cadeira, quando, digo quadro. Como podemos mudar e melhorar? Porque a natureza é tão importante? Deveríamos parar de cortar as árvores?

A educação que nós humanos precisamos tornar mais consciência e assumimos os responsáveis para cuidar a nobreza por que a terra deu ar, água, alimentação natural que continuemos viver mais, se dessa terra não dá nada, não vivemos mais e por isso nós deveríamos dar bom a terra. Apenas a natureza, não, também deveríamos pensar - os animais que vivem a floresta, ou mar, ou Antártida, mas infelizmente muitos desses animais, é por nossa culpa que destroemos a natureza que não dá bem os animais.

Porque deveríamos parar de cortar as árvores, pois estes são valorização que existem ar limpo, alimentação saúde que nós conseguimos respirar e fortalecer por causa dele. Acreditamos que é o melhor criar a lei poder que se a pessoa cortar árvore, deve punir e poderia mudar a consciência dos humanos que aceitam mais respeitam e acostumam.

SN2 – P2:

Texto traduzido

Sem Árvores. E agora?

Atualmente<sup>1</sup> nossa sociedade afirma que o maior problema são os seres humanos, pois eles não respeitam a natureza, causando cada vez mais poluição como, por exemplo, poluir a água, o ar, e essa poluição traz tudo de mal para a saúde<sup>2/3</sup>. Mas o principal são as árvores cortadas todos os dias<sup>1</sup> para que o homem conseguisse lucrar mais com a venda de mesas, cadeiras, quadros. Como podemos mudar e melhorar? Porque a natureza é tão importante? Deveríamos parar de cortar as árvores?

Nós seres humanos<sup>1</sup> precisamos nos educar, tomar consciência e assumir nossa responsabilidade de cuidar da natureza porque a terra nos dá o ar, a água e uma alimentação natural para que possamos viver mais. *Se não tivermos mais nada dessa terra não vamos mais viver*, por isso nós deveríamos cuidar da terra<sup>4</sup>. Não apenas a natureza, também deveríamos pensar nos animais que vivem nas florestas, no mar, na Antártida, infelizmente<sup>1</sup> muitos desses animais morrem e é por nossa culpa que destruimos a natureza e quem sofre são eles, os animais.

Deveríamos parar de cortar as árvores porque elas são responsáveis pela purificação do nosso ar, alimentação e saúde, nós só conseguimos respirar e nos fortalecer por causa delas<sup>5</sup>. Acredito que o melhor a fazer é criar uma lei que possa fazer com que a pessoa que cortar uma árvore seja punida, também conscientizar os homens para que eles respeitassem mais e com o tempo isso se tornaria natural.

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

No texto, identificamos estratégias sugeridas por Toulmin (2001), as quais consolidam a prática arguitiva preterida no presente trabalho, como: os modalizadores<sup>1</sup>, a tese<sup>2</sup> e a relação de causa e consequência, já proposta na introdução<sup>3</sup>, o respaldo<sup>4</sup> e o dado<sup>5</sup>. Esses elementos promovem um nexos entre a tese e os argumentos desenvolvidos no decorrer da escrita que, de fato, atribuem apoio à discussão. Sobressaindo, segundo o Gráfico 2, o uso equitativo da tese, dos dados e de leis de passagem com 100% para cada estratégia. Assim como um emprego menos expressivo de respaldo (66,66%) dos ouvintes e de modalizadores (40%) representando os surdos.

O exemplo a seguir, OT2 - P2 apresenta também uma trama argumentativa. Vejamos.

## Quadro 66. Recorte de produção textual / 38

OT2 – P2:

DESTRUIÇÃO DAS FLORESTAS E SUAS CONSEQUÊNCIAS DESMATAMENTO.

A cada dia<sup>1</sup> o ser humano tem destruído e modificado o meio ambiente em prol de um falso progresso econômico e social, pois<sup>2</sup>, só pensam em construir edifícios, empresas, fábricas etc, porém, ele se esquece de que o desmatamento afetará toda a sociedade a longo prazo.

As nossas matas estão sendo reduzidas a nível catastrófico, a floresta amazônica está desaparecendo paulatinamente<sup>1</sup> e tudo isso por causa da ganância do ser humano<sup>4</sup>, que ao invés de usufruir corretamente<sup>1</sup> do meio ambiente, ele retira os recursos, muitos não<sup>1</sup> renováveis como a água por exemplo, sem se preocupar com o futuro.

Se<sup>2</sup> pegarmos, analisarmos o mapa, ou melhor<sup>2</sup> um mapa relativo ao desmatamento veremos como está ocorrendo a “passos largos” e o homem não se preocupa em realizar um reflorestamento<sup>5</sup>.

O homem pode e deve<sup>1</sup> fazer uso das florestas e demais recursos naturais do nosso planeta, mas<sup>2</sup>, de forma consciente, pensando nas consequências e nas futuras gerações e na atual também<sup>6</sup> pois as consequências já são bem visíveis: efeito estufa, derretimento das calotas polares, elevação dos oceanos e desastres naturais e tudo como consequência do desmatamento.

Se faz necessário<sup>1</sup> termos consciência e mudarmos ou menos tentarmos mudar essa situação, pois, depois disso<sup>1</sup> poderá ser irreversível.

Fonte: (Da autora, dados da pesquisa, 2019).

Após a análise detalhada da P2 supra, podemos destacar estratégias utilizadas como a presença abundante de modalizadores<sup>1</sup>, de elementos macro e micro coesivos<sup>2</sup>, a tese<sup>3</sup>, dados<sup>4</sup>, respaldo<sup>5</sup> e refutação<sup>6</sup>. Como observamos anteriormente no Gráfico 2, cujos aspectos estratégicos frequentemente utilizados correspondem àqueles empregues na redação, verificamos uma prática nas produções que apontam para - assim como ocorreu nas produções de surdos - um uso equitativo da tese, dos dados e de leis de passagem com 100% para cada estratégia. Salientamos, inclusive, que houve um empate técnico quanto à utilização de respaldo e de modalizadores nas construções. Isto confirma com o que já fora exposto sobre o bom desempenho argumentativo nesta situação didática proposta.

Salientamos que não registramos estes destaques nas P3, conforme o último gráfico, pois este nos mostra que os participantes da pesquisa não atenderam ao gênero pretendido, tangenciando-o. Isso pode ser comprovado pela estatística construída no Gráfico 3, visto que aponta para ocorrências distintas para cada grupo pesquisado no tocante à utilização de tese (20%) e de dados (20%) entre os surdos, os quais apresentaram uma diferença entre os ouvintes, de aproximadamente 13,33% para Tese e Dados respectivamente. Entretanto, no quesito de uso de modalizadores, os surdos superabundaram no índice, atingindo uma marca de 40% da presença desse recurso nas redações, contra 16,66% dos ouvintes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento em que finalizamos esta pesquisa, retomamos algumas das nossas inquietações mencionadas no início do estudo a fim de tentar esclarecer ou reafirmar algumas delas. Tais inquietudes se desdobraram de uma pesquisa anterior, realizada no Mestrado, quando tivemos oportunidade de trabalhar a produção textual de alunos surdos e ouvintes do Ensino Médio. Nessa ocasião, nossa intervenção não incluiu a argumentação e/ou estimulações da linguagem não verbal, o que contribuiu a realização dessa pesquisa.

No doutorado, teríamos mais tempo e condições de aprofundar o tema procurando ir um pouco adiante, analisando as produções individuais de alunos surdos e ouvintes do Curso de Letras/Libras presencial da Universidade Federal de Pernambuco, os relatos dos professores de língua portuguesa e dos alunos que frequentaram o curso ministrado pela pesquisadora, além dos registros de observação de aulas de língua portuguesa ministrado pelas docentes do curso de Letras/Libras.

Atendendo ao objetivo desse trabalho procuramos estudar ocorrências das produções textuais de alunos surdos e ouvintes do Curso de Letras/Libras presencial da Universidade Federal de Pernambuco, no que tange à construção da argumentação com estímulos da linguagem não verbal, diante da crença que circula na sociedade de que surdos dificilmente estarão aptos para escrever em língua portuguesa com alguma qualidade.

Entendemos que esse tema se reveste de fundamental importância pelo fato de que a pesquisa realizada no Mestrado não legitimou tal crença diante dos resultados já apresentados e por acreditar que a partir do momento em que as condições de acessibilidade necessárias para que este aprendiz evolua forem oferecidas, os surdos poderão avançar na apropriação da língua portuguesa. Estamos falando aqui dessa língua na sua forma escrita e é desse lugar que centramos nossas discussões, embora tenhamos ido além, já que trouxemos a questão do emprego da argumentação a partir do uso de recursos não verbais por surdos e ouvintes, uma vez que o curso de extensão, no qual realizamos a pesquisa da escrita de textos, foi planejado para ter essa característica.

Na análise dos textos produzidos pelos alunos, participantes da pesquisa, verificou-se que eles são capazes de argumentar por intermédio de produções escritas. Foi gratificante ver nas produções dos dois grupos o uso das estratégias argumentativas, legitimando suas posições ou, até mesmo, inserindo a contra argumentação sobre o tema em questão.

Nesse sentido, percebemos nos textos, tanto no nível macrotextual, como no microtextual, como visto nas análises, a presença de valiosas estratégias argumentativas,

como por exemplo, uso da remissão, da pergunta retórica, dos mecanismos linguísticos; dos operadores argumentativos, estabelecendo as devidas relações lógico-semânticas.

O uso destes elementos linguísticos presentes nos textos dos alunos, indubitavelmente, contribuíram para a argumentação, visto que, quando usados, orientaram a conclusão, a organização do texto e a defesa da tese, assumindo função imprescindível no estabelecimento da coesão e da coerência. Através das produções escritas, os alunos demonstraram poder de influir no comportamento do seu interlocutor. Por essa razão, defendemos que nessa pesquisa os participantes cumpriram com este ato linguístico fundamental: o de argumentar.

No tocante ao uso do texto não verbal, como recurso possível para potencializar a argumentação de alunos surdos e ouvintes, algumas reflexões ainda precisam ser feitas. Salientamos que o texto não verbal imagético, como objeto simbólico, impele o leitor em um movimento de leitura-interpretação, novas leituras-interpretações a partir das suas associações sócio- históricas e ideológicas. Por essa razão, a leitura de um texto não verbal suscita vários sentidos. Ou seja, não existe possibilidade de leitura-interpretação única.

No caso dos participantes da nossa pesquisa, percebemos que na **produção 3**, a apresentação de um vídeo-clip (sem áudio) os alunos não atenderam ao gênero da argumentação, considerando que não houve debate prévio à produção textual de sala, diferentemente das produções anteriores. Tudo leva a crer que o texto não-verbal imagético surte efeito positivo na argumentação, quando acompanhado de discussão com o grande grupo, ficando demonstrado na análise dessa produção escrita que os participantes não atenderam ao cerne da argumentação, escrevendo textos de cunho narrativo. Ou seja, apenas se limitaram a fazer uma contação de história sobre a sequência de fatos expostos no vídeo clip- “Na sua Estante”, quando na verdade a finalidade do texto deveria ser a escrita de uma resenha crítica argumentativa.

Por isso, defendemos, após essa pesquisa, que uma imagem (fotografia, charge, desenho animado, pintura) pode suscitar no indivíduo diferentes considerações e, conseqüentemente, diversos pontos de vista. Por essa razão, é importante assimilar que a compreensão de um texto não verbal extrapola os limites do próprio texto e envolve questões muito subjetivas por parte de quem o lê. Sendo assim, defendemos que o texto não verbal pode até potencializar a argumentação do leitor, mas isso irá depender da sua liberdade interpretativa, do número e da identidade de seus léxicos e, sobretudo, da relação que esse leitor estabelece com a imagem que está sendo interpretada e da sua experiência prévia.

Nesse caso, o sentido que o leitor atribuirá às imagens dependerá de suas experiências e sua proeminência cultural. Por essa razão, defendemos que o objetivo maior do professor, ao trabalhar na perspectiva do texto não verbal como recurso possível para aguçar a argumentação do aluno, deve ser o de mobilizar os conhecimentos culturais imprescindíveis à interpretação. Vale destacar que isso serve para alunos surdos e ouvintes.

Tudo leva a crer que, não havendo tal preocupação, o recurso imagético não possibilitará que o aluno chegue a níveis mais altos de significação da imagem, ficando, apenas, no âmbito do significado básico que a imagem projeta. Isso ficou muito claro no desenvolvimento da pesquisa, pois percebemos que na **produção 2** cujo tema foi “O desmatamento no Brasil” (os alunos surdos e ouvintes conseguiram produzir textos argumentativos).

Vale ressaltar que na situação dessa produção que estamos comentando (a produção 2), houve um debate prévio sobre o tema abordado e a pesquisadora revisitou com os alunos a teoria referente ao gênero da dissertação-argumentativa. Enquanto que na situação de **produção 3** só houve a revisitação da teoria sem a discussão e na sequência a projeção do vídeo clip - “Na Sua Estante”.

Tudo indica que a ausência de debate prévio sobre o “vídeo clip” contribuiu para que os participantes não tenham mobilizado seus conhecimentos prévios e culturais sobre o tema em questão, repercutindo, assim, na pouca argumentatividade. Na ocasião, percebemos que foi significativa as dificuldades dos alunos para compreenderem o tema tratado no referido clip.

Desse modo, retomamos Peluzzo (2015), fazendo aqui a seguinte indagação: será que o surdo, por ser visual, compreende melhor uma imagem, quando comparado ao ouvinte? Compreendemos que o desafio está no desenvolvimento de uma educação bilíngue. Assim, o surdo não será um “super - homem” pela sua condição de visualidade aguçada. Assim, não será preciso ensinar os surdos a serem visuais, considerando que a visualidade está garantida pelo discorrer natural de sua língua. É preciso, pois, um trabalho que permita explorar as características visuais dessa língua como uma significação mais ampla, no que diz respeito à produção de sentido.

Vale salientar que o ensino de língua portuguesa na modalidade escrita no curso de Letras/Libras da Universidade de Pernambuco já está em sintonia com esse tipo de trabalho, pois apresenta uma estrutura curricular que possibilita a ampliação do repertório argumentativo. A partir das atividades desenvolvidas no curso de extensão, nos certificamos da existência desse repertório.

No momento em que finalizamos a análise das contribuições das aulas de língua portuguesa na construção da argumentação em textos escritos de alunos surdos e ouvintes, destacamos que a

representação gráfica dos achados permitiu visualizar de forma objetiva a real posição discursiva dos alunos participantes da pesquisa. De acordo com os gráficos, tudo nos levou a crer que não é simplesmente o apelo visual que potencializará a argumentatividade do aluno, mas a maneira como esse recurso será usado pelo professor e o sentido que se dará a ele, nas aulas de língua portuguesa. Logo, estamos retomando algumas das inquietações manifestadas no início dessa pesquisa quando, nesse grupo, identificamos de forma mais atenuada, os efeitos da visualidade no processo de compreensão da língua portuguesa, embora saibamos que esse achado não é consenso da maioria dos estudiosos.

Outra questão que aqui merece nossas considerações é a lacuna teórica que divisamos desde o início desse trabalho. Ela nos leva a afirmar que até o momento os centros de formação de docentes ainda não absorveram a ideia de que precisam formar professores com uma visão clara da necessidade de discutir de maneira formal o ensino de língua portuguesa, como segunda língua, na maioria das universidades do Recife e área metropolitana, para pessoas que não conseguem utilizar a audição com a finalidade de captar os sons produzidos na comunicação oral. Por outro lado, existem os ouvintes dessas turmas que têm a língua portuguesa como sua primeira língua. Então como poderíamos dar conta das duas perspectivas em um único momento de aula?

O modelo de educação bilíngue para surdos estaria condizente com o que foi planejado, quando comentamos sobre o curso de extensão pensado unicamente para surdos ou somente para ouvintes, uma vez que no caso de ter os dois grupos na mesma turma, o ensino da língua portuguesa ganharia novos contornos face ao que essa língua vai representar para cada um. Nesse sentido, um questionamento surge: ao escolher uma das opções alguém se prejudicaria? Ou seria possível conciliar as duas perspectivas?

A experiência nessa pesquisa permitiu que chegássemos a entender que alguns fatores podem ter contribuído para a possibilidade de que mesmo tendo uma única língua de circulação para os dois grupos, a aprendizagem no tocante à escrita de textos, à argumentação ocorreu, embora com limitações para surdos e ouvintes, principalmente no que diz respeito a estrutura da língua portuguesa. Por isso, entendemos que a seleção de estratégias dirigidas para enfrentar as dificuldades apresentadas pelos grupos contribui para minimizar os entraves reconhecidos pelo emprego de uma só língua circulando no ensino dos dois grupos, como primeira e segunda línguas.

Procuramos oferecer o curso de extensão nos mesmos moldes que estava sendo feito nas aulas regulares, no entanto, a disponibilidade dos participantes, impediu que assim fosse feito, pois uns trabalhavam à tarde outros à noite e pela manhã tinham as aulas regulares de

sua graduação em Letras/Libras.

Creemos que a coordenação desse curso, juntamente com os professores e alunos procuraram uma alternativa para tal impasse. Na busca de outras soluções para minimizar os efeitos que essa dificuldade para trabalhar com dois grupos distintos, ainda apresentada na atualidade, reunia como já mencionamos antes, usuários que tinham a Língua Portuguesa como primeira ou como segunda língua, na mesma aula. Nesse caso, ficou resolvido que modificariam a proposta inicial do curso e procurariam oferecer separadamente essas aulas que seriam ministradas para surdos como segunda língua, por um professor bilíngue, e para os ouvintes por outro professor da instituição, como primeira língua, portanto, atendendo ao que a língua portuguesa representaria para cada um deles. Este pode ter sido um dos motivos pelos quais os resultados mostraram avanços na escrita dos dois grupos.

Desse modo, a pesquisa intencionou contemplar alguns objetivos a partir da prática que foi vivenciada durante o período de contato com professores e alunos surdos e ouvintes do curso de Letras /Libras, pesquisado. Isso posto, esperamos que os objetivos específicos, elencados e revisitados abaixo, tenham sido devidamente atendidos :

a) o oferecimento de um curso de extensão para alunos surdos e ouvintes funcionando em dois turnos (tarde e noite) com aulas oferecidas pelo pesquisador e auxiliadas por um TILS que interpretava as aulas para os alunos surdos;

b) o emprego de gêneros textuais argumentativos, uma vez que o nosso planejamento previu que analisaríamos as estratégias que poderiam ser empregadas, buscando verificar se o texto não verbal potencializaria a argumentação desses alunos;

c) análise das estratégias argumentativas usadas pelos alunos surdos e ouvintes no processo de produções textuais escritas.

Salientamos que é *sine qua non* que o professor compreenda a língua como sendo organismo vivo, socialmente construído e organizado de maneira que os elementos constituintes dela estejam concatenados com base nas relações interativas. Os acontecimentos linguísticos não ocorrem isoladamente, nem muito menos fora de um contexto de relações mútuas entre locutores e elocutórios, os quais são reconhecidamente os verdadeiros usuários da língua.

O desafio reside na compreensão de que ensinar português para surdos difere de ensinar português para ouvintes. A representação de mundo e de fala para aqueles se dá com marcas de uma competência transicional que implica transferência da Libras para o português.

Reafirmando os objetivos traçados nesse trabalho, enfatizamos que:

Os alunos surdos apresentaram um bom desenvolvimento da escrita de textos em língua portuguesa com coesão e coerência e, principalmente, atendendo às especificidades do

texto dissertativo/argumentativo.

Preliminarmente, é possível perceber que os textos dos alunos surdos são repletos de intenções implícitas ou explícitas. As relações de sentido, presentes na enunciação desses alunos, apontam para significativa habilidade com o uso da língua portuguesa, apesar de eles reconhecerem que tal língua apresenta muitos desafios, o que ficou evidente no momento da entrevista. Quanto aos alunos ouvintes, que cursam o Letras/Libras, podemos perceber que, apesar de estarem empregando sua língua materna, em muitos momentos, quando elaboram seus textos, assemelham-se ao de surdos aprendizes de segunda língua, pois apresentam desvios de várias ordens, no que se refere à estrutura da língua portuguesa.

Vê-se também que as produções dos alunos ouvintes, apesar do atendimento ao tema, ficaram muito presas à exposição das informações, dando, assim, um caráter aos excertos muito mais expositivos do que propriamente argumentativos. Faltou ao conteúdo um maior raciocínio analítico. A informatividade parece carecer de substância que realmente convença o interlocutor. Isso ficou muito enfatizado na situação de produção de número 3.

No que se refere ao uso do texto não verbal, no grupo que foi pesquisado chegamos a identificar: a) Tudo nos levou a crer, que, independentemente do apelo visual, o aluno surdo pode escrever com coerência, coesão e, principalmente, argumentativamente; b) Quanto aos alunos ouvintes, podemos acrescentar que, apesar de estarem empregando sua língua materna, em situação de produção de texto argumentativo, há pouco manejo com essa tipologia textual. Além disso, as condições de ouvinte não lhes conferiram, nesse primeiro momento, vantagem nesse aspecto.

Outro dado que nos chamou a atenção foi o fato de que o conhecimento prévio funciona como um disparador para o entendimento do que se pretende que aconteça. Em uma situação específica de produção textual isso ficou claro pelo fato de que o mesmo “clip” motivador foi usado com outro grupo de surdos do Ensino Médio, em uma pesquisa de mestrado na qual propusemos a mesma sequência, com excelentes resultados. No caso desse atual grupo, deixamos de fazer a discussão sobre o mesmo, recorrendo unicamente para o aspecto visual, apresentado repetidas vezes, não resultando em sucesso para nenhum dos grupos. Essa situação nos chamou a atenção pelo fato da característica visual ser tão propalada para a aprendizagem do surdo.

Reafirmamos que a iniciativa do Curso de Letras/Libras, quando divide os grupos em dois, sendo um deles com a língua portuguesa, oferecida como segunda língua para surdos e o outro para ouvintes com a língua portuguesa sendo ministrada como primeira língua, representou uma oportunidade para tentar enfrentar o desafio de ensinar essa língua para dois

grupos distintos e constatamos que, no caso dessa pesquisa, não encontramos nenhum obstáculo. Os alunos surdos e ouvintes interagiram e foram capazes de produzirem textos escritos argumentativos.

Ousamos ainda afirmar ainda que, em condições nas quais possamos garantir uma aula bem planejada, ativa, valorizando as condições dos participantes, com um professor que possua boa formação, a crença de que o surdo não seja capaz de produzir bons textos em língua portuguesa tende a ser desmistificada. Do mesmo modo, o aluno ouvinte (que domina a Libras) poderá usufruir dessas condições, não sendo observado que por se tratar de aulas nas quais a língua de circulação foi a Libras tenha dificultado mais esse grupo. Outra afirmação importante sobre a aprendizagem de surdos, prioritariamente visual, nesse caso, não parece ter sido confirmada em toda sua extensão.

Finalizamos com uma reflexão da tese de Almeida (2016, p 227), amparado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Cristina Lacerda, sua orientadora, que mostra uma face dessa história com a qual nos identificamos quando diz que: “O caminho aqui trilhado mostrou que os surdos podem sim aprender português e se tornarem escritores proficientes, capazes de mobilizar conhecimentos, construir sentidos e articular elementos linguísticos na composição de um texto escrito”. Tais expressões ratificam nossos achados quando da realização dessa pesquisa que não termina aqui.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. **O verbal e o não verbal**. São Paulo: UNESP, 2004.
- ALMEIDA, Djair Lázaro de; SANTOS, Glaucia Ferreira Dias dos; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O ensino do português como segunda língua para surdos: estratégias didáticas. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 03, p. 30-57, Set./Dez. 2015.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. Rio de Janeiro: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BARDIN. Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BARTHES, Roland. **Image, music, text**. fontana press. London: 1977
- BATTISON, R. **Lexical borrowing in american sign language**. Silver Spring, MD: Linstok Press, 1978.
- BERGER, John. **Modos de ver**. Lisboa: 70, 1987.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)>. Acesso em: 15 jun. 2018.
- BRASIL. **Projeto político pedagógico do curso de Letras/Libras**. Ministério da Educação, 2013.
- BRITO, L.F. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.
- BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Bauru: EdUSC, 2004
- CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. Tese de doutorado. Florianópolis, Universidade de Santa Catarina, 2007. 244f.
- CARAMELLA, Elaine. **História da arte: Fundamentos Semióticos: Teoria e método em debate**. Bauru: EDUSC, 1998.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso político**. Tradução de Fabiana Komesu e Dílson Ferreira da Cruz. São Paulo: Contexto, 2008.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2014.

CHAUDRON, Craig. **Second language classrooms: Research on Teaching and Learning**. Cambridge University Press, 1988.

CLARK, Eve V. **First language acquisition**, Cambridge. Cambridge University Press, 2013.

COHEN, Marcel. Sur les langages successifs des l'enfant. *In: Mélanges linguistiques offerts à M. J. Vendryés par ses amis et ses élèves*. Paris. Champion collection publiée par la société de linguistique, XVII, 109-127, 1924.

DARWIN, Charles. **A biographical Sketch of an infant**. *Mind* 2, 285-294, 1877.

DE LAGUNA, Grace. **Speech: Its function and development**. New Heaven, Yale University Press, 1927.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. *In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Org.). Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, p. 583-597, Maio/Ago. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a14v2691.pdf>>. Acesso em 25 abr. 2018.

DOLZ, J.; M NOVERRAZ, M., SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DÖRNYEI, Zoltán. **The psychology of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 2009.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas, São Paulo, Pontes, 1987.

EEMEREN, Franz H. Van. et al. **Fundamentals of argumentation theory: A handbook of historical backgrounds and contemporary developments**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1996.

ELLIS, Rod. **Second language acquisition and language pedagogy**. *Multilingual Matters*, 2007.

ESTEBAN, Maria Paz Sandin. **Pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: AMGH, 2010.

EVERHART, V.S; MARSCHARK, M. Linguistic flexibility in signed and written language Productions of the children. **Journal of experimete child psychology**. New York, v. 46, n. 2, p.174, 1988.

FAVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo, Ática, 1998.

FERNANDES, Eulalia; CORREIA, Claudio Manoel de Carvalho. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. *In: FERNANDES, Eulália (Org.). Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FERNANDES, Sueli. **Avaliação de letramento em língua portuguesa para alunos surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

FERNANDES, Sueli. Letramento na educação bilíngue para surdos. In: BERBERIAN, Ana Paula; ANGELIS, Cristiane C. Mori de; MASSI, Giselle. (Org.). **Letramento**: referências sem saúde e educação. São Paulo: Plexus, 2006.

FIDALGO, António. **O poder das palavras e a força das imagens**: a retórica na era do audiovisual. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2008.

FIORIN, Jose Luis. **Argumentação**. São Paulo, Contexto, 2015.

FREIRES, Sara Cristina dos Santos; RIBEIRO, Giann Mendes. Curso de Letras/Libras a distancia: o ambiente virtual de aprendizagem como ferramenta educativa. **Revista Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, RN, v. I, n. 2, UERN, Set/2015.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**: a teoria das múltiplas inteligências. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARDNER, Robert C. **Social psychology in second language learning**. London: Edward Arnold Ltd, 1985.

GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula**. São Paulo, Ática, 1997.

GÓES, Camila Guedes Guerra. **Curso de Letras/LIBRAS**: análise das experiências dos alunos surdos no ensino a distância do Rio Grande do Sul. Dissertação de mestrado. 113f. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/29307>>. Acesso em 04 fev. 2019.

GÓES, Maria Cecília R. **Linguagem, surdez e educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

GOMBRICH, E. H. **A história da arte**. São Paulo: LTC, 2012.

GOULART, Cláudia. **As práticas orais na escola**: o seminário como objeto de ensino. Dissertação de Mestrado. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2005. 210 f.

GUIRAUD, Pierre. **A Linguagem do corpo**. São Paulo, Ática, 2001.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood.; HASAN, Ruqaiya. **Cohesion in english**. Londres, Longman, 1976.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. Trad. José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2003.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. São Paulo: Papyrus, 1996.

KARNOPP, Lodenir B. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: KARNOPP, Lodenir B. **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

KELLNER, Douglas. **Lendo imagens criticamente**: em direção a uma pedagogia pós-moderna. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. **A coesão textual**. São Paulo, Contexto, 1989.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo, Contexto, 1992.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo, Contexto, 1998.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. **Texto e coerência**. São Paulo, Cortez, 1997.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo, Contexto, 1990.

KÖNIGS, Frank G. Disciplines Relating to Language Acquisition. In: **Manual of language acquisition**. Walter de Gruyter GmbH & Co KG, University of Augsburg, Germany, 2014.

KRASHEN, Stephen. **The input hypothesis: issues and implications**. Harlow: Longman, 1985.

KRESS, Gunther; LEEUWEN, Teo Van. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 2006.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 50, n. 20, p. 70-83, 2000.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; CAETANO, Juliana Fonseca. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; CAETANO, Juliana Fonseca. (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** São Carlos, EDUFSCar, 2014.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Orgs.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental**. MEC e UFPE/CEEL-Recife-PE. Autêntica, 2007.

LEITÃO, Selma. Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. **Psicologia. Reflexão Crítica**. v. 20, n. 3, p. 454-462, 2007. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722007000300013>>. Acesso em 25 abr. 2018.

LEITÃO, Selma; DAMIANOVIC, Maria Cristina. **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. Campinas, São Paulo. Pontes, 2011.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Argumentação em contexto escolar**. São Paulo: Pontes, 2013.

LODI, Ana Claudia Balieiro; ROSA, André L. Matioli; ALMEIDA, Elomena Barbosa de. Apropriação da libras e o constituir-se surdo: a relação professor surdo-alunos surdos em um contexto educacional bilíngue. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 10, p. 1-20, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A produção textual**. Análise de gênero e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística textual: o que é e como se faz**. Recife, Universidade Federal de Pernambuco. Série Debates, v. 1. 1983.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Nove teses para uma reflexão sobre a valorização da fala no ensino de língua a propósito dos “parâmetros curriculares no ensino de língua portuguesa de 1ª a 4ª série do 1º grau menor. **Revista da ANPOLL**, nº 4, p. 137-156, jan/jun. 1998

MENEZES, Ulpiano. Fontes visuais, cultura visual, história visual: balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 23, n. 45, p. 4-40, jul. 2003.

MENEZES, Vera. Second Language Acquisition: Reconciling Theories. **Open Journal of Applied Science (OJAppS)**. v. 3, n. 7, p. 393-403, 2013. Disponível em: <<http://www.scirp.org/journal/PaperDownload.aspx?paperID=39021>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

MUNDURUCA, Rafael Matrone. Nação Poliglota. **Revista da Cultura**. ed. 35, 2010.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Cristina (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo. Cortez, 2004. v. 2.

NEIVA JÚNIOR, Eduardo. **A imagem**. São Paulo: Ática, 1994. (Coleção Primeiros Passos)

O’MALLEY, J. Michael; CHAMOT, Anna Uhl. **The CALLA handbook: implementing the cognitive academic language learning approach**. N.J: Addison-Wesley, Reading MA. Harlow, England: Longman, 1994.

O’MALLEY, J. Michael; CHAMOT, Anna Uhl. **Learning strategies in second language acquisition**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1990.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 2. ed. Campinas, Pontes, 1997.

PALOMANES, Roza; BRAVIN, Angela Marina. **Práticas de ensino do português**. São Paulo: Contexto, 2012.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. São Paulo, Perspectiva, 2005.

PELUSO, Leonardo; LODI, Ana Claudia Balieiro. La experiência visual de los sordos: Consideraciones políticas, lingüísticas Y epistemológicas. **Pro-Posições**. v. 26, n. 3. p. 59. set/dez. 2015.

PEREIRA, Márcia Helena de Melo. **Tinha um gênero no meu do caminho**: a relevância do gênero para a constituição de estilo de escolares. Tese de Doutorado. 276f. São Paulo, Universidade Estadual de Campinas: 2005.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Aquisição da língua(gem) por crianças surdas filhas de pais ouvintes. In. FERNANDES, Eulália (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PERLIN, Gladis T.; QUADROS, Ronice M. **Educação de surdos em escola inclusiva?** Espaço (INES-MEC, v. 9) 1997.

PHILLIPSON, Robert. et al. (edd). Foreign/Second Language Pedagogy Research. **A Commemorative**. Volume for Claus Færch, Clevedon et al., Multilingual Matters, 1991.

PIAGET, Jean. **A Linguagem e o pensamento da criança**. Trad. Manuel Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

PITTY. **Na sua estante**. Vídeo Clip, 2007. Disponível em: <[https://www.google.com/search?q=m%C3%BAsica+de+pitty+na+sua+estante&rlz=1C1AVFA\\_enBR740BR740&oq=musica+de+pitty+na+&aqs=chrome.1.69i57j0l4.25348j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=m%C3%BAsica+de+pitty+na+sua+estante&rlz=1C1AVFA_enBR740BR740&oq=musica+de+pitty+na+&aqs=chrome.1.69i57j0l4.25348j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8)>. Acesso em: 14 jun. 2019.

PRINZI, Lisa. **Motivation and second language learning**: Implication for ASL. 2007. Thesis. Rochester Institute of Technology. Consulted in: April 8, 2018. Retrieved from <<http://scholarworks.rit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4992&context=theses>>. Acesso: 15 jun. 2019.

QUADROS, Ronice Muller de. **Estudos surdos III**. Petrópolis: Arara Azul, 2008. Cap. 2.

QUADROS, Ronice Muller de. O bi em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia B.; DORZIAT, Ana; FERNANDES, Eulalia (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

QUADROS, Ronice Muller de; PERLIN, Gladis T. **Estudos surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo. Paulus, 2004.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

SANTOS, Miriam Cristina Silva dos. Uma teorização sobre a aquisição da linguagem dos surdos a partir da abordagem interacionista. **Linguagens e Cidadania**. v. 10, n. 2, jul./dez., 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/28273>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHMANDT- BESSERAT, Denise. **Como a escrita surgiu**. Austin, Texas: University of Texas Press, 1996.

SELINKER, Larry. **Rediscovering interlanguage**. London: Longman, 1992.

SILVA, Marcelo Clemente. **O letramento escolar: descrição de uma proposta de ensino do seminário**. Campina Grande, PB. 2007. (dissertação de mestrado, inédita)

SILVA, Marcelo Clemente. **O letramento escolar**: descrição de uma proposta de ensino do seminário. Dissertação de Mestrado. Campina Grande, Universidade Federal de Campina Grande, 2007.

SKEHAN, Peter. **A cognitive approach to language**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Meditação, 1999.

SOARES, Claudia Vivien Carvalho de Oliveira. **Construção de sentidos em ambientes virtuais de aprendizagem**: os foruns de discussão do Curso de Letras/Libras - Polo Bahia. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2011.

SOUSA, Wilma Pastor de Andrade. **A construção da argumentação na língua brasileira de sinais**: divergência e convergência com a língua portuguesa. Tese de doutorado. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

SOUTO, Ricardo Pinho. Discurso argumentativo e o processo de ensino e aprendizagem em uma sala de aula de Filosofia. **Trilhas Filosóficas**. Ano IV, n. 2, jul./dez. 2011.

STREETER, Lynn A. **Language perception of 2-month-old infants shows effects of both innate mechanisms and experience**. *Nature*. 259: 39-41, 1976.

TARONE, Elaine. Interlanguage. In: CHAPELLE, Carol A. (Ed.). **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. Oxford: Wiley-Blackwell Publishers, 2013.

TEOBALDO, Wagner. Cognição e surdez na educação: a língua em questão. **RVCS D - Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade**, Edição nº 06, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 5. ed. São Paulo: Autores associados, 1992.

TOULMIN, Stephen E. **Os usos da argumentação**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2008.

VALENÇA, Ana; VIANA, Antônio Carlos; CARDOSO, Denise Porto. **Roteiro de redação**: lendo e argumentando. São Paulo: Scipione, 1998.

VIEIRA, Ana Regina Ferraz. **Seminários escolares: gêneros, interações e letramentos**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.

VIEIRA, Josênia A. **Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L.S. **The Fundamentals of defectology: abnormal Psychology and learning disabilities**. v. 2. New York: Kluwer, 1993.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1984.

VYGOTSKY, Lev S. Concrete human psychology. **Soviet Psychology**, v. 27, n. 2, p. 53-77, 1989.

VYGOTSKY, Lev S. **Development of higher psychological functions**. Soviet Psychology, Armonk, NY, v. 15, n. 3, pp. 60-73, 1977.

VYGOTSKY, Lev S. Fundamentos de defectologia. In: **Obras Completas**. Trad. de Maria del Carmem Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

VYGOTSKY, Lev S. Mind in society. In: COLE, Michel; JOHN-STEINER, Vera; SCRIBNER, Sylvia (Eds.). **The development of higher psychological process**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, Henri. **Rôle d'autrui et conscience de soi**. Enfance, n. especial, p. 279-286, 1959.

WERKER, Janet F; TEES, Richard. C. Phonemic and phonetic factors in adult cross-language speech perception. **Journal of the Acoustical Society of America**, 75, 1866-1878, 1984.

WILBUR, R. **American sign language and systems**. Baltimore: University Park Press, 1979.

WILLIAMS, Marion; BURDEN, Robert. **Psychology for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ZIMMERMAN, Barry J. A social cognitive view of self-regulated academic learning. **Journal of Educational Psychology**. v. 81, n. 3, p. 329-339, 1989.

## **APÊNDICES A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa: “A construção da argumentação em textos escritos de alunos surdos e ouvintes de um curso de Letras/Libras presencial” e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

O objetivo deste estudo é: analisar as contribuições das aulas de Língua Portuguesa (realizadas em Libras) do curso de graduação em Letras/Libras (presencial) na construção da argumentação dos alunos surdos e ouvintes em situação de produção de textos argumentativos, na qual foi pensada a introdução da linguagem não verbal.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a uma entrevista como professor de língua portuguesa, da turma pesquisada, informando sobre questões que envolvem a argumentação, experiência visual, bem como sobre questões referentes ao uso de textos não verbais como estratégia nas aulas de língua portuguesa para surdos e ouvintes

Os riscos relacionados com sua participação poderão ocorrer, se surgir algum constrangimento por ocasião das respostas à entrevista quando deverá informar sobre questões que envolvem a argumentação, experiência visual, bem como sobre demandas referentes ao uso de textos não verbais, como estratégia nas aulas de língua portuguesa para surdos e ouvintes, ou seja, articulando teoria x prática. Caso isso ocorra, estaremos atentos para que tais riscos sejam minimizados, oferecendo mais esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa clarificando a importância do professor no processo de aprendizagem do aluno surdo e do ouvinte no que se refere à construção da argumentação.

Os benefícios relacionados com sua participação deverão fortalecer seu conhecimento sobre a necessidade de repensar estratégias usadas nas aulas de Língua Portuguesa para surdos e ouvintes, a fim de que não se recaia no mero ensino da gramática normativa como via de regra. Desse modo, poderá ressignificar, junto aos alunos, surdos e ouvintes o trabalho que vem desenvolvendo até o momento nas turmas. Além disso, poderá contribuir para desmistificar alguns mitos sobre a capacidade dos surdos para escrever textos argumentativos, não deixando de salientar, caso se evidencie, a existência de peculiaridades dos textos de ouvintes em ambiente no qual a língua de instrução é a Libras, tema para o qual praticamente não existem pesquisas.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.

Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

## APÊNDICE B - ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL I

**Gênero Trabalhado: Artigo de opinião**

**Professora: Sandra Lima**

**Data:**

A partir dos recortes dos textos abaixo, produza um artigo de opinião sobre o seguinte tema: **Celibato Clerical obrigatório: válido?** Ao desenvolver o texto, sinta-se livre para defender o seu ponto de vista. A sua produção deve ter de 20 a 30 linhas. Crie um título para sua produção.

### **I - Recorte:**

Não há - nem haveria razão - qualquer empecilho entre um padre casar, constituir família, gerar filhos e continuar exercendo seu ofício. Em outras religiões, sem querer fazer comparações, isso é perfeitamente viável. É melhor rever certos preceitos do que alimentar hipocrisias, uma vez que os erros cometidos são concretos. Caso contrário, os membros da Igreja continuarão a desviar-se dos dogmas, mesmo que ocultamente, por serem homens comuns e terem as mesmas necessidades físicas e psicológicas de qualquer outra pessoa, ainda que tenham jurado servir somente à Igreja. O casamento direcionado aos padres seria, na certa, uma decisão revolucionária, sábia e benéfica à firme manutenção do Cristianismo. (<https://centraldasletras.blogspot.com.br/p/modelos-de-redacao.html>. Acesso em 08-5-18)

### **II - Recorte**

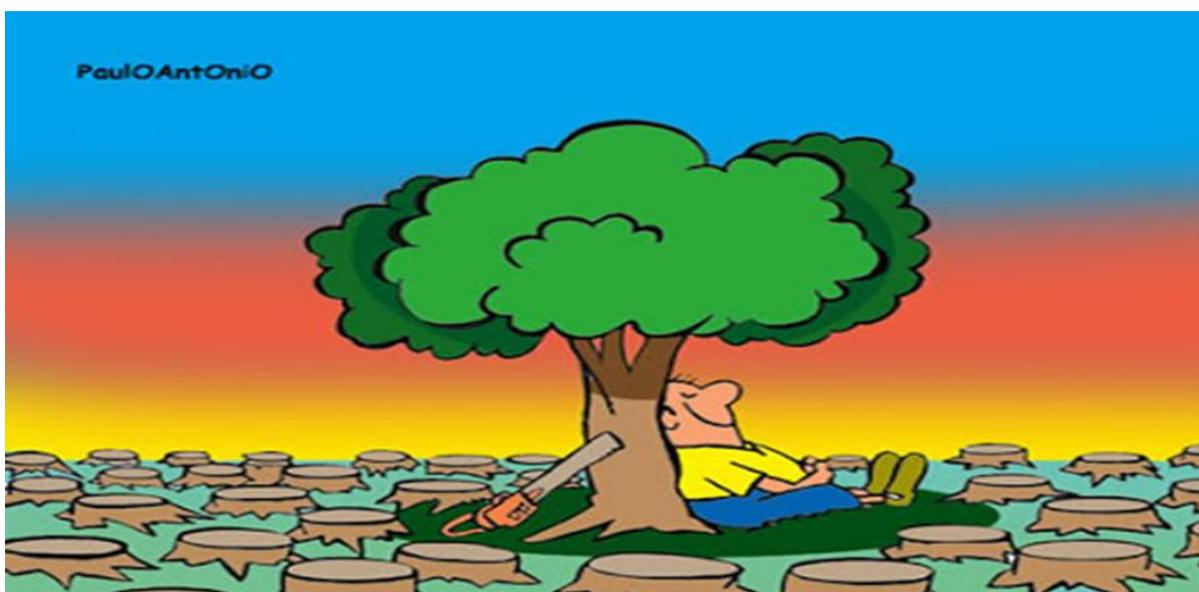
Cristo viveu o celibato, não por ser obrigatório, mas porque foi o modo como Ele quis passar por esta terra. Será que Cristo, verdadeiro Deus e verdadeiro homem, viveram "roídos pela solidão", numa vida "antinatural"? É verdade que Jesus passou por momentos de solidão, mas não serviram esses momentos para se oferecer como vítima de expiação ao Pai pela salvação dos homens e mulheres que lhe foram confiados? E isso o tornou infeliz, ou foi uma ocasião para se abandonar ainda mais inteiramente à vontade salvadora do Pai?

(<http://padre-inquieto.blogspot.com.br/2005/06/celibato-obrigatrio-sim-ou-no.html> Acesso em 09-05-18).

## APÊNDICE C - PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL II

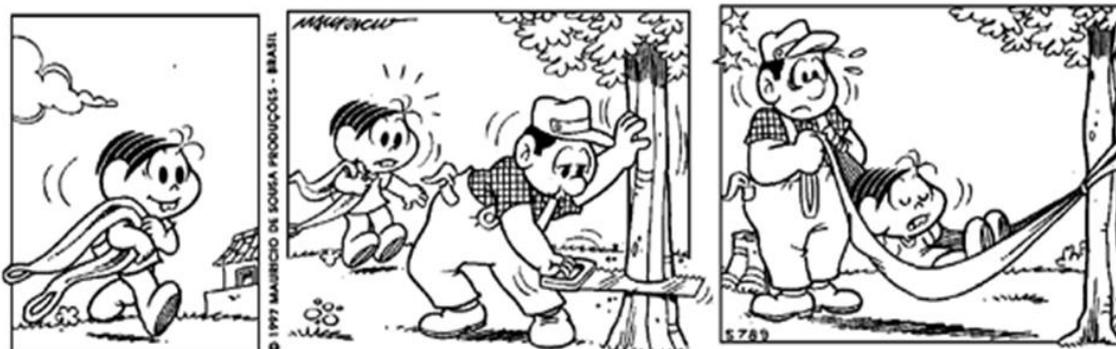
Para elaborar seu **texto dissertativo-argumentativo**, considere as imagens abaixo, **extraia delas o tema, crie um título** e sinta-se livre para defender um ponto de vista em face da questão abordada. O texto deve ter de 20/30 linhas.

### TEXTO I



Fonte: [blogdomadeira.com.br](http://blogdomadeira.com.br)

### TEXTO II



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

5789



**APÊNDICE E - ENTREVISTA COM O DOCENTE (Aluno Ouvinte)**

1. Há quanto tempo trabalha como professora no Curso de Letras/Libras?
2. Qual é sua formação acadêmica?
3. Qual é a sua opinião sobre o fato dos alunos surdos e ouvintes estudarem em turmas separadas?
4. Com qual frequência os alunos escrevem textos nas suas aulas?
5. Quais os gêneros textuais que você trabalhou no 4º período com os alunos?
6. Quais são os critérios estabelecidos para escolha dos gêneros trabalhados?
7. Como se sente em relação aos alunos ouvintes no tocante à aprendizagem da Língua Portuguesa?
8. Os alunos ouvintes costumam apresentar alguma dificuldade quando produzem textos? Em caso positivo, quais?
9. Para você, o curso de Letras/Libras oferece respaldo suficiente para os alunos ouvintes terem proficiência na escrita e na argumentação? Em caso positivo ou negativo, explique o Porquê.
10. Os alunos ouvintes costumam fazer algum tipo de questionamento durante o curso das aulas? Em caso positivo, quais?
11. Os alunos ouvintes costumam cometer alguns desvios no tocante ao uso dos elementos de textualidade? Em caso positivo, quais são as estratégias usadas para saná-los?
12. As atividades de produção textual são feitas em sala ou em casa? Por quê?
13. Como os alunos ouvintes são avaliados na disciplina de Língua Portuguesa?

**APÊNDICE F - ENTREVISTA COM O DOCENTE (Alunos Surdos)**

1. Há quanto tempo trabalha como professor no Curso de Letras/Libras?
2. Qual é sua formação acadêmica?
3. Qual é a sua opinião sobre o fato do aluno surdo e ouvinte estudarem em turmas juntas ou separadas?
4. Com qual frequência os alunos escrevem textos nas suas aulas?
5. Quais os gêneros textuais que você está trabalhando nesse período (4 período) com os alunos?
6. Quais são os critérios estabelecidos para escolha dos gêneros trabalhados?
7. Como se sente em relação aos alunos surdos no tocante à aprendizagem da Língua Portuguesa?
- É 8. Os alunos surdos costumam apresentar alguma dificuldade quando produzem textos? Em caso positivo, quais?
9. Para você, o curso de Letras/Libras oferece respaldo suficiente para os alunos surdos terem proficiência na escrita e na argumentação? Em caso positivo ou negativo, explique o Porquê.
10. Os alunos surdos costumam fazer algum tipo de questionamento durante o curso das aulas? Em caso positivo, quais?
11. Os alunos surdos costumam cometer alguns desvios no tocante ao uso dos elementos de textualidade? Em caso positivo, quais são as estratégias usadas para saná-los?
12. As atividades de produção são feitas em sala ou em casa? Por quê?
13. Como os alunos surdos e ouvintes são avaliados na disciplina de Língua Portuguesa?

## APÊNDICE G - ENTREVISTA COM ALUNOS SURDOS

1 O que você acha do curso de Letras-Libras no tocante ao ensino de língua portuguesa, tanto no aspecto da estrutura da língua, quanto no aspecto do ensino de produção textual?

2 Existe(m) algum(s) aspecto(s) que você destacaria na disciplina língua portuguesa? Em caso positivo, qual ou quais?

3 O professor costuma combinar com os alunos os gêneros que serão trabalhados em sala de aula?

4 Dos gêneros trabalhados existe(m) algum(s) de que você mais gostou ou em que teve dificuldade? Por quê?

5 Como é sua relação com o professor de língua portuguesa dentro da sala de aula? Já precisou de ajuda desse professor em algum momento da aula para compreender melhor o encaminhamento de uma atividade de produção textual?

6 Ao começar a aula, o professor costuma deixar claro o objetivo de cada atividade?

7 Como você se sente na execução das atividades de produção textual propostas?

8 O que acontece na atividade de produção textual, quando você desconhece algum termo em língua portuguesa?

9 Os alunos surdos e ouvintes costumam apresentar alguma dúvida durante as atividades de produção textual? Se sim, quais?

10 As atividades de produção textual são produzidas em sala ou em casa?

11 Como os alunos surdos e ouvintes são avaliados na aula de língua portuguesa?

## APÊNDICE H - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

Descrição da Instituição Pesquisada:

1 Caracterização do espaço físico

2 Localização:

3 Turmas observadas:

4 Público alvo que atende:

II) Especificidades das aulas observadas:

1 Material pedagógico usado nas aulas:

2 Recursos utilizados (retro projetor, mapas, aparelhos de TV, vídeos, computadores, entre outros)

III) Interação aluno e professor

- De que forma o professor costuma verificar a aprendizagem dos alunos?
- O objetivo de cada aula é compartilhado com os alunos?
- Os alunos entendem de imediato a proposta das aulas ou é necessário o professor explicar mais de uma vez?
- As atividades trabalhadas no decorrer das aulas são explicadas para os alunos?
- O professor costuma fazer perguntas para os alunos sobre o assunto no decorrer das aulas?
- Os alunos são estimulados a resolverem exercícios sobre o conteúdo ministrado?
- Quando surgem as dúvidas, o professor costuma tirá-las, como?
- Os questionamentos dos alunos são compartilhados e usados como oportunidade de ensino-aprendizagem?
- No decorrer das aulas, o professor leva os alunos à reflexão sobre o conteúdo ministrado?
- Os alunos são estimulados resolverem situação-problema no decorrer das aulas?

#### IV) Interação alunos surdos e alunos ouvintes

- Como se dá a organização dos alunos surdos e ouvintes na sala de aula?
- Os alunos se sentem à vontade para se posicionarem no decorrer das aulas
- Os alunos desenvolvem atividade em grupo? Com qual frequência?
- Eles costumam tirar dúvidas sobre o conteúdo entre si ou somente com o professor?
- Existe algum momento da aula aberto ao debate regrado público?
- Os alunos costumam conversar entre si sobre diversos assuntos antes e depois das aulas?

#### V) Plano de ensino

Dinâmica de sala de aula;

Metodologia de ensino;

Estratégias de ensino e recursos didáticos usados;

Processo de avaliação.