

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA: OS OPERADORES ARGUMENTATIVOS NA PRODUÇÃO ESCRITA DE SURDOS

Raquel Eloísa EISENKRAEMER (Universidade de Santa Cruz do Sul/UNISC)

ABSTRACT: This paper analysis hearing impaired`texts in relation to their difficulties to code the Portuguese Language in the moment about the words of connection and present the coherence and cohesion problems of these texts. The argumentative problems in the hearing impaired`writing related to the fact that they don`t have familiarity with the words of connection and there is a lack of linguistic and extralinguistic contexts.

KEYWORDS: *deafness; words of connection; Portuguese Language, LIBRAS*

0. Introdução

A comunicação é essencial para a integração dos seres humanos, possibilitando a troca de mensagens e a convivência em grupo. As crianças sem manifestações patológicas, tanto adquiridas como hereditárias, por volta dos cinco anos de idade, já dominam perfeitamente o processo da comunicação. No entanto, há uma minoria que não o domina, que apresenta determinadas dificuldades da fala e que mais tarde podem se apresentar também na leitura e escrita refletindo-se em atrasos na maturação ou aquisição de capacidades ou competências básicas. Nesse grupo, podemos citar a presença de variados problemas, entre eles deficiências mentais, lesões ou paralisias cerebrais, lesões nos órgãos fonoarticulatórios, autismo, fissuras palatais, deficiências auditivas, etc.

As deficiências auditivas da criança e suas graves conseqüências na aquisição da linguagem, assim como na escolaridade, tornam de extrema importância o conhecimento do desenvolvimento da audição na infância e dos recursos para avaliá-la adequadamente.

Os surdos compõem uma minoria lingüística, cuja língua materna é a língua de sinais (LIBRAS). Essa aquisição torna-se essencial para o desenvolvimento cognitivo, lingüístico, social e afetivo dos surdos. Em contrapartida, para integrarem-se à comunidade ouvinte e para terem acesso aos bens culturais, os surdos precisam aprender uma segunda língua: a Língua Portuguesa.

Como os surdos apresentam determinados bloqueios, eles têm dificuldades para internalizar de forma natural a língua oral-auditiva. No entanto, isso não é um empecilho para aprenderem a modalidade escrita da segunda língua, pois seu potencial de percepção é visual; se a memória visual é aguçada, poder-se assegurar a aprendizagem da leitura e da escrita em segunda língua (BOTELHO, 2003).

O maior problema causado pela surdez é a barreira da comunicação em Língua Portuguesa, seja ela na modalidade oral ou escrita. O aprendizado da língua Portuguesa tem sido, ao longo de muitos anos, a maior dificuldade para os alunos surdos. Apesar do enorme esforço de professores e dos próprios alunos, os resultados nem sempre são satisfatórios.

Para Fernandes (2003: 85) os surdos estão “despreparados para leitura e compreensão de textos e, certamente, em nítida desvantagem em uma conversação com um ouvinte, mesmo se levadas em conta apenas suas dificuldades com o vocabulário”. O aprendizado da língua Portuguesa tem sido, ao longo de muitos anos, a maior dificuldade para os alunos surdos. A leitura e a escrita são os temas educativos mais importantes para os surdos e são atividades complementares dentro da sociedade. Sabemos que os surdos estão despreparados para a leitura e compreensão de textos e, certamente, em nítida desvantagem em uma conversação com um ouvinte, mesmo se levadas em conta apenas suas dificuldades com o vocabulário.

Certamente há problemas na argumentação de surdos, considerando-se o fato de que ele lê menos do que um ouvinte, quer por falta de hábito quer pela dificuldade que a leitura lhe acarreta, e por ser considerado um usuário não-competente em potencial no aspecto lexical, pois sua exposição ao léxico é menor que a do ouvinte.

Assim, esta pesquisa traz à tona o seguinte problema: o surdo dificilmente dominará toda a estrutura gramatical da língua oral, uma vez que não há uma correlação entre essa modalidade de comunicação e a LIBRAS, já que ambas apresentam estruturas diferentes? E, conseqüentemente, o surdo enfrentará barreiras no que concerne à compreensão de um texto que vai ler quanto à utilização dos operadores argumentativos pelo autor do texto? Como, então, ele irá fazer o uso desses em textos de sua autoria, se está desfamiliarizado com eles? A partir dessa problematização, esta pesquisa preocupa-se em verificar como a surdez interfere no processo da escrita da Língua Portuguesa como segunda língua na utilização dos operadores argumentativos.

1. Aquisição da linguagem e aprendizado

O complexo processo de aquisição da linguagem compreende, além de outros fatores, o domínio da fonologia e da fonética. O primeiro exerce papel fundamental, pois sua aquisição necessita o conhecimento dos aspectos organizacionais do sistema de sons que caracteriza a língua. Os sistemas biológico e lingüístico-social que fazem parte da comunicação normal às vezes são falhos, em algumas situações resultando num distúrbio de comunicação.

Os distúrbios de linguagem em crianças estão associados a uma grande variedade de etiologias, incluindo trauma pré e pós-natal, síndromes genéticas, distúrbios metabólicos, processos de doença e privação ambiental. Essas etiologias resultam em deficiências no desempenho sensorial, cognitivo e motor associadas à deficiência auditiva, retardo mental, distúrbio emocional e lesão cerebral, que afetam o desenvolvimento da linguagem de forma adversa (MILLER E KLEE, 1997).

Conforme Grunwell (1990), as crianças podem apresentar capacidades lingüísticas bem desenvolvidas, no entanto, sua fala pode mostrar-se ininteligível, o que ocorre com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem da linguagem demonstrando problemas específicos no aprendizado de padrões de pronúncia de sua língua. Algumas crianças não conseguem aprender os padrões e seqüências de sons da sua língua materna até a idade considerada ideal, que é até cinco ou seis anos, apesar de suas aptidões cognitivas e motoras se apresentarem normais (STOEL-GAMMON, 1990).

A aprendizagem é um processo constante e contínuo, pessoal e individual, pois se aprende pouco a pouco, gradualmente, ao longo de toda nossa existência. E esse ritmo de aprendizagem se dá de forma diferenciada entre os indivíduos, cada um tem seu próprio ritmo biológico de aprendizagem e esquema de ação, o que, juntos, irão constituir sua individualidade. A genética do indivíduo, bem como o seu tipo psicológico constitucional, seu estágio de maturação, seu grau de envolvimento, esforço e interesse e seu esquema de ação inato, definem todo o processo de sua aprendizagem. Ela se caracteriza, também, por ser um processo cumulativo, pois a bagagem cultural do indivíduo se constitui pelas suas experiências anteriores através da acumulação de novas informações, ou seja, suas primeiras aprendizagens servem de pré-requisitos para as posteriores, cujas idéias e informações são reorganizadas pelo indivíduo, julgando-as, sendo por isso um processo integrativo, dinâmico e não-estático.

De acordo com a obra de Drouet (2003), a aprendizagem estabiliza-se na maturidade e, em seguida, a tendência é decrescer lentamente, pois começa a haver um enfraquecimento neuro-hormonal no indivíduo; este estágio varia de pessoa para pessoa, explicando porque alguns envelhecem mais cedo que outros.

No âmbito da aprendizagem na educação especial, apesar de apresentar particularidades, como, em alguns casos, local de atendimento, tipo de material pedagógico, do currículo utilizado e dos profissionais que trabalham com os educandos, não podemos considerar esta distinta da aprendizagem tradicional, pois ambas se vinculam e tem um objetivo em comum: a aprendizagem e o desenvolvimento harmonioso dos indivíduos sob o aspecto individual-social, preparando-os para a vida, integrando-os na comunidade, a fim de que se tornem indivíduos úteis e felizes.

Os educandos excepcionais não apresentam todas as condições necessárias anteriormente explanadas para a efetivação de aprendizado adequado. Os indivíduos-objeto do presente trabalho apresentam uma determinada privação sensorial, o que acarreta distúrbios que podem ir do nível leve ao profundo. Mas não é só essa privação que vai prejudicá-los, muitas vezes ela vem acompanhada de outros problemas, como de aspecto afetivo-social ou sensorio-psiconeurológico. Para que uma criança aprenda e fale, não é suficiente que tenha apenas os aparelhos auditivos e fonador em perfeitas condições, mas é preciso que outras funções motoras e perceptivas também se manifestem.

Para a aprendizagem de educandos especiais devemos adotar um novo paradigma de educação: um modelo especial e renovador, feita em situações particulares e por indivíduos especializados que aceitam o desafio de propor e testar coisas novas, pois, infelizmente, a educação de excepcionais ainda tem vestígios da educação tradicional, porém de uma forma simplificada, em que o método utilizado é o que pesa mais e não o educando e, assim, os portadores de necessidades especiais (PNE's) devem se adaptar ao método.

No âmbito escolar, a educação de um aluno especial deve ser entendida como um processo cujo objetivo é o seu desenvolvimento, garantido-lhe a formação necessária para o exercício da cidadania, bem como capacitação profissional. É necessário um equilíbrio entre os objetivos na educação de alunos especiais para que as informações e conhecimentos centralizem-se no aluno, visando a integração e o desenvolvimento psicológico, social e cognitivo. Os métodos utilizados para a explanação dos conteúdos deverão ser criativos e diversos, além disso, é importante a utilização da linguagem própria do PNE, como no caso do surdo, os gestos para a comunicação e os suportes visuais.

1.1 Língua materna x segunda língua

A primeira língua a ser adquirida, a língua materna, para a maioria dos brasileiros, é a Língua Portuguesa, que é padronizada, fruto de um processo de aquisição que ocorre de maneira natural e espontânea, pela interação lingüística entre a criança e os membros da sociedade considerados ouvintes, o que propicia o desenvolvimento da competência lingüística dela. Porém, há a existência de uma minoria lingüística que não apresenta a Língua Portuguesa como língua-mãe, que é o caso da comunidade de indivíduos surdos, cuja língua materna é a língua de sinais.

A aprendizagem da Língua Portuguesa, como primeira ou como segunda língua, é direito de todo o cidadão brasileiro e o ensino desta língua é de responsabilidade da escola. Se o fracasso existe, ele tem que ser enfrentado a partir de uma proposta nova calcada nas reais necessidades do aprendiz surdo, para quem a primeira língua é a Língua de Sinais e para quem a Língua Portuguesa é uma segunda língua com função social determinada. (FREIRE, 1999: 26).

Quanto à aquisição da segunda língua (L2), podemos destacar três formas: a aquisição simultânea da língua materna (L1) e da L2, que é comum com filhos de pais bilíngües ou que usam uma outra língua não usada na comunidade onde vivem; a aquisição espontânea da L2 não simultânea, que ocorre quando as pessoas vão morar em outro lugar que tem uma língua diferente como L1; e a aprendizagem da L2 de forma sistemática, o que acontece em escolas de língua estrangeira, quando a L2 é adquirida de forma artificial, observando metodologias de ensino.

No caso de filhos surdos, as duas primeiras formas de aquisição de L2 podem não ser aplicáveis, devido às condições físicas deles: eles não podem ouvir a L1. Já quando pais surdos tem filhos ouvintes, essas crianças podem se dar bem com as duas primeiras formas enumeradas anteriormente, pois aprendem a língua de sinais dos pais e a língua oral da comunidade em que convivem. O último caso enumerada retrata a aquisição da L2 pelos indivíduos surdos quando adquirem a língua oral-auditiva. Segundo Quadros (1997: 84), a

LIBRAS é adquirida pelos surdos brasileiros de forma natural e espontânea mediante contato com sinalizadores, sem ser ensinada (...), conseqüentemente deve ser sua primeira língua. A aquisição dessa língua precisa ser assegurada para realizar um trabalho sistemático com a L2, considerando a realidade do ensino formal. A necessidade formal do ensino da língua portuguesa evidencia que essa língua é, por excelência, uma segunda língua para a pessoa surda.

O processo de aquisição da L2 tem algumas determinantes: a idade, o desenvolvimento cognitivo e a proficiência na L1, que se completa na puberdade, entre seis e doze anos.

Quando se fala em integração de surdos na escola e na sociedade, surge a necessidade de possibilitar a estes alunos certas adaptações. Uma das mais urgentes é o que diz respeito à aprendizagem e aos elementos de acesso ao currículo, sendo que estes últimos envolvem a forma de comunicação a ser utilizada, que, primordialmente, deve ser a língua de sinais, e o tipo de escola: o ideal é uma escola especial e, num contínuo de priorização, a classe especial; a escola regular com a atuação de intérpretes é recomendada na impossibilidade das escolas citadas anteriormente.

A língua de sinais apresenta estruturas e modalidade diferentes daquelas da língua oral, que é uma língua auditivo-verbal. A LIBRAS (língua de sinais) e o português (língua oral) possuem diferentes canais de recepção e de produção. A Língua Inglesa e a Língua Portuguesa, por exemplo, apresentam uma sensível diferença entre conhecer o mundo, apesar de as duas serem línguas orais, e isso também ocorre com o código lingüístico não-verbal. Cada língua condiciona seus falantes e uma determinada visão de mundo.

Não é adequado caracterizar a língua de sinais (LS) como língua de competência plena para o surdo; na filosofia bilingüista, o objetivo volta-se para o alcance da competência plena em duas línguas, tanto na língua oral quanto na língua de sinais. Para SÁ (1999: 38), “as línguas de sinais são constituídas de uma gramática apresentando especificidades em todos os níveis fonológicos, sintáticos e pragmáticos”. O emprego desta modalidade de comunicação é fundamental na construção da identidade dos surdos, uma vez que ela possibilita que eles se reúnam, permitindo sua expressão, construindo significados para suas vidas. A LS é a possibilidade de pensamento verbal na criança surda.

A língua oral (LO) é a língua predominante na sociedade ouvinte; aqui no Brasil, é a Língua Portuguesa. No entanto, ao se privilegiar esta modalidade na educação de surdos em detrimento da língua que é símbolo por excelência da surdez, está se desrespeitando, negando os direitos e desconhecendo as diferenças do surdo. Para Sá (1999: 68) o que se pretende não é ignorar a importância da aprendizagem da língua da comunidade majoritária, “mas se está pretendendo definir que deter o saber que se transmite pela língua da comunidade majoritária não significa oralizar esta língua. A escola precisa viabilizar seu compromisso social para todos. (...) A escola precisa aprofundar-se numa abordagem educacional bilíngüe, porque contempla o indivíduo surdo nas suas possibilidades”.

Os surdos não podem ser vistos como deficientes, mas como integrantes de uma comunidade com identidade e cultura diferente, ou seja, uma minoria lingüística. Quando estes querem ou necessitam se comunicar com a comunidade majoritária, geralmente podem ocorrer problemas de compreensão ou emocionais, devido à ineficiência dessa comunicação. Para isso não ocorrer, é importante a atuação de um intérprete para realizar a mediação.

A LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais –, que já foi denominada de Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros (LSBC), caracteriza-se por ser uma língua de caráter viso-gestual, utilizada por surdos, e deve ser reconhecida como uma necessidade social, em uma perspectiva inclusiva de acesso a todas as conquistas da humanidade, desde assistir a um programa de TV e compreendê-lo, até o contexto educacional, onde a formação de conceitos demanda uma relação epistemológica entre aluno, professor e objeto do conhecimento, o que exige um código comunicativo compartilhado.” (ZANANDREA; RAMALHO, 2002: 45)

Ainda conforme as autoras do parágrafo supracitado, a LIBRAS é o ponto em comum entre a diversidade cultural das comunidades surdas do Brasil, caracterizada por um mundo visual que percebe e produz significação através do canal visual de uma lingüística espacial, permitindo a recolocação do significado e da produção da comunicação humana dentro de uma perspectiva social e a inserção em um mundo visual rico, independentemente de sons. Ela implica na aceitação da identidade cultural dos surdos, pois, além de servir como meio de comunicação, é vista como um veículo de identificação com sua cultura e, também, a base para o seu conhecimento de mundo.

A língua de sinais não é um recurso metodológico ou simplesmente um meio comunicativo para viabilizar a compreensão de conteúdos escolares. A sua aquisição como língua materna pelo surdo proporciona um maior aproveitamento das possibilidades que a língua oral fornece a um ouvinte e também a predisposição ao processo da aprendizagem de uma língua oral. A LS é um sistema lingüístico particular, com organização, parâmetros gramaticais e modalidades próprias, que não é ensinada, mas adquirida de forma natural e espontânea, desde que o surdo seja exposto a ela precocemente para que o internalize da mesma forma que uma criança ouvinte faz com a língua oral.

Ela apresenta sinais icônicos, e por um longo período era considerada com status de inferioridade, pois acreditava-se que não tinha capacidade para representar coisas abstratas. A LS, na verdade, apresenta sinais icônicos, como os sinais para telefone, casa..., no entanto, com o tempo fossilizam-se e tornam-se arbitrários. Assim, essa visão reducionista seria uma intransigência teórica, pois as línguas de sinais são inteiramente capazes de passar conceitos que expressam emoções e sentimentos. Às vezes acontece de não haver um sinal específico para determinado conceito, o que não quer dizer que a LS é incompleta, pois, conforme a necessidade surgir, a comunidade surda cria o sinal necessário (PIRES, 1999). O surdo não exposto à língua de sinais em seus primeiros anos de vida pode sofrer danos irreparáveis à sua organização psicossocial, tanto no nível comunicativo quanto no cognitivo, como, por exemplo, perder a oportunidade de usar a linguagem, não se socializar e integrar na comunidade majoritária, não superar a ação impulsiva e não controlar seu próprio comportamento. Daí a importância do seu contato com a LIBRAS durante o período crítico para a aquisição da linguagem, que se estende até aproximadamente os três anos de idade.

1.2 Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: correntes metodológicas

A educação de surdos sempre foi um assunto polêmico, cujas primeiras propostas educacionais não se mostraram eficientes. Porém, a década de 90 foi fundamental para a construção de novos conceitos para a educação de surdos; nesse momento, passou a ser valorizada a vida social desses indivíduos.

No Brasil, a educação de surdos se expandiu através das ramificações de âmbito mundial. A primeira teoria educacional para indivíduos não-ouvintes é a oralista, que propunha a oralização deles, ou seja, a língua oral foi a “língua materna” e, além disso, descartava a identidade, a cultura e a sociedade surda. Já no segundo momento, surgiu uma proposta que permitia o uso da língua de sinais para o aprendizado da língua oral, porém, também não considerava a cultura surda: a teoria da Comunicação Total. Num terceiro momento, surgiu a filosofia bilingüista, que garantiu aos surdos a língua de sinais como língua materna e a língua oral como segunda língua. Hoje, após os períodos fracassados, preocupa-se com a identidade e a cultura surda.

Em 1880, com o Congresso Nacional de Surdos, em Milão, definiu-se uma nova abordagem educacional para os surdos: a corrente oralista ou, simplesmente, oralismo, cujas bases surgiram no século XVIII, na Alemanha, sendo, então, proibida, banida e estigmatizada, por Bonnet, a língua de sinais, tanto na sala de aula como no âmbito familiar e social”.

Esta proposta educacional defendia a oralização como única forma de comunicação dos surdos. Seu objetivo era combater a surdez, reabilitando o surdo em direção à “normalidade”, propondo-se que o surdo teria que dominar a língua oral para ser aceito dentro de uma comunidade, utilizando a voz e a leitura labial tanto na escola como nas relações sociais. O “deficiente auditivo”, como era chamado, deveria vencer todas as dificuldades para se aproximar cada vez mais do indivíduo considerado “normal”, sendo que a integração dele com a comunidade ouvinte seria possível somente quando aprendesse a falar, a ler e a escrever. Para alcançar seus objetivos, eram utilizadas diversas metodologias de oralização: aparelhos amplificadores sonoros, técnicas fonoarticulatórias e recursos técnico-eletrônicos, visando a recuperação ou a “reabilitação” dos resíduos auditivos perdidos.

Segundo Goldfeld (1997: 31) a filosofia oralista “percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva” que possibilitaria “a aprendizagem da Língua Portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver a personalidade como a de um ouvinte”. O surdo que apresentava domínio da Língua Portuguesa e que conseguia oralizar era considerado “bem-sucedido”.

A prática oralista pura persistiu por quase um século e não mostrou avanços na educação de surdos, pois sua prática subeducava-os e sua aquisição não satisfazia os objetivos da corrente, bem como o fato de que os surdos não abandonaram a comunicação através de sinais. Infelizmente esse método ainda apresenta resquícios em algumas escolas do mundo atual.

Do Oralismo, a experiência educacional evoluiu para a Comunicação Total (CT), que surgiu com a derrubada da corrente oralista, ocorrida com o Congresso Mundial de Surdos, em 1971. A corrente da comunicação total não era um método, mas uma filosofia, que consistia na (re)valorização da língua de sinais. Esta filosofia não aboliu as técnicas e os recursos oralistas, ao contrário, ela lançou mão de qualquer tipo de suporte para realizar o fazer pedagógico, permitindo ao surdo utilizar todas as formas de comunicação possíveis, como a fala, a leitura labial, a língua de sinais, gestos, pantomima, etc. O objetivo era perceber o surdo como uma pessoa e não como um paciente.

Na CT, então, tudo valia para o surdo, desde que pudesse ser entendido pela sociedade ouvinte. Na aprendizagem, esse processo tornava-se difícil, pois o surdo precisava acompanhar todos os gestos e expressões do educador. Esta filosofia não gerou sucesso nas escolas com relação ao aprendizado dos alunos surdos. Do ponto de vista crítico, ela é cômoda para o educador que não apresenta domínio da língua de sinais.

Linguísticamente falando, com a CT não é possível supor que as mensagens em língua de sinais e em língua oral possam ser perfeitamente combináveis em um mesmo processo ou ato comunicativo. A filosofia da Comunicação Total se assemelha ao oralismo por apresentar a mesma finalidade: ensinar ao surdo a língua oral. As duas correntes são, por este motivo, consideradas inconsistentes e incoerentes.

O enfoque da corrente bilingüista foi introduzido em 1981, a partir de pesquisas publicadas na Dinamarca e Suécia e de trabalhos publicados por Danielle Bouvet, em Paris. Essa doutrina mudou o paradigma da educação dos surdos para a perspectiva surda, explorando a valorizando a Comunidade Surda do indivíduo, ou seja, a sua cultura, identidade e língua, defendendo, então, a aquisição da língua de sinais como língua materna, que se dá como um processo natural, ensinada por um instrutor surdo e, após esse passo, o ensino da língua escrita da comunidade ouvinte na qual está inserido, que no nosso caso é a Língua Portuguesa, como segunda língua. Essa proposta visa a acessibilidade ao surdo de duas línguas no contexto escolar, oportunizando o seu desenvolvimento dentro e fora da escola, porém dentro de uma perspectiva sócio-antropológica. De acordo com a obra de Sá (1999: 159), um indivíduo surdo bilíngüe seria aquele que “pode se utilizar de uma ou outra língua em situações diferentes”, já o indivíduo bicultural seria aquele que “tem suas atitudes e crenças influenciadas pelas duas culturas”. A abordagem educacional com o Bilingüismo pretende desenvolver nas crianças surdas um biculturalismo, ou seja, além de visar ao uso de duas línguas e a integração à comunidade majoritária, visa também a que a criança surda se reconheça como membro de uma comunidade surda, o que certamente acarreta resultados positivos no estabelecimento de sua autoimagem e no seu desenvolvimento sócio-afetivo. A criança deve ser exposta precocemente à língua de sinais, para que esse processo de aquisição de sinais seja equivalente, em termo de peridiocidade, à aquisição da língua materna oral por indivíduos ouvintes. Quando a criança surda sinaliza, ela desenvolve sua capacidade e competência lingüística. A língua de sinais permite o desenvolvimento rico e pleno da aprendizagem, o que possibilita ao surdo um desenvolvimento integral e serve para intermediar o ensino da Língua Portuguesa (L2), garantindo um funcionamento simbólico e cognitivo já ocorrendo de modo satisfatório. O bilingüismo, ancorada pelo modelo sócio-antropológico, aumenta as capacidades lingüísticas e cognitivas do surdo, cujos resultados educacionais são melhores que os obtidos ao longo do método que priorizou a língua oral. Felizmente é a proposta educacional mais utilizada atualmente no ambiente escolar.

2 Importância do aporte auditivo

O sentido auditivo está explicitamente comprometido com todo o desenvolvimento fonético do indivíduo, tanto na aprendizagem como na modulação e no seu posterior controle, através da audição da sua própria voz. Sua total integração ao sistema fonatório se realizará devido às vias e conexões com o sistema nervoso central.

A perda auditiva é definida como sendo o declínio da percepção do som transmitido para a orelha interna através do ar, em confronto com o som transmitido através dos ossos do crânio. Conforme Boone e Plante (1994), as perdas condutivas, mesmo as mais leves, podem levar ao abafamento do som prejudicando a qualidade auditiva da criança, acarretando uma dificuldade para ouvir e perceber a riqueza dos detalhes que a informação sonora pode trazer. Ela pode ocorrer em qualquer momento da vida. As perdas que ocorrem antes do nascimento são chamadas congênicas, elas podem ocorrer tanto no ouvido externo como no médio. Já as que ocorrem depois do nascimento são chamadas de adquiridas. Uma das perdas adquiridas mais comuns que envolvem o ouvido externo é a simples obstrução do canal auditivo por corpos estranhos ou cera impactada. Problemas adquiridos do ouvido médio que resultam em perda auditiva condutiva podem advir de diversas causas. Um problema muito comum deste tipo é a ruptura da membrana timpânica. Outro problema deste tipo, comum no ouvido médio de crianças ou adultos, é a otite, que será aprofundado no próximo subitem. A extensão em que a perda intermitente da audição condutiva pode ser julgada responsável pelos problemas lingüísticos e educacionais persistentes das crianças é, ainda, uma questão não elucidada.

Os requisitos de tipo auditivo são uma parte essencial na maioria dos aprendizados que a criança enfrenta. A linguagem, especialmente, supõe um bom desenvolvimento das destrezas auditivas. Por ser a leitura um sistema de linguagem, a deficiência na percepção auditiva pode dificultar sobretudo o aprendizado inicial (CONDEMARÍN, et al, 1989: 92). A audição é básica para a comunicação humana; o funcionamento auditivo apóia a comunicação em muitos níveis. Os sons da fala são transmitidos para o ouvido através de ondas sonoras complexas. O sistema auditivo recebe esses padrões de vibração e é capaz de decodificá-los em unidades fonéticas e palavras reconhecíveis às quais sentidos são vinculados. Porém, quando existe algum problema na condução do som até o cérebro a criança pode ter prejuízos no seu desenvolvimento. Gerber (1996) enfatiza que, na modalidade auditiva, alguns teóricos e clínicos supõem que problemas na compreensão de linguagem podem ser atribuídos a um prejuízo no processamento central, no qual alguma anomalia rompe o processamento ideal do sinal.

Segundo Longone et al. (1998) a perda auditiva, mesmo que temporária, poderá levar a privações sensoriais. E, segundo Riper & Emerick (1997), “a privação sensorial afeta o desenvolvimento das funções cognitivas e lingüísticas da criança”. Além disso, concomitantemente com a maturação da função auditiva, estão o desenvolvimento da fala e da habilidade da linguagem.

Skinner (1978) relatou uma série de dificuldades que uma criança em fase de aprendizado da linguagem pode apresentar quando é portadora de deficiência auditiva leve: perda da constância das pistas auditivas quando a informação acústica flutua; confusão dos parâmetros acústicos na fala rápida e na segmentação e prosódia; mascaramento em ambiente ruidoso; quebra na habilidade em perceber os sons da fala e na habilidade de perceber, de forma precoce, os agudos; abstração errônea das regras gramaticais e perda dos padrões de entonação subliminares. Esses dados comprovam o quanto de pista auditiva a criança perde e como essas alterações afetam o desenvolvimento da linguagem e da fala. As inter-relações existentes entre o grau, a duração e a ocasião de aparecimento da perda auditiva, nas crianças de tenra idade, representam a questão-chave ao se avaliar o efeito da otite média sobre a aquisição da linguagem.

Segundo Klein e Rapin (2002), diversos pesquisadores examinaram a discriminação dos sons falados em recém-nascidos com a finalidade de avaliar a interação da maturação e da experiência auditiva. Ferguson e Yeni-Komshian, apud Klein e Rapin (2002: 132-133), concluíram que “a maioria dos pesquisadores concorda que a compreensão auditiva precede a produção da fala no desenvolvimento da linguagem normal; desconhece-se a proporção mínima do aporte (afluxo) auditivo que é necessária para a produção da fala normal.”

A capacidade que tem uma criança normal de identificar e fazer a discriminação entre sons falados significativos (fonemas) de uma língua constitui tema de um vasto conjunto de pesquisas, tendo sido revista exaustivamente por Skinner (1978). Menyuk (1979), conforme Klein e Rapin (2002), afirma que não sabemos qual “o efeito que a alteração do aporte auditivo incipiente pode exercer sobre a discriminação dos sons da fala e *transições formantes* (breves alterações de freqüências nas faixas de energia acústica que caracterizam as consoantes)”.

O aporte auditivo inconstante pode afetar a compreensão da fala (contornos da entonação, ênfase e altura da voz) e retardar o conceito de assumir a vez na conversação, além de comprometer a percepção dos segmentos da fala. Para Northern e Downs, 1984, citados por Klein e Rapin (2002), “o assumir a vez exige que a criança detecte quando o parceiro da conversação terminou o seu aparte, quando está fazendo uma pergunta ou dando uma ordem características, que dependem, todas, da identificação dos aspectos prosódicos da fala. As crianças com derrame na orelha média são capazes de entender mal tanto os sons falados quanto as mensagens prosódicas da linguagem, porque apresentam perda da audição em todas as freqüências”.

São bem conhecidas as graves deficiências na aquisição da linguagem falada nos surdos. Mesmo a perda unilateral da audição pode afetar as aptidões lingüísticas das crianças. Os índices de QI (quociente de inteligência) tendem a cair em crianças com deficiência auditiva quando comparados com o grupo de controle, que, por sua vez, se pronunciam mais em determinados grupos étnicos, ou em indivíduos com ocorrência de outros problemas como incapacitação para o aprendizado e alto risco de hiperbilirrubinemia. Alguns pesquisadores comprovaram que, quanto mais alto era o conteúdo da linguagem auditivo-verbal do teste aplicado, tanto mais precário era o desempenho das crianças. Mas os resultados obtidos não podem ser considerados satisfatórios e determinantes, pois o índice de QI é difícil de interpretar no contexto de um distúrbio de linguagem. Segundo Klein e Rapin (2002), “admite-se que ocorram distúrbios do processamento auditivo nas crianças com otite média crônica, de maneira que seria razoável a complementação dos testes de apresentação oral com outros métodos não-verbais destinados a dar apoio à hipótese sugerida pelas contagens dos índices de QI”.

O ato de ler e soletrar palavras, segundo Ling (1972), também citado por Klein e Rapin (2002), demora quinze meses mais em crianças com deficiência auditiva do que em crianças sem comprometimento auditivo, porém, outros estudiosos refutam este ponto de vista, dizendo que as aptidões para a leitura não eram afetadas nas crianças com otite média recorrente quando as comparavam com os indivíduos de controle. Para Brooks (1986), apud Klein e Rapin (2002), as crianças com história progressiva de derrame recorrente na orelha média apresentam rendimento escolar mediano e lêem normalmente.

Uma vez que a criança possui um bom desenvolvimento da discriminação auditiva, especialmente de sons iniciais e finais, e da percepção visual, pode passar a estabelecer a correspondência entre o som e seu equivalente gráfico. Para alcançar o domínio do código escrito, a criança deve manejar associações letra-som, e ser capaz de aplicá-las para decodificar palavras impressas que não correspondem a seu “vocabulário visual”.

Não há dúvida de que a audição representa papel muito importante no desenvolvimento intelectual do indivíduo. É através dela que adquirimos a linguagem, fator indispensável à intercomunicação, que é de capital importância para a aprendizagem, pois, ao ingressar na escola, a criança já deve possuir um certo vocabulário que lhe permita exprimir-se, fazendo-se entender bem como entender o que lhe é dito. Já isto não acontece com a criança surda, que apresenta vocabulário pobre ou até nenhum. Segundo Santos e Simão (1987), saber ouvir é condição essencial para um bom desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Assim sendo, no período preparatório, deve-se levar o aluno a ouvir com atenção; perceber as diferenças e semelhanças entre sons vocais e não-vocais e lembrar e reproduzir o que ouviu, isto é, desenvolver a memória auditiva.

3 Aquisição do código escrito

A aquisição do código escrito é um outro campo relativo à linguagem que recebeu ultimamente grande atenção de pesquisadores. Quando as pesquisas começaram a revelar que esse processo tem seu início antes de a criança ser submetida a um ensino sistemático e, além disso, as produções escritas, ao contrário do que se admitia até então, revelaram um elaborado processo de reflexão sobre o objeto que as crianças estão adquirindo, passou-se a reconsiderar a aquisição da escrita e, por extensão, a própria alfabetização, não mais exclusivamente em função da relação entre o método utilizado e o estado de “maturidade” ou de “prontidão” da criança. A atenção voltou-se para o adquirente e suas produções escritas, em que aquele passou a ser visto como agente atuante do processo de aquisição enquanto estas passaram a ser vistas como sendo resultantes da criação e testagem de hipóteses (SILVA, 1991).

De acordo com Russo e Santos (1994: 15), o código “é o conjunto de representações concretas da linguagem humana, constituído por instrumentos convencionais, tais como: signos, sinais e símbolos ordenados a fim de formarem determinada língua”.

Vachek, apud Scliar-Cabral (2003: 27), define a linguagem escrita como um sistema de meios gráficos empregados com o propósito de produzir enunciados escritos aceitáveis numa dada comunidade lingüística; tais meios incluem não apenas os grafemas (implementados pelas letras), mas também as marcas diacríticas, compartilhando com os grafemas seus lugares segmentais nos enunciados escritos, mas também os meios estabelecidos de combinar mutuamente tais grafemas (as leis que governam esta combinação dos grafemas são muitas vezes designadas como regras grafotáticas).

A fala e a escrita são duas realidades distintas de um lado e de outro, apresentando similaridades que as identificam como meios condutores de mensagens lingüísticas. Elas diferem quanto à natureza do estímulo: auditivo para a fala e visual para a escrita. Sabemos que o contínuo de sinais acústicos não corresponde sempre a unidades discretas, invariantes relacionados a unidades lingüísticas. É o ouvinte que faz esta correlação, reestruturando a cadeia sonora em unidades não-físicas, mas psicologicamente significativas como o fonema, a palavra e a oração, ou cláusula. Para Kato (1987), essa operação de reestruturação é uma “operação cognitiva da qual não temos consciência, pois tais entidades só passam a ser conscientemente sentidas através do letramento”.

As diferenças formais e as diferenças funcionais também podem ser apontadas como distinção entre a fala e a escrita. As diferenças formais são causadas pelas condições de produção e de uso da linguagem, elas existem muito mais em função de gênero e registro do que em função da modalidade escolhida. Já as diferenças funcionais entre a fala e a escrita estabelecem quais são as funções da escrita dentro da cultura de uma comunidade de fala. É possível afirmar que nem sempre a escrita preenche todas as funções da fala, uma vez que nem sempre se escreve como se fala quanto à gramática, léxico e situação contextual.

Como foi dito precedentemente, além das diferenças entre a fala e a escrita, há semelhanças que as aproximam. O nosso sistema ortográfico é essencialmente fonêmico, pois neutraliza diferenças fonéticas que existem na fala, mas que não são distintivas, significativas e reproduz diferenças fonéticas que são significativas; tem uma natureza parcialmente ideográfica, pois se, de um lado, sua regularidade pode ser regida pela coerência lexical, de outro, tem natureza arbitrária se considerada do ponto de vista sincrônico.

Ferreiro (1985: 9) afirma que a escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras. “Se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual”.

Verifica-se que, infelizmente, os sistemas educacionais visam mais a uma transmissão do que a uma apropriação do saber. Essa visão mecanicista da alfabetização é constatada pela preocupação dos alfabetizadores com a representação gráfica das palavras, com as marcas tonais e pausas dos períodos e com os sinais de pontuação. Os tipos de atividades desenvolvidas comprovam essa asserção: excesso de cópias de listas de palavras ou de textos, a forma como são ditadas as palavras, etc., que enfatizam sons ou estruturas fonológicas, tornando a pronúncia altamente artificial.

Kato (1987) revela que para a criança que está aprendendo a escrever, a fala e a escrita são isomórficas; a constante repetição que leva o educando a uma memorização e a uma associação mecânica dessa atividade não permite que o alfabetizando se aproprie da escrita, faça descobertas sobre a relação fonema/grafema e, além disso, não expressa a real situação de aprendizagem.

Conforme Fries (1981), antes de o alfabetizando atingir um controle metacognitivo sobre a escrita, há dois elementos a transferir: a seqüência temporal da fala para a seqüência espaço-direcional da escrita; e a forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. O primeiro é matéria de aprendizagem e, portanto, deverá ser objeto de treinamento, e o segundo, além de exigir também esse treinamento, envolve três aspectos distintivos do sistema fonológico: o fonema; as entidades segmentais e supra-segmentais, tarefa que favorecerá a criação e a reformulação de hipóteses sobre a relação e o distanciamento entre o sistema ortográfico que está aprendendo e o sistema fonológico que domina.

Conforme Lemle (1990), as aproximações e os desencontros entre a modalidade coloquial da fala e a modalidade convencional da escrita são um campo propício para a atuação da criança e que poderá levá-la ao alvo pretendido, não evoluir à não-reformulação das hipóteses apresentadas anteriormente ou, ainda, apresentar erros ortográficos incomuns devido à criação de hipóteses não-adequadas àquelas dificuldades ortográficas.

3.1 Leitura, produção textual e escrita na L2

Quando nos deparamos com pessoas que convivem com surdos, inclusive no âmbito escolar, não é difícil concluir que os ouvintes crêem que textos produzidos por indivíduos surdos têm baixos índices de presença de elementos considerados fundamentais para a constituição de um texto, bem como desse emaranhado de palavras receber a denominação, lingüisticamente falando, de texto. Os elementos os quais o parágrafo faz referência se traduz, principalmente, em coerência textual.

Sabe-se que existem contrariedades estruturais entre uma língua de sinais, no caso, a LIBRAS, e uma língua oral, como a Língua Portuguesa. Em decorrência disso, as relações entre as estruturas não ocorrem de maneira eqüipolente nos dois sistemas lingüísticos. Considera-se para essa afirmação o fato de que a produção textual de ouvintes também apresentar, muitas vezes, falta de coesão e incoerência. O surdo apresenta dificuldades de organizar seqüencialmente o pensamento em cadeias coesivas na forma expressa da sua segunda língua: a Língua Portuguesa, ou seja, de realizar ligações entre palavras, termos, segmentos, frases, orações, períodos e parágrafos. Os surdos apresentam dificuldades com a questão da coesão dentro de uma produção textual. No entanto, apresentam coerência.

Para o ensino da L2, a leitura é um importante instrumento, pois a sua compreensão pode favorecer o aprendizado de uma língua de forma rápida e eficiente (QUADROS, 1997). Para Taglieber (1988), apud Quadros, 1997, a “compreensão da leitura depende essencialmente do conhecimento prévio do leitor, bem como sua bagagem lingüística e de mundo (...). O significado da leitura não reside somente no texto, mas é *resultado de uma interação entre o leitor e o texto*”. O processamento da leitura na L2 ocorre de maneira parecida ao processamento na L1. A leitura é um processo ativo, em que o leitor usa seu conhecimento de vocabulário, de sintaxe, de discurso e do mundo e cabe ao professor providenciar atividades em que o aluno possa praticar essas habilidades. O aluno precisa ser motivado pelo educador para a leitura, explanando questões concernentes ao vocabulário e outras estruturas e indicando pistas para auxiliá-lo na compreensão textual, bem como deixar clara a finalidade da leitura. Isso é uma questão de oferecer um *input* compreensível.

A criança surda deve ter contato com a língua escrita através de estórias, de textos, de registros das suas atividades em sala de aula. Os textos devem apresentar um conteúdo interessante e significativo, além de serem adequados ao nível lingüístico dos alunos. Não se aconselham as simplificações de textos, pois, assim, há o comprometimento da coesão e da coerência dos mesmos, no entanto, o texto também não deve ser complexo demais. A leitura deve fazer parte do cotidiano escolar do aluno surdo e ele deve se sentir capacitado para realizar a tarefa (QUADROS, 1997).

A leitura silenciosa favorece uma leitura produtiva, desde que o educador o incentive a buscar uma visão global do texto. A identificação das palavras-chaves, que são desencadeadoras de sentidos; os esquemas, gráficos, ilustrações, figuras, tabelas, que favorecem a pré-semantização já num momento que antecede a leitura aprofundada do texto; os aspectos formadores do texto, que facilitam a sua compreensão: como, por exemplo, os marcadores enunciativos, os articuladores lógicos e anafóricos, o título e os parágrafos e o conhecimento de mundo do leitor, bem como o conhecimento da situação e das referências, auxiliam o desenvolvimento da leitura de uma L2.

A leitura bem-sucedida envolve certas habilidades, que devem ser sistemáticas: a identificação de sons e correspondência de símbolos, o uso do conhecimento gramatical para a reconstrução do significado, a utilização de diferentes técnicas de compreensão, a relação do conteúdo do texto com o seu conhecimento e *background* sobre o tópico e a identificação da intenção retórica ou funcional de sentenças individuais ou segmentos do texto. Já na escrita, o escritor envolve o domínio dos mecanismos de formação de estruturas, a obediência a convenções de pontuação e formação de palavras, o uso do sistema gramatical para transmitir significado, a organização do conteúdo em nível de parágrafo e texto completo para apresentar nova informação e estruturas de tópico e comentário, o aprimoramento e revisão de esforços iniciais e a seleção de um estilo apropriado conforme o interlocutor (NUNAN, 1991, apud QUADROS, 1997).

Na aquisição da escrita de L2 é fundamental o professor não simplificar os níveis necessários para a sua concretização, como costuma fazer. A pré-escrita, a escrita e a reescrita são imprescindíveis, pois possibilitam ao aluno a compreensão e a participação no processo de aquisição da escrita. A escrita só pode ser desenvolvida quando o aluno tem domínio da linguagem.

Deve-se considerar que a escrita é uma forma de expressão não somente para o escritor, mas também, e principalmente, para o público leitor. A criança surda deve ter contato com textos escritos de diversos tipos desde a fase pré-escolar, que não terá fins escolares, mas será necessário para a preparação dos alunos para o ensino da L2.

As pessoas surdas, como não escutam, não adquirem a língua falada ouvindo e falando de forma automática, mas o adquirem de forma silenciosa, graficamente, através de instrução sistemática (QUADROS, 1997). A leitura e a escrita não devem ficar somente na sala de aula ou na escola, elas devem ser levadas para fora e devem ser significativas para a vida do surdo: possibilitando que conversem e discutam sobre o que leram, que falem por telefone (TDD), que possam utilizar a Internet, etc., ou seja, é importante que os surdos usem a leitura e a escrita na interação com interlocutores de forma espontânea.

3.2 O texto

Conforme Salles (2004, p. 25), o momento histórico, o ambiente sócio-cultural e os interlocutores não podem ser desprezados para se entender o texto como prática social. Questões como “por que este texto foi produzido? Para que ele serve? Para quem é dirigido? Enfim, qual a sua importância social? São relevantes, e professor e aluno não podem perdê-lo de vista”, uma vez que estas perguntas “formam o *contexto* que irá favorecer, por exemplo, a produção de uma carta ou de um bilhete num determinado contexto em que uma propaganda é inadequada. Isso nos leva a compreender por que razão texto e contexto se encontram numa relação de sintonia”.

As estratégias cognitivas, textuais e sociointeracionais implicam no processo de construção de um texto. As cognitivas se referem a “hipóteses elaboradas sobre o significado de uma palavra, de uma expressão, de uma estrutura ou de um fragmento dela, ou mesmo do texto inteiro”, que “consistem em estratégias de uso do conhecimento”; as textuais dizem respeito “à organização dos diferentes elementos que concorrem para a estrutura material do texto”, que podem ser de informação (como a estruturação entre as informações já conhecidas pelo leitor e as novas), formulação (inserções), referenciação (ligações entre elementos que fazem parte da superfície do texto – cadeias coesivas) ou de balanceamento entre explícito e implícito. Já as sociointeracionais se voltam para as “atitudes dos interlocutores no momento da interação verbal”, como polidez, mal-entendidos, esclarecimentos, etc. (SALLES, 2004: 26-27).

Para se ter uma boa qualidade textual, bem como para o texto ser interpretável, são fundamentais a coesão e a coerência textuais, sendo que esta última engloba as características relativas à informatividade, à aceitabilidade, à intencionalidade, à situacionalidade e à intertextualidade. E aqui o papel dos operadores argumentativos é essencial.

4 Os operadores argumentativos na produção escrita de surdos

Ao ser produzido dentro de um texto, qualquer discurso não é ingênuo ou neutro, ele carrega em si uma manifestação de ideologia materializada pela língua. De acordo com Fiorin (1988), ideologia é o: “conjunto de idéias, representações que servem para justificar e explicar a ordem social, as condições de vida do homem e as relações que ele mantém com outros homens”.

Quando interagimos com alguém procuramos dotar nossos enunciados de determinada força argumentativa (KOCH, 2006). Ducrot descreve que a argumentatividade não constitui apenas algo acrescentado ao uso linguístico, mas está inscrita na própria língua.

O uso da linguagem é inerentemente argumentativa, quer dizer, a argumentação faz parte da linguagem na medida em que a desejamos para persuadir o nosso leitor. Há palavras que são responsáveis pela sinalização da argumentação. Na comunicação persuasiva, a escolha de palavras e expressões, o encadeamento e a interdependência de idéias, o domínio de conectivos, são algumas das características, e estas que influenciam diretamente na argumentação de um texto; são, portanto, elementos que marcam a intencionalidade na persuasão. Aparecem vários operadores argumentativos em um texto, “para designar certos elementos da gramática de uma língua que têm por função indicar a força argumentativa dos enunciados, a direção (o sentido) para que apontam.” (KOCH, 1992).

No âmbito da gramática tradicional, os operadores são caracterizados como “conectivos” (conjunções), ou partículas denotadoras de situação, inclusão, exclusão, retificação. No entanto, na gramática estrutural, são chamados de “morfemas gramaticais” (gramemas). São esses componentes que podem determinar o valor argumentativo de um enunciado.

Os operadores argumentativos, também chamados de nexos ou conectores argumentativos, são elementos, palavras ou expressões, da língua, explícitos ou na própria estrutura gramatical da frase, e tem por função introduzir argumentos, orientando o interlocutor para determinadas conclusões, ou seja, indicar a argumentatividade dos enunciados, ou também de inferir algo que está pressuposto. Esses conectores são imprescindíveis para a coesão textual. As classes gramaticais que atuam como conectivos podem desempenhar o papel de um gerador de argumentação, e se destacam os advérbios e, principalmente, as conjunções.

Para Paulo Serra (2006, www.beirainterior.com.br) “a argumentação discursiva põe em jogo determinados ‘dispositivos’ existentes na língua, designados operadores e conectores argumentativos”. Estes “transformam os enunciados referenciais em premissas das quais podemos tirar uma conclusão e não outra, situam o enunciado numa certa direção, implicam determinadas conclusões”:

São ainda os operadores argumentativos que permitem o encadeamento dos actos ilocutórios que, como os elos de uma cadeia, constituem o discurso. Segundo Ducrot, o acto ilocutório opera um tipo especial de transformação: ‘trata-se sempre de uma transformação de ordem jurídica, da criação de direitos ou de deveres para os participantes do acto de fala’. [...] Quanto aos conectores argumentativos, eles são os dispositivos (advérbios, conjunções e locuções de subordinação ou de conjunção, etc.) que permitem a conexão ou a ligação recíproca de dois ou mais enunciados. [...] Numa argumentação, os conectores podem ligar as premissas entre si, as premissas com a conclusão e a conclusão com as premissas.

Koch (1993), retomando conceitos de Bally (1944), afirma que os enunciados ligados por esses operadores devem ser compreendidos por coordenações, uma vez que, na coordenação, trata-se de duas proposições, resultantes de dois atos de enunciação diferentes, em que a segunda proposição toma a primeira como tema, numa sucessão de proposições.

Entre as principais relações discursivas ou argumentativas apresentadas por Koch (1989) e Fávero (1999) estão: relação de conjunção, disjunção argumentativa, comprovação, contrajunção, comparação, correção/redefinição, explicação ou justificação, contraste, especificação/exemplificação, generalização/extensão e de conclusão.

O usuário da língua deve se conscientizar do valor argumentativo dessas marcas para que as perceba no discurso do outro e as utilize com eficácia no seu próprio discurso. Os operadores argumentativos podem estabelecer a hierarquia numa escala, assinalando o elemento mais forte ou o mais fraco; marcar excesso ou introduzir um argumento a favor; marcar oposição; ligar elementos de duas ou mais escalas orientadas no mesmo sentido; orientar no sentido da afirmação ou negação; introduzir um argumento decisivo, indicar mudança de estado; ajustar ou esclarecer uma afirmação anterior.

Conforme Terra e Nicola (2004), outras palavras também podem atuar como conectores argumentativos, dependendo do contexto; e estas não se enquadram nas dez classes gramaticais e são classificadas como vocábulos denotativos, como, por exemplo, as palavras e expressões inclusive, também, afinal, até, é que, aliás, então, ainda, embora.

Os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, no Brasil orientam para a necessidade de se desenvolver a capacidade de contraposição e argumentação de idéias desde as primeiras séries do ensino fundamental, o ensino mais sistemático da argumentação, no entanto, ao analisarmos as coleções didáticas, vemos que a capacidade argumentativa é introduzida muito tardiamente nas aulas de língua portuguesa. E esse atraso pode trazer problemas de leitura, escrita, interpretação e compreensão de alunos do Ensino Médio, que exige mais a escrita de textos argumentativos.

4.1 A escrita dos surdos

Para a análise do código escrito da Língua Portuguesa de surdos, foi formado um grupo de cinco alunos adolescentes de uma classe especial, oferecida dentro de uma escola regular da rede pública, da sétima série. As testagens foram divididas em três tarefas, havendo um intervalo de uma semana entre uma e outra, e consistiram na produção textual a partir de estímulos: estímulo 1 – livro infantil “Todo dia”, de Eva Furnari; estímulo 2 – livro infantil “A menina e o dragão”, também de Eva Furnari, e estímulo 3 – história em quadrinhos “Calvin e Haroldo”, Watterson. Todos os estímulos não apresentam textos ou diálogos, e são baseados somente em figuras/desenhos.

Após foi realizado um levantamento dos operadores argumentativos usados e uma análise dos textos quanto a coesão e a coerência textual. Foram verificados vários problemas de concordância das frases, dificultando a coesão e a coerência. Os nomes e verbos não concordam, na grande maioria das vezes, entre si ou com o sujeito da frase; não empregam nexos (que, se), conjunções, tanto coordenativas como subordinativas, artigos; os verbos não são flexionados, geralmente os grafa no infinitivo, e, às vezes, nem os emprega, o que também se verifica na leitura, cuja pronúncia é bastante divergente da considerada padrão. O emprego de operadores a fim de argumentar foi fraco, uma vez que os alunos, na maioria das vezes, escreveram frases curtas, coordenadas, sem afirmar ou negar alguma informação dentro de uma mesma oração. Mas somente com a leitura de todo o texto é que podemos entender o sentido que o autor quis construir. Quanto ao operadores argumentativos utilizados, citaremos os que ocorreram com maior frequência:

Operadores do tipo lógico – estabelecem uma relação lógico-semântica entre as orações de um mesmo enunciado.

Disjunção: ou

Condicionalidade: se

Causalidade: porque, então, assim, por isso

Mediação: para que, para

Operadores do tipo discursivo/argumentativo – estabelecem uma relação pragmática, retórica ou argumentativa entre as orações de um mesmo período, ou entre dois ou mais períodos, ou, ainda, entre os parágrafos do texto.

Disjunção: ou

Conjunção: e, também, nem (=e não), ainda

Contração: e (=mas), mas

Explicação: porque, que

Conclusão: assim, por isso, então

Destarte, muitos problemas de argumentação no código escrito estão relacionados com a desfamiliarização dos surdos com os operadores argumentativos. Quanto mais insumos, contextos linguísticos e extralinguísticos os educadores apresentarem aos surdos, melhor será sua produção escrita, inclusive na competência argumentativa, uma vez que isso depende, de certo modo, dos inputs a que o surdo está exposto.

RESUMO: A pesquisa analisa textos de surdos quanto às dificuldades destes ao codificar a Língua Portuguesa em relação aos operadores argumentativos e apresenta seus problemas de coesão e coerência. A carência argumentativa na escrita de surdos está relacionada à desfamiliarização com os operadores argumentativos e falta de contextos linguísticos e extralinguísticos.

PALAVRAS-CHAVE: surdez, operadores argumentativos, Língua Portuguesa, LIBRAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEHARES, L.; PELUSO, L. *A língua materna dos surdos: reflexões sobre o sentido da aquisição da linguagem pelos surdos*. In: Espaço. Rio de Janeiro, n.º 6, p. 40-48, mar./1993. BOONE, Daniel R.; PLANTE, Elena. *Comunicação e seus distúrbios*. Tradução de Sandra Costa. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 402 p. BOTELHO, Paula. *Linguagem e letramento na educação de surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. CONDERMARÍN, Mabel; CHADWICH, Mariana; MILICIC, Neva. *Maturidade escolar: manual de avaliação e desenvolvimento das funções básicas para o aprendizado escolar*. 2. ed. rev. e amp. Tradução de Inajara H. Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. DROUET, Ruth Caribe da Rocha. *Distúrbios da Aprendizagem*. 3. ed. São Paulo, Ática: 2003. FÁVERO, Leonor L. *Coesão e Coerência*. 7. ed., São Paulo: Ática, 1999. FERNANDES, Eulália. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2003. FERREIRO, E. *A representação da linguagem e o processo da alfabetização*. Cadernos de pesquisa. São Paulo

(52): 7-17, fev., 1985. FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1988. FREIRE, Alice Maria da Fonseca. *Aquisição de português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos*. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. 2 v. FRIES, C. *Linguistics and reading*. 3. ed. Hold, Rinehard and Winston, 1981. GERBER, Adele. *Problemas de aprendizagem relacionados à linguagem: sua natureza e tratamento*. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 426 p. GOLDFELD, Márcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus, 1997. GRUNWELL, P. Os desvios fonológicos evolutivos numa perspectiva lingüística. In: YAVAS, Mehmet. (Org.) *Desvios fonológicos em crianças: teoria, pesquisa e tratamento*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. 264 p. (Série Novas Perspectivas; 32) p. 51-82. KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987. KLEIN, S. K.; RAPIN, I. Perda intermitente da audição de condução e desenvolvimento da linguagem. In: BISHOP, Doroty; MOGFORD, Kay. *Desenvolvimento da linguagem em circunstâncias excepcionais*. Rio de Janeiro: Revinter, 2002. p. 123-143. KOCH, I. V. *A Coesão Textual*. São Paulo: Contexto, 1989. _____. *Argumentação e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993. _____. *Argumentação e linguagem*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006. _____. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992. LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1990. LONGONE, E.; FÁVERO, S. R.; SANTOS, S. R.; FILHO, C. N. A.; BORGES, A. C.; COSTA, G. R. Perfil audiológico de pacientes com queixas nasais. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 1998. p. 51-54. MILLER, Jon F.; KLEE, Thomas. Abordagens computacionais à análise da deficiência de linguagem. In: FLETCHER, Paul; MACWHINNEY. *Compêndio da linguagem da criança*. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. (Fonoaudiologia) p. 447-466. QUADROS, Ronice Muller de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. PIRES, Cleidi Lovatto. *Questões de fidelidade na interpretação em língua de sinais*. Dissertação de mestrado. Santa Maria: UFSM, 1999. RIPER, Charles Van; EMERICK, Lon. *Correção da linguagem: uma introdução à patologia da fala e à audiologia*. 8. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. RUSSO, Iêda C. Pacheco; SANTOS, Teresa M. Momensohn. *Audiologia infantil*. 4. ed. rev. e amp. São Paulo: Cortez, 1994. SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima [et al.]. *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC, SEESP, 2004, v. 1 e 2. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos). SÁ, Nídia Regina Limeira de. *Cultura, poder e educação de surdos*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002. SÁ, Nídia Regina Limeira de. *Educação de surdos: a caminho do Bilingüismo*. Niterói: EDUFF, 1999. SANTOS, Gláurea Basso; SIMÃO, Sueli Parada. *Processo de alfabetização: subsídios para um trabalho eficiente*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1987. 176 p. SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003. SERRA, Paulo. *Retórica e Argumentação*. Universidade da Beira Interior, 1995/96. Disponível em: <www.beirainterior.com.br>. Acesso em 10 jul. 2006. SKINNER, M. W. *The hearing of speech during language acquisition*. *Otolaryngologic clinics of North America*, 1978. p 631-650. SILVA, Ademar. *Alfabetização: a escrita espontânea*. São Paulo: contexto, 1991. (Repensando a Língua Portuguesa). STOEL-GAMMON, C. Teorias sobre desenvolvimento fonológico e suas implicações para os desvios fonológicos. In: YAVAS, M. (Org.). *Desvios fonológicos em crianças: teoria, pesquisa e tratamento*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990, p. 11-33. TERRA, Ernani; NICOLA, José de. *Português: de olho no mundo do trabalho*. São Paulo: Scipione, 2004, vol. único. (Coleção de olho no mundo do trabalho). ZANANDREA, Mirian de Fátima; RAMALHO, Maria Helena da Silva. *Reconstruindo o significado do comunicar-se da criança surda no contexto familiar da criança ouvinte*. *Cinergis*. Santa Cruz do Sul: Editora da Unisc, jan./jun. 2002, v.3, n. 1. p. 69-84.