

## Língua portuguesa para estudantes surdos: experiência com diário de leitura

Penha Élide Ghiotto Tuão Ramos  
Professora da Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – IFF *campus* Macaé  
elidatuao@hotmail.com

### Resumo

A aquisição da linguagem é um processo natural e, por isso, torna-se equivocada a ideia de que o componente curricular denominado Língua Portuguesa tenha por finalidade o ensino da língua que lhe nomeia. Enquanto ouvinte e falante — alfabetizado ou não —, cada estudante já tem domínio da língua materna, ainda que em graus e contextos diferentes, afinal, na expressão oral, ele já é seu usuário e a utiliza em situações eficientes de comunicação. Na escola, acontece a formalização desse conhecimento a partir da aquisição da escrita e da leitura, bem como o desenvolvimento gradativo de habilidades e competências linguísticas, a reflexão sobre a língua, suas variações, usos e potencialidades. Esse contexto característico do aluno ouvinte se diverge, entretanto, daquele no qual alunos surdos estão inseridos, especialmente pelo fato de a Língua Portuguesa constituir-se uma segunda língua cuja semiose se distingue da primeira língua dessa comunidade: enquanto em Língua Portuguesa o eixo é a palavra escrita ou falada — linguagem verbal —, em Libras, são os sinais — linguagem visual-motora. Partindo da hipótese de que a aquisição de uma segunda língua ultrapassa os mecanismos de codificação e decodificação de textos, esta pesquisa adota o conceito de letramento para a abordagem do ensino de Língua Portuguesa para a pessoa surda, tendo como referência uma proposta de leitura e escrita baseada no uso do diário de leitura. A proposta surgiu e foi desenvolvida em virtude do ingresso de alunos surdos em turmas do Ensino Médio Integrado ao Técnico, no Instituto Federal Fluminense, *campus* Macaé. Para tanto, a pesquisa se desenvolveu sob uma abordagem exploratória, fundamentada em pesquisa bibliográfica e no relato de experiência acerca da referida proposta de leitura e escrita. Como referencial teórico, foram consideradas, entre outras, as pesquisas de Soares (2002), Cosson (2016) e Schmiedt e Quadros (2006).

Palavras-chave: Língua; letramento; pessoas surdas.

## 1 Introdução

Conforme as orientações dos documentos de referência para Educação Básica no Brasil, o estudante portador de necessidades educacionais especiais deve estar inserido em salas de aula regular e usufruir de recursos apropriados para sua aprendizagem, de forma inclusiva e competente. Do mesmo modo, é garantida a atuação de professores e auxiliares com formação específica para o atendimento apropriado desse público, bem como a implantação de salas multifuncionais nas escolas.

Em se tratando da pessoa surda, uma particularidade se evidencia: esse é um indivíduo cuja necessidade educacional especial está centrada na linguagem, elemento essencial para o estabelecimento da comunicação. Tendo em vista que o sujeito surdo tem um sistema linguístico próprio, a Língua Brasileira de Sinais, Libras, e que o espaço escolar é também um dos principais ambientes de desenvolvimento linguístico das crianças em geral, especialmente nos anos iniciais, evidencia-se a importância do bilinguismo em contexto escolar para alunos surdos. Em contato com outras crianças ocorre a aprendizagem de vocabulário e relações sócio comunicativas.

Frequentemente, entretanto, pais e familiares de crianças surdas são ouvintes e não fluentes em Libras, o que gera o comprometimento da aquisição de uma língua formal. Isso traz outras perspectivas à escola convencionalmente familiarizada e preparada para o desenvolvimento e formalização da língua materna: o ensino de duas línguas, Libras e Língua Portuguesa. Então, para que a escola cumpra de fato seu papel na vida de um surdo, novas concepções e métodos devem ser adotados e profissionais devidamente capacitados devem compor a equipe de atendimento ao estudante surdo desde as séries iniciais da Educação Básica. A escola deve ser também um ambiente de ensino de Libras, enquanto primeira língua (L1), e de Língua Portuguesa, enquanto segunda língua (L2), considerando toda complexidade que esse processo envolve.

Muito mais que a introdução de uma segunda língua, há também a inclusão de um novo código, de modo que a linguagem motora e visual da pessoa surda, a Libras, passa a conviver com a forma estática e verbal da palavra escrita. Além disso, a dinamicidade e a interatividade típicas da comunicação em Libras confrontam-se com a morosidade e a solidão com que a palavra escrita se revela ao leitor na relação pessoa-papel — ou pessoa-tela.

Tendo em vista esse contexto, esta pesquisa versa sobre o ensino de Língua Portuguesa enquanto L 2 para o aluno surdo no Ensino Médio. Compreende-se tal prática como um trabalho complexo, visto que convencionalmente o componente curricular em questão — Língua Portuguesa — tem como público ouvintes que experimentam diferentes situações comunicativas, em que, com maior ou menor frequência, a palavra verbalizada faz-se o eixo da interação. Esse acesso à palavra verbalizada, entretanto, ainda é uma prática pouco frequente para muitos surdos por diferentes situações, entre as quais, destaca-se a falta de atendimento adequado na escola — ou de consenso entre metodologias —, especialmente nas séries iniciais. Adota-se uma perspectiva baseada não só no ensino de Língua Portuguesa para o aluno surdo como também no seu letramento. Para isso, foi proposto o uso de um diário de leitura a estudantes surdos. O grupo pesquisado é composto por alunos surdos do Ensino Médio Integrado ao Técnico, em cursos do Instituto Federal Fluminense, *campus Macaé*.

## 2 Linguagem, aquisição de segunda língua e letramento

Para os estudantes de Língua Portuguesa, enquanto língua materna, a escola é compreendida como espaço de aperfeiçoamento e estudos, ou seja, um lugar onde certo conhecimento previamente oralizado será desenvolvido e passará por uma formalização a partir da aquisição da escrita e da leitura. Ao pensar nos estudantes surdos, entretanto, outra perspectiva deve ser adotada, a da novidade. A Língua Portuguesa, seu vocabulário, contextos e nuances assumem um caráter introdutório na vida dos surdos, e seu acesso passa estritamente pela aprendizagem da escrita e da leitura, não pela espontaneidade da fala.

Ao propor o ensino de língua, é necessário também assumir uma concepção de linguagem que norteie a prática proposta, inclusive quando pensamos no ensino de L2. Assim, ao recorrer aos estudos linguísticos de Chomsky, Saussure e Bakhtin, temos estas perspectivas para linguagem, assim resumidas por Geraldí (1984):

- **A linguagem enquanto expressão do pensamento (Chomsky):** o fenômeno linguístico é um ato racional, monológico, individual, não afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece.
- **A linguagem enquanto instrumento de comunicação (Saussure):** a língua é um código (conjunto de signos, combinados através de regras) que possibilita ao emissor transmitir uma certa mensagem ao receptor. Por isso, a comunicação só é estabelecida quando emissor e receptor conhecem e dominam o código, que é utilizado de maneira preestabelecida e convencionada.
- **A linguagem enquanto forma ou processo de interação (Bakhtin):** a língua permite ao emissor a realização de ações, a atuação sobre o receptor; a linguagem é lugar de interações humanas.

Neste estudo, compreende-se que as três proposições apresentadas estão relacionadas de forma complementar e não excludente, trazendo à linguagem tanto a função de expressão do pensamento quanto de instrumento comunicativo e, por conseguinte, de interação. O fenômeno linguístico é, então, um ato racional, dialógico e capaz de afetar o outro a partir das circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece, por meio de um código dominado — ou conhecido — pelo emissor e pelo receptor, promovendo a interação humana em diferentes níveis de eficiência. Assim, a linguagem tem a interação humana como fim e meio para sua existência. É dessa forma que, ainda que distintas, Libras e Língua Portuguesa apresentam-se como códigos promotores de interação.

No que tange ao ensino de uma língua, mais que ensinar um código, tem-se a tarefa de ensinar a usá-lo, a se apropriar deste e manipulá-lo em favor de uma intenção comunicativa, seja enquanto emissor ou receptor. Nesse sentido, a identificação e a construção de contextos se tornam essenciais aos usuários de uma língua. Codificar significados em signos e saber decodificá-los cumpre um papel importante no processo de aquisição linguística, entretanto, dominar seus usos e contextos encaminha o indivíduo para um conhecimento muito mais profundo, que é o Letramento. É nessa fronteira entre o uso de

um código e a apropriação deste que o ensino de uma língua encontra seu maior desafio, seja entre ouvintes, seja entre surdos, ou seja, a língua servir plenamente às intenções comunicativas de seu usuário e à construção de sentido.

Aos surdos, algumas particularidades se salientam, visto que, para tal grupo, a verbalização da linguagem se dá unicamente pela escrita e, logo, seu acesso passa pela leitura. Pressupõe-se, portanto, um domínio formal da língua para que a pessoa surda possa usufruí-la. Outros dois elementos são: a compreensão do contexto em que o código é empregado e o conhecimento acerca de sua estrutura. Enquanto o usuário de Libras atua em situações comunicativas bastante objetivas, a Língua Portuguesa constrói-se sob diversas variações linguísticas, com grande apelo ao sentido conotativo; se, na primeira, há um vocabulário predominantemente constituído de Substantivos, Adjetivos, Verbos — no infinitivo — e alguns Pronomes, na segunda, entrecruzam-se dentro dessas classes morfológicas variações de gênero, número e grau, além de pessoa, modo e tempo, quando em verbos. Isso sem considerar, ainda, que, em Língua Portuguesa, há Preposições, Conjunções e determinados Pronomes que sequer têm um correspondente em Libras, não existindo para a gramática que o surdo internaliza em seu cotidiano junto a seus pares.

Pela diferença entre códigos, Libras e Língua Portuguesa são bastante distintas. No processo de verbalização do aluno surdo há uma relação entre usuário e língua que em muito se distingue das situações convencionais de aquisição de L2. O sistema organizacional ou estrutural de Libras compõe-se de uma sintaxe não reprodutora da Língua Portuguesa, a exemplo, a ausência de sinais para Artigos Definidos e Indefinidos, ou para Preposições e Conjunções, do mesmo modo que não há feminino e o masculino para a maioria dos Substantivos, ou para Adjetivos e Pronomes, como é convencional na língua materna dos alunos ouvintes. Além disso, a identificação do contexto de uso das palavras em Língua Portuguesa torna-se um desafio aos surdos, dada a grande variação de sentidos e a falta de acesso dos surdos às nuanças de tal língua.

Um exemplo disso está na percepção ou identificação do sentido das palavras em diferentes contextos, o que é desenvolvido a longo prazo e mediante a diferentes situações comunicativas que favorecem a internalização não só de uma gramática, mas também de aspectos semânticos dos elementos que a compõem. Assim acontece com as conotações que as palavras assumem no cotidiano linguístico de cada falante, por meio dos textos literários, dos anúncios publicitários, das piadas, dos bate-papos, das ênfases em ideias, das manifestações de opinião, de todas as suas práticas expressivas, enfim. Aprendemos nossa língua utilizando-a, experimentando-a, sendo constantemente desafiados por ela, não só em situações formais, mas — e principalmente — em situações informais: seja ouvindo músicas, seja assistindo, ouvindo ou lendo os diversos gêneros textuais ou, mesmo, pela conversa alheia que chega aos ouvintes (in) voluntariamente.

No uso frequente e constante da língua, vozes são produzidas e acionadas por seus usuários em diversos contextos sociais, históricos, culturais e afetivos, desenvolvendo habilidades linguísticas e ampliando o vocabulário. Se o usuário de uma língua tem essa relação interpessoal cerceada, este, por sinal, terá uma desenvoltura limitada ou rudimentar. Essa relação não é diferente na aprendizagem e uso da Língua de Sinais. Segundo Quadros e Schmiedt (2006, p. 20), “as crianças com acesso a língua de sinais desde muito cedo, desfrutam da possibilidade de adentrar o mundo da linguagem com todas as suas nuanças”. Tornar-se letrado, portanto, depende também de o quanto uma língua é exercitada.

O conceito de letramento foi introduzido no Brasil por Mary Kato (1986), fazendo referência à aquisição de competências mais profundas que a codificação e a decodificação de textos. Ser letrado é saber utilizar o código linguístico como instrumento de participação em práticas sociais e culturais, constituindo-se como cidadão:

[letramento] busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p. 98).

Segundo Magda Soares (2010, p. 18), letramento é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita”. Correlacionando essa apropriação ao campo das belas letras, Rildo Cosson (2016) desenvolve a teoria de letramento literário, que funciona como um processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Nessa ótica, *processo* é compreendido como ato contínuo, o que, na literatura, representa o letramento iniciado desde as cantigas de ninar até os romances; e *apropriação*, por sua vez, significa fazer com que algo se torne próprio a alguém, que lhe pertença, como descreve Rildo Cosson (2016). Assim, a promoção do leitor no letramento literário permite que o mundo compreensível tenha sua materialidade transformada “em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2016, p. 17).

A escrita literária não é informativa. Talvez, (de) formativa. Ela propõe a destituição do convencional e a incitação da desordem. Sua finalidade não está nas respostas, mas nos questionamentos. Assim como toda arte, a literatura provoca o descortinamento do olhar, o que pressupõe uma saída do lugar comum, do pré-estabelecido. Letramento requer o uso frequente de uma língua, em distintas, efetivas e eficientes situações comunicativas; que a língua seja serva de seu falante - quer ouvinte, quer surdo. O letramento está ligado às possibilidades de sentido inerentes ao texto e às práticas de leitura que cada indivíduo realiza e acumula em sua trajetória de leitor. A literatura constitui prática e discurso e deve ser compreendida criticamente pelo estudante e fortalecida pelo professor, fazendo com que aqueles não sejam apenas consumidores (COSSON, 2016, p. 47). Em uma abordagem dirigida ao ensino de Língua de Sinais, Quadros e Schmiedt (2006, p. 28) dialogam com a proposição de Cosson (2016), esclarecendo a importância de considerar que, “através da língua, as crianças discutem e pensam sobre o mundo. Elas estabelecem relações e organizam o pensamento. As histórias e a literatura são meios de explorar tais aspectos e tornar acessível à criança todos os recursos possíveis de serem explorados”.

### **Bilinguismo para a pessoa surda**

O bilinguismo da criança surda configura-se na existência simultânea da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa na modalidade escrita, visto que a primeira não pode substituir a segunda, conforme determina a Lei 10.436/2002. Essa habilidade deve ser desenvolvida e formalizada no contexto educacional seguindo o projeto político-pedagógico adotado pela escola:

Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a co-existir no espaço escolar, além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções que cada língua irá representar no ambiente escolar. Pedagogicamente, a escola vai pensar em como estas línguas estarão acessíveis às crianças, além de desenvolver as demais atividades escolares. As línguas podem estar permeando as atividades escolares ou serem objetos de estudo em horários específicos dependendo da proposta da escola. Isso vai depender de “como”, “onde”, “quando” e “de que forma” as crianças utilizam as línguas na escola. Esse fator, provavelmente, será influenciado pelas funções que as línguas desempenham fora da escola (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 18-19).

No processo de aquisição da L2 pelo surdo, alguns aspectos não podem passar despercebidos, quais sejam: o processamento cognitivo espacial, o potencial das relações visuais, os papéis sociais cumpridos por cada língua e as particularidades do sistema de escrita. Outro ponto relevante está centrado nos estágios de interlíngua, ou seja, em uma escrita intermediária que não mais representa a primeira língua — Libras —, mas ainda não segue fielmente a língua-alvo, a Língua Portuguesa. Há, assim, um sistema linguístico em desenvolvimento, cujas regras e hipóteses se aproximam daquelas da língua que se objetiva adquirir.

Desenvolver o bilinguismo é um trabalho que requer, portanto, professores especializados na Língua de Sinais. É imprescindível a atuação de profissionais capazes de propor situações que explorem o diálogo com os estudantes, seus relatos, a discussão de ideias, o levantamento de hipóteses, a leitura de diferentes gêneros textuais, tanto em Libras quanto em Língua Portuguesa. Trata-se de uma atuação capaz de proporcionar experiências e descobertas sobre os contextos de uso das palavras, bem como a função social da escrita e da leitura. Provocar nos alunos surdos o exercício da criatividade por meio da palavra escrita, bem como despertar neste grupo o gosto pela leitura, é uma ação essencial para o processo de aquisição da L2, pois oferecerá ao aprendiz aplicabilidade para a língua e suas sentenças, construindo uma “base para o reconhecimento da leitura e elaboração da escrita com significado”, como apontam Schmiedt e Quadros (2006, p. 30), os quais ainda acrescentam:

São as oportunidades intensas de expressão que sustentam o conhecimento gramatical da língua que dará suporte para o processo da leitura e escrita, em especial, da alfabetização na segunda língua, o português, considerando o contexto escolar do aluno surdo. [...] Quando a criança já registra suas ideias, histórias e reflexões por meio de textos escritos, suas produções servem de base para reflexão sobre as descobertas do mundo e da própria língua. O professor precisa explorar ao máximo tais descobertas como instrumento de interações sociais e culturais entre colegas, turmas e outras pessoas envolvidas com a criança. O processo mais consciente da aquisição da leitura e escrita, isto é, a etapa mais metalinguística deste processo, é muito importante para o aluno surdo. Falar sobre a língua por meio da própria língua passa a ter uma representação social e cultural para a criança que são elementos importantes do processo educacional. Portanto, vamos conversar sobre “aprender a língua de sinais e a língua portuguesa” usando e registrando as descobertas através destas línguas (SCHMIEDT; QUADROS, 2006, p. 30-31).

Importante ressaltar que o estudo da língua a partir da produção textual do próprio aprendiz engloba tanto os aspectos metalinguísticos quanto o (re) conhecimento da escrita de si. Tal exercício incorpora a representação de ideias, a expressividade e a criatividade que, gradativamente, explorarão e acumularão informações linguísticas fomentadoras da gênese vocabular da pessoa surda, encaminhando-a à apropriação da língua e ao sentimento de pertencimento a esse universo grafado em letras, palavras e sentenças.

### **Localizando a pesquisa: um breve relato**

O interesse pela pesquisa sobre o ensino de Língua Portuguesa enquanto L2 para a pessoa surda em contexto escolar surgiu da necessidade de compreender melhor como essa aquisição linguística se dá e que aspectos devem ser observados para que tais estudantes recebam atividades coerentes e eficientes, auxiliando nas práticas de sala de aula que abordam conteúdos de Língua Portuguesa, Literatura e Redação.

A experiência com alunos surdos em aulas de Língua Portuguesa de salas regulares compõe minha prática docente há cerca de 4 alunos, em diferentes escolas, e, em 2018, se deu em turmas de primeiro ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico, no Instituto Federal Fluminense, *campus* Macaé. Nesse período, as aulas aconteceram sob o auxílio de intérpretes que favoreceram a comunicação entre professor e alunos surdos. Algumas aulas também aconteceram fora da sala de aula, no NAPNEE (Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Escolares Especiais), com a finalidade de melhor assistir as alunas.

Por se tratar da última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio, é comum que nós, professores, almejemos que os estudantes já tenham o domínio de competências básicas da língua materna, sendo capaz de escrever, ler e interpretar com eficiência. Do mesmo modo, esperamos que a estrutura da Língua Portuguesa já seja de domínio do estudante, quem deve ser capaz de identificar e nomear elementos fonéticos, morfológicos e sintáticos, tendo propriedade para usar com expressividade a linguagem e explorar suas funções e contextos. Isso, entretanto, por diferentes déficits — que não serão detalhados nesta análise —, não é a realidade para muitos estudantes. Assim também acontece com estudantes surdos que chegam ao Ensino Médio, dominando uma interlíngua frequentemente em estágios iniciais, ou seja, com uma escrita cuja sintaxe ainda se distancia bastante da língua alvo — a Língua Portuguesa. Esse é um contexto que sinaliza defasagem entre série e fluência na L2. A razão para tal situação é o acúmulo de fatores há longo tempo, desde a ausência do ensino da Língua de Sinais no seio familiar até atendimentos profissionais que não atingiram a eficiência necessária. Até mesmo — e frequentemente — o silêncio cultivado ao longo da vida pela falta de interlocutores “letrados” em Libras e o desconhecimento da L2 escrita tornam-se fatores para as limitações com que muitos estudantes surdos chegam aos três anos finais de sua formação básica.

Foi experienciando e refletindo sobre a realidade descrita que surgiu a proposta de um diário de leitura para alunos surdos, vislumbrando a expansão das possibilidades de contato destes com a língua alvo, Língua Portuguesa, e com a literatura. Com a leitura, os estudantes surdos passam a conviver com a Língua Portuguesa na modalidade em que têm acesso, a escrita.

## Proposta: o diário de leitura

Materialmente, o diário de leitura consiste em um volume pequeno, de poucas páginas, em brochura, organizado para o acompanhamento das leituras desenvolvidas pelos alunos surdos que frequentam as aulas de Língua Portuguesa em sala de aula regular. A proposta lançada é que, a cada leitura de livros ou textos literários, as alunas participantes da atividade façam anotações, explorando o uso da Língua Portuguesa tanto na leitura quanto na escrita.

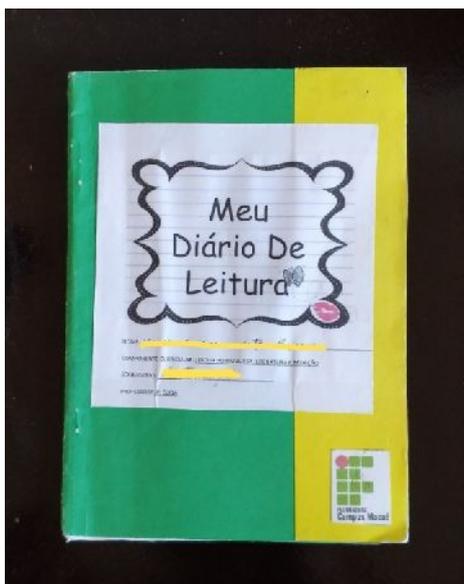


Figura 1: Capa do Diário de leitura.

O diário está dividido em cinco partes e traz um calendário do ano de 2018, a fim de oferecer uma orientação temporal para a leitura. Inicialmente há a seção “Sobre mim”, em que linhas foram disponibilizadas para que uma pequena biografia fosse produzida pelo próprio estudante leitor, provocando uma dupla situação de escrita: a escrita em L2 e a escrita de si. Na sequência, há uma página denominada “Dados das leituras”, contendo uma tabela para ser preenchida com o nome do livro ou texto lido, nome do (a) autor (a), início e término da leitura, a fim de proporcionar um acompanhamento tanto para professor quanto para quem está realizando a leitura.

Em “Anotações”, há um espaço para registrar data, dia e páginas da leitura, nome do livro/texto e informações sobre as páginas lidas. Na parte inferior da página, estão linhas destinadas a “Vocabulário”. Estas seções se repetem por várias folhas, prevendo uma leitura gradativa e metalinguística, com a intenção de atrair a atenção do leitor para as palavras e seus usos, atendendo à leitura de mais de um livro ou texto. Ao final, encontram-se algumas páginas dedicadas à criação de um “Vocabulário geral”, que poderá acolher quaisquer palavras pelas quais o estudante leitor se interessar em anotar como fonte consulta ou forma de fixação, com o propósito de ampliar seu vocabulário. Neste caso, as palavras anotadas poderão vir de fontes diversas, não apenas do livro ou texto lido e registrado no diário.

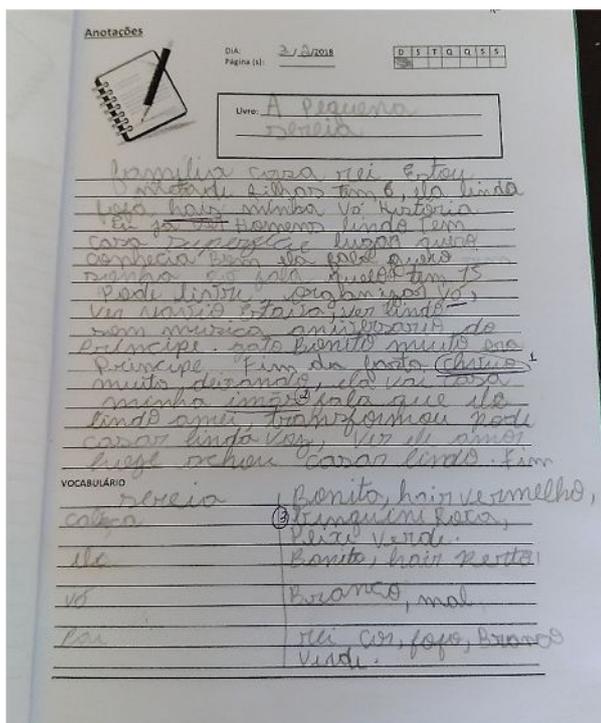


Figura 2: Anotações sobre uma das leituras realizadas e respectivo vocabulário.

Concomitante a cada leitura, estão planejados encontros entre professor e aluno — e intérprete —, na sala multifuncional, para um diálogo sobre o texto lido e sobre as anotações realizadas, explorando o contexto do livro ou texto, do gênero textual, da autoria, da estrutura textual e do vocabulário, entre outros. Na escrita do estudante, a organização sintática da Língua Portuguesa será avaliada e revisada, passando por atividades de escrita e reescrita sempre que necessário, com o objetivo de proporcionar reflexão e conhecimento sobre a Língua Portuguesa.

O objetivo do diário de leitura é proporcionar ao estudante surdo situações de contato com a L2, a fim de visualizar e utilizar a palavra escrita. A aprendizagem da L2 pelo aluno surdo coincide com a aprendizagem da escrita e da leitura, já que é dessa forma a língua se materializa e chega a tal indivíduo. Entretanto, trata-se de uma proposta que não se encerra no encadernado de anotações, mas se inicia nele. Outras situações de escrita e de interpretação devem ser associadas às leituras realizadas, especialmente às literárias, bem como o desenvolvimento de um estudo metalinguístico em que a língua possa ser observada, discutida e apreendida. Nesse contexto de escrita e reescrita, o uso de pontuações e a construção de parágrafos tornam-se visíveis, bem como a relação entre as palavras e suas variações em gênero, número e grau. Pela observação e estudo de textos, conectivos (Preposições e Conjunções), Artigos e conjugações verbais podem ser observados pelos surdos.

Na grafia, enfim, a materialidade da Língua Portuguesa chega ao surdo tal qual chega aos ouvintes pelos fonemas — por isso, o texto escrito é tão importante.

## Conclusão

A aquisição de uma segunda língua não é uma experiência construída em um período de tempo curto, demandando esforços e exercícios constantes em diferentes contextos. Para que haja essa aprendizagem, é preciso que ocorra a apreensão da estrutura da língua e o acúmulo de vocábulos, ou seja, a percepção do funcionamento da língua alvo e das regras que a gerenciam. É nesse sentido que também se dá a apreensão da Língua Portuguesa pelo estudante surdo, visto que Libras é sua primeira língua. O grande desafio da escola, entretanto, é a adoção de uma prática pedagógica que promova o ensino de língua no contexto do bilinguismo, permitindo ao estudante surdo o desenvolvimento tanto da Língua de Sinais quanto da língua dominante do meio social em que ele vive, a Língua Portuguesa.

A adoção dessa perspectiva permitirá ao estudante a apreensão dos conhecimentos específicos de cada disciplina e, principalmente, a aprendizagem da L2 enquanto ferramenta social de comunicação e interação com um meio predominantemente ouvinte. O domínio da Língua Portuguesa pelos sujeitos surdos, assim como ocorre com os ouvintes, possibilita o acesso à cultura e ao usufruto de direitos sociais.

Ensinar uma língua ultrapassa o ensino da codificação e decodificação de palavras; abrange também a apreensão de contextos, usos e sentidos que as palavras ganham nas situações comunicativas que compõem. E, em se tratando dos textos literários, a percepção do uso criativo e recriado das palavras deve ser aguçada e provocada nos aprendizes da L2, especialmente quando surdos. Nessa atuação, insere-se o processo de letramento de um modo geral e de letramento literário, o qual também faz parte da proposta do diário de leitura para o estudante surdo. O contato com os sentidos conotativos e com as narrativas ficcionais contribui para a percepção da diversidade de sentidos que as palavras podem assumir e para as possibilidades que uma língua abre a seus usuários.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União em 24 de abril de 2002.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares**. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998b.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.

\_\_\_\_\_. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2018.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

QUADROS, Ronice Muller; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Magda. Novas práticas de Leitura e escrita: letramento na cibercultura. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 81, dez, 2002, pp.143-160. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=87313722008>>. Acesso em 30 out. 2017.