PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO

Educação Especial

CURRÍCULO DA CIDADE

LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO
Bruno Covas
Prefeito

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME
Alexandre Alves Schneider
Secretário Municipal de Educação

Daniel Funcia de Bonis
Secretário Adjunto de Educação

Fátima Elisabete Pereira Thimoteo
Chefe de Gabinete

Minéa Paschoaleto Fratelli
Coordenadora da Coordenadoria Pedagógica - COPED

Wagner Barbosa de Lima Palanch
Diretor do Núcleo Técnico de Currículo - NTC

Silvana Lucena dos Santos Drago
Diretor da Divisão de Educação Especial - DIEE

PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO

CURRÍCULO DA CIDADE

Educação Especial

COMPONENTE CURRICULAR:

LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

SÃO PAULO, 2019

COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED

COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED

Minéa Paschoaleto Fratelli

Coordenadora

NÚCLEO TÉCNICO DE CURRÍCULO - NTC

Wagner Barbosa de Lima Palanch

Diretor

EQUIPE TÉCNICA - NTC

Adriana Carvalho da Silva

Claudia Abrahão Hamada

Clodoaldo Gomes Alencar Júnior

Vera Lúcia Benedito

Viviane Aparecida Costa

DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO - DIEFEM

Carla da Silva Francisco

Diretora

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – DIEE

Silvana Lucena dos Santos Drago

Diretora

EQUIPE TÉCNICA – DIEE

Ana Paula Ignácio Masella

Marcia Regina Marolo de Oliveira

Maria Alice Machado da Silveira

Mônica Conforto Gargalaka

Mônica Leone Garcia

Roseli Gonçalves do Espirito Santo

Sueli de Lima

CENTRO DE MULTIMEIOS

Magaly Ivanov

Coordenadora

NÚCLEO DE CRIAÇÃO E ARTE

Ana Rita da Costa

Angélica Dadario

Cassiana Paula Cominato

Fernanda Gomes Pacelli

APOIO

Roberta Cristina Torres da Silva

PROJETO GRÁFICO

Estúdio Labirinto

Ícones e elementos tipográficos manuscritos:
designed by olga_spb / freepikcurriculo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.

Currículo da cidade : Educação especial : Língua Portuguesa para surdos. – São Paulo : SME / COPED, 2019.

184p. il.

Bibliografia

1.Educação Especial 2.Ensino Fundamental 3.Língua Portuguesa 4.Surdez I.Título

CDD 371.9

Código da Memória Técnica: SME 14/2019
Elaborado por Patrícia Martins da Silva Rede – CRB-8/5877

Qualquer parte desta publicação poderá ser compartilhada (cópia e redistribuição do material em qualquer suporte ou formato) e adaptada (remixe, transformação e criação a partir do material para fins não comerciais), desde que seja atribuído crédito apropriadamente, indicando quais mudanças foram feitas na obra. Direitos de imagem, de privacidade ou direitos morais podem limitar o uso do material, pois necessitam de autorizações para o uso pretendido.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo recorre a diversos meios para localizar os detentores de direitos autorais a fim de solicitar autorização para publicação de conteúdo intelectual de terceiros, de forma a cumprir a legislação vigente. Caso tenha ocorrido equívoco ou inadequação na atribuição de autoria de alguma obra citada neste documento, a SME se compromete a publicar as devidas alterações tão logo seja possível.

Disponível também em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br>

Consulte o acervo fotográfico disponível no Memorial da Educação Municipal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.
portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Memorial-da-Educacao-Municipal
Tel.: 11 5080-7301 e-mail: smecopedmemorialeducacao@sme.prefeitura.sp.gov.br

EQUIPE DE COORDENAÇÃO E ELABORAÇÃO

COORDENAÇÃO GERAL
Wagner Barbosa de Lima Palanch
Silvana Lucena dos Santos Drago

CONCEPÇÃO E ELABORAÇÃO DE TEXTOS
DOCUMENTO INTRODUTÓRIO
Anna Augusta Sampaio de Oliveira
Edda Curi
Minéa Paschoaleto Fratelli
Suzete de Souza Borelli
Vera Lúcia Benedito
Wagner Barbosa de Lima Palanch

LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS
ASSESSORIA
Felipe Venâncio Barbosa
Sylvia Lia Grespan Neves

EQUIPE TÉCNICA SME
Mônica Conforto Gargalaka
Mônica Leone Garcia
Roseli Gonçalves do Espírito Santo
Silvana Lucena dos Santos Drago

GRUPO DE TRABALHO - GT
Adriana Horta de Matos
Ana Claudia dos Santos Camargo
Camila Nunes da Silva
Claudineia Barboza de Azevedo
Cristiane Aparecida Vicente Mota
Daniela Takara
Debora Rodrigues de Oliveira Antolino
Élen Gomes de Almeida Moura
Eliana Franco de Lima
Erica Regina Ohira
Flávia Francisca Damasceno
Lourdes Fátima Basilio
Maria Dolores Moral Perez
Maria Lucimone Soares da Silva Bena
Priscilla dos Santos Pellegrina
Renata Silva dos Santos
Silvia Maria Estrela Lourenço
Simone Santana Rosa
Solange Aparecida Ribeiro

INTÉRPRETES DE LIBRAS - GT
Aline Nascimento Ambrozio Oliveira
Thalita Lais de Lima Passos

MODELO FOTOGRÁFICO - SINAIS EM LIBRAS
Cristiane Esteves de Andrade

LEITORES CRÍTICOS
DOCUMENTO INTRODUTÓRIO
Anna Penido
Fernando José de Almeida
Natacha Costa

OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL - ODS
Gabriel Trettel Silva
Gabriela Duarte Francischinelli

LEITORES CRÍTICOS - COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS
Adriana Carvalho da Silva - SME | NTC
Felipe de Souza Costa - SME | DIEFEM
Katia Maria Tomazetti Csorgo Henriques – SME | DIEFEM
Maria Alice Machado da Silveira - SME | DIEE
Mônica Conforto Gargalaka - SME | DIEE
Roseli Gonçalves do Espírito Santo - SME | DIEE
Silvana Lucena dos Santos Drago - SME | DIEE
Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
Neiva de Aquino Albres
Tatiana Bolivar Lebedeff

Esta publicação tem a cooperação da UNESCO e da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo no âmbito da parceria PRODOC 914 BRZ 1147, cujo objetivo é fortalecer a governança da Educação no Município de São Paulo por meio de ações de inovações à qualidade educativa e à gestão democrática.
As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste relatório não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.
As ideias e opiniões expressas nesta publicação são as dos autores e não refletem obrigatoriamente as da UNESCO nem comprometem a Organização.

AGRADECIMENTOS

A todos os Profissionais que leram, sugeriram e contribuíram para a redação final deste documento.

ÀS EDUCADORAS E AOS EDUCADORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO,

Apresentamos o Currículo da Cidade de Língua Portuguesa para Surdos destinado aos estudantes surdos matriculados em nossas Unidades Educacionais de Ensino Fundamental.

O documento foi elaborado a partir das vivências e experiências das pessoas surdas e dos profissionais que atuam na educação bilíngue na Rede Municipal de Ensino, constituindo-se como resultado de um trabalho dialógico e colaborativo que contou com a participação de professores, instrutores de Libras, representantes da comunidade surda, técnicos da Secretaria Municipal da Educação (SME) e pesquisadores da área.

O **Currículo da Cidade de Língua Portuguesa para Surdos** busca aperfeiçoar as premissas de uma educação bilíngue para os estudantes surdos e, por isso, apresenta inter-relações com o Currículo da Cidade de Língua Brasileira de Sinais, a fim de que os estudantes surdos construam conhecimentos sobre a sua primeira língua, Libras, e a sua segunda língua, a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Em 2018, durante os meses de outubro e novembro, a primeira versão dos documentos curriculares foi disponibilizada, em consulta pública, aos profissionais da Rede para que apresentassem suas contribuições, as quais, após análise e discussão, integram as versões finais que apresentamos agora.

Nestas páginas, vocês encontrarão materializações dos princípios e diretrizes que estão em diferentes documentos municipais e federais que compõem a história da Educação Especial no Brasil. Objetivamos, dessa forma, o fortalecimento das políticas de equidade e da educação inclusiva, além de garantir as condições necessárias para que sejam assegurados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que buscam a promoção da educação integral a todos os estudantes das nossas Unidades Educacionais, respeitando suas realidades socioeconômica, cultural, étnico-racial e geográfica.

Ainda no sentido de formar cidadãos éticos, responsáveis e solidários, o Currículo apresenta uma Matriz de Saberes, que indica o que crianças, adolescentes, jovens e adultos devem aprender ao longo de suas trajetórias na Educação Básica e, também, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da UNESCO, que buscam contribuir para uma sociedade mais inclusiva, democrática, próspera e sustentável para todos.

Nosso propósito é que o Currículo da Cidade de Língua Portuguesa para Surdos oriente o trabalho nas escolas e, mais especificamente, na sala de aula. Para isso, a formação continuada dos profissionais da Rede, um dos pilares das ações de implementação, constitui-se essencial condição para o salto qualitativo na aprendizagem e no desenvolvimento dos nossos estudantes, premissa em que este documento está fundamentado.

Salientamos que como um currículo vivo, latente, as proposições desse material estão em constante revisão e reformulação, visto que as ações cotidianas desenvolvidas nas diferentes regiões da cidade contribuem para este movimento de aprimoramento.

Desta forma, sua participação, educadora e educador, é fundamental para que os objetivos deste Currículo deixem as páginas e se concretizem nas Unidades Educacionais da Rede.

Desejamos a todos uma boa leitura e sucesso na busca pela melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem de nossos estudantes.

Alexandre Alves Schneider

Secretário Municipal de Educação

SUMÁRIO

PARTE 1 INTRODUTÓRIO 11

Apresentação 12
Currículo da Cidade: Orientações Curriculares para a Cidade de São Paulo 12

Concepções e Conceitos que Embasam o Currículo da Cidade 16
Concepção de Infância e Adolescência 17
Concepção de Currículo 19
Conceito de Educação Integral 21
Conceito de Equidade 24
Conceito de Educação Inclusiva 27

Um Currículo para a Cidade de São Paulo 29
Referências que Orientam a Matriz de Saberes 30
Matriz de Saberes 35
Temas Inspiradores do Currículo da Cidade 37

Ciclos de Aprendizagem 41
Ciclo de Alfabetização 42
Ciclo Interdisciplinar 44
Ciclo Autoral 44

Organização Geral do Currículo da Cidade 46
Áreas do Conhecimento e Componentes Curriculares 47
Eixos 48
Objetos de Conhecimento 48
Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento 49

Currículo da Cidade na Prática 50
Implementação do Currículo da Cidade 51
Gestão Curricular 52

Avaliação e Aprendizagem 54
Síntese da Organização Geral do Currículo da Cidade 59
Um Currículo Pensado em Rede 61

PARTE 2 - O CURRÍCULO BILÍNGUE PARA SURDOS 63

Introdução – A Educação de Surdos ____ 65

As Antigas Práticas Baseadas em Línguas Orais 66

A Concepção de Educação Bilíngue para Surdos 67

Histórico da Educação de Surdos no Município de São Paulo 68

A Língua Brasileira de Sinais no Currículo Bilíngue para Surdos 70

A Língua Portuguesa no Currículo Bilíngue para Surdos 71

Concepções Estruturantes do Currículo Bilíngue para Surdos 71

Conceitos Fundamentadores ____ 72

A pessoa surda, a escola e as línguas 72

O Conhecimento Metalinguístico 73

A Língua Brasileira de Sinais 74

Aspectos fonético-fonológicos 74

Aspectos Morfológicos 81

Aspectos Sintáticos 84

A Aquisição de Língua de Sinais ____ 86

Estágios da Aquisição da Língua de Sinais: um estudo britânico 87

Estágios da Aquisição da Língua de Sinais: estudo brasileiro 90

A Língua Portuguesa para Surdos ____ 91

Modelos de Processamento de Língua Escrita 91

Interferências da Primeira Língua (L1) na Segunda Língua (L2) 94

O registro das Línguas no Currículo Bilíngue 97

Quadro Síntese dos Conceitos Fundamentadores 98

PARTE 3 - CURRÍCULO DA CIDADE: LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS 101

Ensinar e aprender Língua Portuguesa para Surdos no Ensino Fundamental _____ 102

Movimento Metodológico de Organização da Ação Docente 104

Quadro de Objetivos de Aprendizagem por Ano de Escolaridade no Ciclo de Alfabetização..... 106

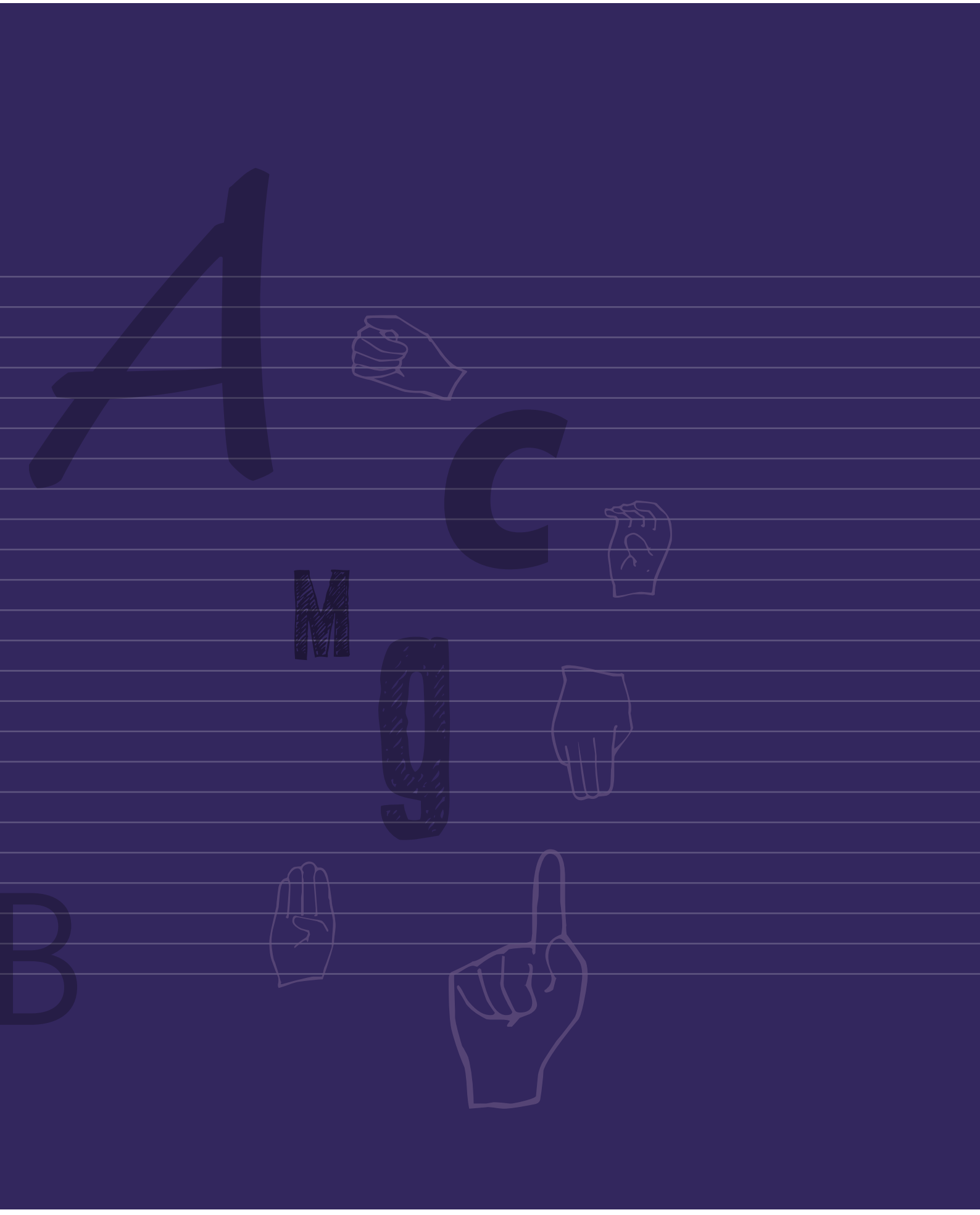
Quadro de Objetivos de Aprendizagem por Ano de Escolaridade no Ciclo Interdisciplinar 126

Quadro de Objetivos de Aprendizagem por Ano de Escolaridade no Ciclo Autoral 147

Referências da Parte 1 – Introdutório _____ 174

Referências das Partes 2 e 3 – Língua Portuguesa para Surdos_____ 176

Para saber mais _____ 180



PARTE 1

INTRODUTÓRIO

APRESENTAÇÃO

CURRÍCULO DA CIDADE: ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A CIDADE DE SÃO PAULO

A Secretaria Municipal de Educação (SME)/Coordenadoria Pedagógica – Divisão da Educação Especial (COPED-DIEE), com objetivo de aperfeiçoar a aplicação das premissas de uma educação bilíngue para estudantes surdos, apresenta o Currículo da Cidade – Língua Portuguesa para Surdos, resultado do trabalho coletivo e dialógico que contou com a participação de professores, instrutores de Libras, representantes da comunidade surda, técnicos e pesquisadores da área.

O Currículo de Língua Portuguesa para Surdos foi organizado para os nove anos do Ensino fundamental e está alinhado aos princípios norteadores e bases teóricas que alicerçaram o Currículo da Cidade.

Esse documento destina-se aos estudantes surdos matriculados nas Escolas Municipais Bilíngues para Surdos – EMEBS, nas Unidades Polo de Educação Bilíngue, e para os estudantes surdos matriculados nas classes regulares da Rede Municipal de Ensino de São Paulo com atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais.

O processo para a elaboração do Currículo foi realizado sob a orientação da Coordenadoria Pedagógica (COPED), Núcleo Técnico de Currículo (NTC) e Divisão de Educação Especial (DIEE) da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, partindo das experiências e vivências das pessoas surdas e dos profissionais que atuam na educação bilíngue, bem como das proposições das unidades educacionais e grupos que representam.

O primeiro consenso da equipe técnica da DIEE, ao pensar o trabalho de atualização curricular, foi que a Libras ganhasse centralidade e, por isso, foram organizados dois Grupos de Trabalho (GTs) Libras e Língua Portuguesa para Surdos com o objetivo de estabelecer inter-relações entre os dois currículos de forma que ocorresse o encadeamento de conteúdos e metas.

Nesse sentido, a Libras antecipa a construção do conhecimento metalinguístico necessário para a aquisição da segunda língua. Ela é considerada indispensável para a aprendizagem e o desenvolvimento da segunda língua - a Língua Portuguesa escrita. Por esse motivo é importante que o Currículo de Língua Portuguesa para Surdos e o Currículo de Língua Brasileira de Sinais sejam desenvolvidos de forma pareada e dialogada.

O GT de Língua Portuguesa para Surdos foi composto por representantes da Divisão de Educação Especial (DIEE), pelos profissionais de referência na educação de surdos indicados por suas unidades educacionais: Professores Bilíngues, Professores Especialistas de Língua Portuguesa, Professores de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI), representantes das equipes do Núcleo Técnico de Avaliação - NTA, Núcleo Técnico de Currículo – NTC, Divisão de Ensino Fundamental e Médio - DIEFEM e pela equipe de Assessoria.

Os encontros do GT – Língua Portuguesa para Surdos ocorreram no período de abril a julho de 2018, e seu processo de construção possibilitou o debate mais aprofundado, propiciando uma reflexão coletiva a partir das experiências docentes, das vivências das pessoas surdas e das pesquisas na área. Uma construção democrática e coletiva, tendo como base as seguintes premissas:

> **Continuidade**: O processo de construção curricular procurou romper com a lógica da descontinuidade a cada nova administração municipal, respeitando a memória, os encaminhamentos e as discussões realizadas em gestões anteriores e integrando as experiências, práticas e culturas escolares já existentes na Rede Municipal de Ensino.
>
> **Relevância:** Este Currículo foi construído para ser um documento dinâmico, a ser utilizado cotidianamente pelos professores com vistas a garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento a todos os estudantes surdos da Rede.

Colaboração: O documento foi elaborado considerando diferentes visões, concepções, crenças e métodos, por meio de um processo dialógico e colaborativo, que incorporou as vozes dos diversos sujeitos que compõem a Rede.

Contemporaneidade: A proposta curricular tem foco nos desafios do mundo contemporâneo e busca formar os estudantes para a vida no século XXI.

O Currículo de Língua Portuguesa para Surdos está organizado em três Ciclos (Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral) e apresenta como base: a Matriz de Saberes; os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável; os Eixos Estruturantes; os Objetos de Conhecimento, conforme consta na parte 2 deste documento, bem como os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Língua Portuguesa para Surdos.

A Língua Portuguesa para Surdos, como segunda língua, deve ser subsidiada pelos recursos linguísticos e cognitivos das línguas de sinais e apresenta cinco eixos: **Prática de Leitura de Textos, Prática de Produção Sinalizada, Prática de Análise Linguística, Prática de Produção de Textos Escritos e Dimensão Intercultural.**

Foram desenvolvidas diversas atividades que contribuíram para a construção do Currículo de Língua Portuguesa para Surdos, dentre elas cabe destacar:

Seminário "Currículo da Cidade: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa para Surdos da RME - SP", que teve como objetivo alinhar conceitualmente e apresentar para a Rede o Programa de atualização/construção do Currículo de Libras e Língua Portuguesa para Surdos. (maio/2018)

Visitas às unidades educacionais bilíngues se configuraram momentos preciosos de escuta, estudo, discussão, aprofundamento e reflexão sobre as concepções e princípios presentes neste documento. (agosto e setembro/2018)

Consulta pública às UEs, equipes das DRE/Supervisão Escolar, DIPED e CEFAI, no período de 15 de outubro a 21 de novembro de 2018, com contribuições para o aperfeiçoamento do referido documento.

Leitura Crítica realizada por pesquisadores da área que também trouxeram importantes contribuições. (novembro/2018)

Seminário "Internacional de Educação Bilíngue para Surdos", com o objetivo de conhecer e ampliar as discussões relacionadas ao tema e conhecer experiências nacionais e internacionais na educação do Surdo. (dezembro/2018).

Após a incorporação das contribuições pela equipe técnica do NTC/DIEE e seus assessores, o documento teve sua versão finalizada e disponibilizada em formato impresso e digital, para ser implementado pelas EMEBS, Unidades Polo Bilíngue para Surdos e Salas de Recursos Multifuncionais que atendem alunos surdos matriculados em Unidades Educacionais da RME. As ações de implementação contarão com orientações didáticas, materiais curriculares e formação continuada.

CONCEPÇÕES E CONCEITOS QUE EMBASAM O CURRÍCULO DA CIDADE

A construção do Currículo da Cidade foi orientada por concepções e conceitos, considerando a importância de conceber os pressupostos de um currículo integrador,

> Na perspectiva de um Currículo Integrador, a criança não deixa de brincar, nem se divide em corpo e mente ao ingressar no Ensino Fundamental. Ao contrário, ela continua a ser compreendida em sua integralidade e tendo oportunidades de avançar em suas aprendizagens sem abandonar a infância. (SÃO PAULO, 2015, p. 8).

Sendo assim, o currículo do Ensino Fundamental considera a organização dos tempos, espaços e materiais que contemplem as vivências das crianças no seu cotidiano, a importância do brincar e a integração de saberes de diferentes Componentes Curriculares, em permanente diálogo.

CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)[1] considera a infância como o período que vai do nascimento até os 12 anos incompletos, e a adolescência como a etapa da vida compreendida entre os 12 e os 18 anos de idade. A lei define que a criança e o adolescente usufruam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana e devem ter acesso a todas as oportunidades e condições necessárias ao seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social. Estabelece, ainda, em seu artigo 4º que:

> É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Ainda que reúnam características comuns, essas etapas da vida não podem ser concebidas de forma homogênea, uma vez que também são influenciadas por

1. Lei nº 8.069/90.

construções históricas e culturais, de tempo, lugar e espaço social, bem como de variáveis de classe, gênero, etnia, orientação política, sexual ou religiosa.

O Currículo da Cidade leva em conta as especificidades dessas fases do desenvolvimento e considera os diferentes contextos em que as crianças e os adolescentes que vivem na Cidade de São Paulo estão inseridos. Para tanto, acolhe essa diversidade referenciando-se pelos estudos sobre as relações étnico-raciais, pelas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, assim como pela atuação do Núcleo Étnico-Racial da SME, que, dentre outras atividades, fomenta práticas educacionais voltadas à aprendizagem de Histórias e Culturas Africanas, Afro-Brasileiras, Indígenas, assim como a de Imigrantes e de Refugiados.

Partindo-se da concepção de que a criança e o adolescente são sujeitos de direito que devem opinar e participar das escolhas capazes de influir nas suas trajetórias individuais e coletivas, compreende-se que o Currículo da Cidade, bem como os espaços, tempos e materiais pedagógicos disponibilizados pelas unidades educativas, precisa acolhê-los na sua integralidade e promover a sua participação. Para tanto, faz-se necessário conhecer as suas aspirações, interesses e necessidades, bem como atentar para as mudanças que ocorrem ao longo do seu desenvolvimento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013 salientam a importância de se observar que, na transição da infância para a adolescência, os estudantes deixam a fase egocêntrica, característica dos anos iniciais, e passam a perceber o ponto de vista do outro, interagindo com o mundo ao seu redor, realizando a chamada **descentração**, processo fundamental para a "construção da autonomia e a aquisição de valores morais e éticos" (BRASIL, 2013, p. 110).

Cabe destacar que é também nessa fase da vida que crianças e adolescentes de todas as classes sociais ficam mais expostos a situações de risco pessoal e social e à influência da mídia, o que, por vezes, compromete a sua integridade física, psicológica e moral e a capacidade de tomar decisões mais assertivas, além de influenciar as suas formas de pensar e expressar-se.

Assim sendo, é de extrema relevância que o Currículo da Cidade prepare os estudantes para fazer uso crítico, criativo e construtivo das tecnologias digitais, bem como refletir sobre os apelos consumistas da sociedade contemporânea, os riscos da devastação ambiental e naturalização dos problemas sociais, humanos, afetivos e emocionais. Também precisa orientá-los a reconhecer e proteger-se das várias formas de violência, abuso e exploração que podem prejudicar o seu bem-estar e desenvolvimento, além de apoiá-los a constituírem-se como pessoas e cidadãos cada vez mais aptos a lidar com as demandas e os desafios do século XXI.

Essas preocupações apontam para a adoção de um currículo orientado pela Educação Integral, que seja capaz de formar sujeitos críticos, autônomos, responsáveis, colaborativos e prósperos.

CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO

O Currículo da Cidade foi construído a partir da compreensão de que:

Currículos são plurais: O currículo envolve os diferentes saberes, culturas, conhecimentos e relações que existem no universo de uma rede de educação. Assim sendo, é fruto de uma construção cultural que reúne diversas perspectivas e muitas significações produzidas a partir dos contextos, interesses e intenções que permeiam a diversidade dos atores e das ações que acontecem dentro e fora da escola e da sala de aula. Para dar conta dessa pluralidade, o Currículo da Cidade foi construído a partir da escuta e da colaboração de estudantes, professores e gestores da Rede Municipal de Ensino.

Currículos são orientadores: O currículo "é também uma forma concreta de olhar para o conhecimento e para as aprendizagens construídas no contexto de uma organização de formação" (PACHECO, 2005, p. 36). Diferentes concepções de currículo levam a diferentes orientações em relação ao indivíduo que se deseja formar, à prática educativa e à própria organização escolar. O currículo não oferece todas as respostas, mas traz as discussões temáticas, conceituais, procedimentais e valorativas para o ambiente da escola, orientando a tomada de decisões sobre as aprendizagens até a "[...] racionalização dos meios para obtê-las e comprovar seu sucesso" (SACRISTÁN, 2000, p. 125). Assim sendo, o currículo pode ser considerado como o cerne de uma proposta pedagógica, pois tem a função de delimitar os aprendizados a serem desenvolvidos e referenciar as atividades a serem realizadas em sala de aula, sempre tendo a compreensão e a melhoria da qualidade de vida como base da sociedade, da própria escola, do trabalho do professor e do sentido da vida do estudante. Assim, a principal intenção do Currículo da Cidade é justamente oferecer diretrizes e orientações a serem utilizadas no cotidiano escolar para assegurar os direitos de aprendizagem a cada um dos estudantes da Rede Municipal de Ensino.

> [...] numa primeira síntese do que efetivamente representa, o currículo significa o seguinte: é a expressão da função socializadora da escola; é um instrumento imprescindível para compreender a prática pedagógica; está estreitamente relacionado com o conteúdo da profissionalidade dos docentes; é um ponto em que se intercruzam componentes e decisões muito diversas (pedagógicas, políticas, administrativas, de controle sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica); é um ponto central de referência para a melhoria da qualidade de ensino. (PACHECO, 2005, p. 37).

Currículos não são lineares: O currículo não é uma sequência linear, mas um conjunto de aprendizagens concomitantes e interconectadas. Portanto, não é possível defini-lo antecipadamente sem levar em conta o seu desenvolvimento no cotidiano escolar (DOLL, 1997, p. 178). Ou seja, o currículo está estreitamente ligado ao dia a dia da prática pedagógica, em que se cruzam decisões de vários âmbitos.

> [...] um currículo construtivo é aquele que emerge através da ação e interação dos participantes; ele não é estabelecido antecipadamente (a não ser em termos amplos e gerais). Uma matriz, evidentemente, não tem início nem fim; ela tem fronteiras e pontos de interseção ou focos. Assim, um currículo modelado em uma matriz também é não-linear e não-sequencial, mas limitado e cheio de focos que se interseccionam e uma rede relacionada de significados. Quanto mais rico o currículo, mais haverá pontos de intersecção, conexões construídas, e mais profundo será o seu significado. (DOLL, 1997, p. 178).

Currículos são processos permanentes e não um produto acabado: O "currículo é o centro da atividade educacional e assume o papel normativo de exigências acadêmicas, mas não deve estar totalmente previsível e calculado" (PACHECO, 2001, p. 15). Dessa forma, continua o autor, pode-se considerar que o currículo é um processo e não um produto, mas "é uma prática constantemente em deliberação e negociação". Embora a SME considere o Currículo da Cidade como o documento orientador do Projeto Político-Pedagógico das escolas, ele não pode ser visto como algo posto e imutável, mas como "a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado" (SACRISTÁN, 2000, p. 15). Cabe ressaltar que os currículos devem ser sempre revisados e atualizados, seja para adequarem-se a mudanças que ocorrem de forma cada vez mais veloz em todos os setores da sociedade, seja para incorporarem resultados de novas discussões, estudos e avaliações. Embora a função do currículo não seja a de fechar-se à criatividade e à inovação, sua característica mais fundamental é a clareza com que enuncia princípios e que cria clima e roteiros instigantes ao diálogo, à aprendizagem e à troca de experiências mediadas por conhecimentos amplos e significativos da história.

Professores são protagonistas do currículo: O professor é o sujeito principal para a elaboração e implementação de um currículo, uma vez que tem a função de contextualizar e dar sentido aos aprendizados, tanto por meio dos seus conhecimentos e práticas, quanto pela relação que estabelece com seus estudantes. Para tanto, os educadores precisam reconhecer o seu papel de protagonistas nesse processo, sentindo-se motivados e tendo condições de exercê-lo. Compreendendo a importância desse envolvimento, o Currículo da Cidade foi construído com a colaboração dos professores da Rede Municipal de Ensino, que participaram do processo enviando propostas ou integrando os Grupos de Trabalho. Tal engajamento buscou, ainda, valorizar o protagonismo dos atores educativos frente ao desafio de tornar significativo o currículo praticado na escola.

> O professor transforma o conteúdo do currículo de acordo com suas próprias concepções epistemológicas e também o elabora em conhecimento "pedagogicamente elaborado" de algum tipo e nível de formalização enquanto a formação estritamente pedagógica lhe faça organizar e acondicionar os conteúdos da matéria, adequando-os para os alunos. (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Nesse processo, o envolvimento da equipe gestora da escola (coordenadores pedagógicos e diretores) é muito importante, no sentido de articular professores da mesma área, de diversas áreas; do mesmo ciclo e dos diferentes ciclos nas discussões curriculares e na organização dos planejamentos com vistas a atender melhor os estudantes daquela comunidade escolar. Essas ações desenvolvidas nos espaços escolares, e acompanhadas pelos supervisores, permitem uma articulação entre as diferentes escolas com as quais ele atua e com a própria história de construção curricular do município e os debates nacionais.

Currículos devem ser centrados nos estudantes: O propósito fundamental de um currículo é dar condições e assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento pleno de cada um dos estudantes, conforme determinam os marcos legais brasileiros. Currículos também precisam dialogar com a realidade das crianças e adolescentes, de forma a conectarem-se com seus interesses, necessidades e expectativas. Em tempos de mudanças constantes e incertezas quanto ao futuro, propostas curriculares precisam ainda desenvolver conhecimentos, saberes, atitudes e valores que preparem as novas gerações para as demandas da vida contemporânea e futura. Considerando a relevância para os estudantes da Rede Municipal de Ensino, o Currículo da Cidade estrutura-se de forma a responder a desafios históricos, como a garantia da qualidade e da equidade na educação pública, ao mesmo tempo em que aponta para as aprendizagens que se fazem cada vez mais significativas para cidadãos do século XXI e para o desenvolvimento de uma sociedade e um mundo sustentáveis e justos. As propostas de formação de caráter tão amplo e não imediatistas exigem algumas adjetivações às práticas curriculares que nos apontam numa direção da integralidade dos objetivos de formação. Dentro dessa perspectiva, o currículo não visa apenas à formação mental e lógica das aprendizagens nem ser um mero formador de jovens ou adultos para a inserção no mercado imediato de trabalho. O que levaria o currículo a escapar dessas duas finalidades restritivas com relação à sua função social é sua abrangência do olhar integral sobre o ser humano, seus valores e sua vida social digna.

CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

O Currículo da Cidade orienta-se pela Educação Integral, **entendida como aquela que promove o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões (intelectual, física, social, emocional e cultural)** e a sua formação como sujeitos de direito e deveres. Trata-se de uma abordagem pedagógica voltada a desenvolver todo o potencial dos estudantes e prepará-los para se realizarem como pessoas, profissionais e cidadãos comprometidos com o seu próprio bem-estar, com a humanidade e com o planeta.

Essa concepção não se confunde com educação de tempo integral e pode ser incorporada tanto pelas escolas de período regular de cinco horas, quanto pelas de período ampliado de sete horas. Nesse caso, a extensão da jornada escolar contribui – mas não é pré-requisito – para que o desenvolvimento multidimensional aconteça. A Educação Integral não se define pelo tempo de permanência na escola, mas pela qualidade da proposta curricular, que supera a fragmentação e o foco único em conteúdos abstratos. Ela busca promover e articular conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que preparem os estudantes para a realização do seu projeto de vida e para contribuírem com a construção de um mundo melhor.

Nas três últimas décadas, o debate acadêmico sobre Educação Integral tem envolvido sociólogos, filósofos, historiadores e pedagogos, entre outros estudiosos preocupados em compreender os problemas e apontar possíveis soluções para melhorar a qualidade educacional e formativa do conhecimento construído na escola do Brasil.

As novas definições de Educação Integral que começaram a emergir a partir de meados da década de 1990 apontam para a humanização do sujeito de direito e entendem o conhecimento como elemento propulsor para o desenvolvimento humano. Indicam, também, que tais processos educativos acontecem via socialização dialógica criativa do estudante consigo mesmo, com os outros, com a comunidade e com a sociedade. Nesse caso, os conteúdos curriculares são meios para a conquista da autonomia plena e para a ressignificação do indivíduo por ele mesmo e na sua relação com os demais.

A Educação Integral, entendida como direito à cidadania, deve basear-se em uma ampla oferta de experiências educativas que propiciem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens (GUARÁ, 2009). Este desenvolvimento deve incentivar, ao longo da vida, o despertar da criatividade, da curiosidade e do senso crítico, além de garantir a inclusão do indivíduo na sociedade por meio do conhecimento, da autonomia e de suas potencialidades de realizar-se social, cultural e politicamente.

Em outra publicação, ao observar o contexto geral da Educação Integral, a mesma autora coloca o sujeito de direito no centro de suas análises e considera-o como aquele que explicita o seu lado subjetivo de prazer e satisfação com as escolhas simbólicas que realiza no decorrer de sua existência. Tal visão ressalta que as múltiplas exigências da vida corroboram para o aperfeiçoamento humano, potencializando a capacidade de o indivíduo realizar-se em todas as dimensões.

Gonçalves (2006) associa a Educação Integral à totalidade do indivíduo como processo que extrapola o fator cognitivo, permitindo-lhe vivenciar uma multiplicidade de relações, com a intenção de desenvolver suas dimensões físicas, sociais, afetivas, psicológicas, culturais, éticas, estéticas, econômicas e políticas. Cavaliere (2002) segue a mesma linha conceitual, destacando que a essência da Educação Integral reside na percepção das múltiplas dimensões do estudante, que devem ser desenvolvidas de forma equitativa.

Pode-se complementar essa visão, levantando quatro perspectivas sobre a Educação Integral:

- **A primeira** aponta para o desenvolvimento humano equilibrado, via articulação de aspectos cognitivos, educativos, afetivos e sociais, entre outros.
- **A segunda** enfatiza a articulação dos Componentes Curriculares e o diálogo com práticas educativas transversais, inter e transdisciplinares.
- **A terceira** compreende a importância da articulação entre escola, comunidade e parcerias institucionais, bem como entre educação formal e não formal para a formação do indivíduo integral.
- **A quarta** defende a expansão qualificada do tempo que os estudantes passam na escola para melhoria do desempenho escolar (GUARÁ, 2009).

A mesma autora ainda indica que todas essas perspectivas tendem a refletir a realidade local e são influenciadas por peculiaridades de tempo, espaço, região, circunstâncias sociais, econômicas e inclinações políticas e ideológicas. Segundo ela, o que realmente precisa ser considerado é o desenvolvimento humano integral do estudante.

> Educação integral como direito de cidadania supõe uma oferta de oportunidades educativas, na escola e além dela, que promovam condições para o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades da criança e do jovem. Sua inclusão no mundo do conhecimento e da vida passa pela garantia de um repertório cultural, social, político e afetivo que realmente prepare um presente que fecundará todos os outros planos para o futuro. (GUARÁ, 2009, p. 77).

O documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, compartilha dos conceitos acima abordados sobre o desenvolvimento global dos estudantes, enfatizando ainda a necessidade de se romper com as percepções reducionistas dos processos educativos que priorizam as dimensões cognitivas ou afetivas em detrimento dos demais saberes que emergem dos tempos, espaços e comunidades nos quais os estudantes se inserem. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), independentemente do tempo de permanência do estudante na escola, o fator primordial a ser considerado é a intencionalidade dos processos e práticas educativas fundamentadas por uma concepção de Educação Integral. Isto implica:

I. Avaliar o contexto atual da sociedade brasileira em tempos de globalização social, política, econômica e cultural;
II. Conciliar os interesses dos estudantes frente a esse desafio permanente, amparados por estratégias de ensino e de aprendizagem inovadoras;
III. Propiciar uma formação emancipadora que valorize as ações criativas dos estudantes frente às transformações tecnológicas;
IV. Aliar a satisfação e o prazer pela busca de novos conhecimentos com vistas à formação do indivíduo autônomo do século XXI.

Educação Integral e Marcos Legais

Diversos marcos legais internacionais e nacionais alinham-se com esse conceito de Educação Integral.

Entre os internacionais citamos: **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU (1948); Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU (1989); Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável (2015).**

Entre os marcos nacionais, destacamos: **Constituição Federal (1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)**[2]**; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)**[3]**; Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015)**[4]**.**

Outros marcos legais, como o **Plano Nacional de Educação (2014-2024), o Plano Municipal de Educação (2015-2025)** e o **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (2007)**, também criam condições para a promoção de uma educação que contemple o pleno desenvolvimento dos estudantes.

Essa concepção de Educação Integral está igualmente de acordo com o **Programa de Metas 2017-2020 da Prefeitura Municipal de São Paulo**[5], compreendido como "um meio de pactuação de compromissos com a sociedade". O documento estrutura-se em cinco eixos temáticos[6], envolvendo todos os setores da administração municipal. O eixo do "Desenvolvimento Humano: cidade diversa, que valoriza a cultura e garante educação de qualidade a todos e todas" engloba a Secretaria Municipal de Educação, a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania e a Secretaria Municipal de Cultura. As onze metas e vinte projetos associados a esse eixo também têm como foco a Educação Integral.

Relevância da Educação Integral

A proposta de Educação Integral ganha força frente aos debates sobre a cultura da paz, os direitos humanos, a democracia, a ética e a sustentabilidade, compreendidos como grandes desafios da humanidade. Para serem alcançados, esses desafios demandam que crianças, adolescentes e jovens tenham oportunidade de identificar, desenvolver, incorporar e utilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. A aprendizagem de conteúdos curriculares, ainda que importante, não é o suficiente para que as novas gerações sejam capazes de promover os necessários avanços sociais, econômicos, políticos e ambientais nas suas comunidades, no Brasil e no mundo.

CONCEITO DE EQUIDADE

O conceito de equidade compreende e reconhece a diferença como característica inerente da humanidade, ao mesmo tempo em que desnaturaliza as desigualdades, como afirma Boaventura Santos:

2. Lei nº 8.069/90.
3. Lei nº 9.394/96.
4. Lei nº 13.146/15.
5. http://planejasampa.prefeitura.sp.gov.br/assets/Programa-de-Metas_2017-2020_Final.pdf
6. Desenvolvimento Social: cidade saudável, segura e inclusiva; Desenvolvimento Humano: cidade diversa, que valoriza e garante educação de qualidade para todos e todas; Desenvolvimento Urbano e Meio ambiente: desenvolvimento urbano; Desenvolvimento Econômico e Gestão: cidade inteligente e de oportunidades; Desenvolvimento Institucional: cidade transparente e ágil.

> [...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003, p. 56).

Nesse alinhamento reflexivo, entende-se que o sistema educacional não pode ser alheio às diferenças, tratando os desiguais igualmente, pois se sabe que tal posicionamento contribui para a perpetuação das desigualdades e das inequidades para uma parcela importante de crianças, jovens e adultos que residem em nossa cidade, embora se saiba que sempre se busca responder ao desafio: "o que há de igual nos diferentes?"

Dessa forma, o currículo deve ser concebido como um campo aberto à diversidade, a qual não diz respeito ao que cada estudante poderia aprender em relação a conteúdos, mas sim às distintas formas de aprender de cada estudante na relação com seus contextos de vida. Defende-se, portanto, a apresentação de conteúdos comuns a partir de práticas e recursos pedagógicos que garantam a todos o direito ao aprendizado. Para efetivar esse processo de mediação pedagógica, ao planejar, o professor precisa considerar as diferentes formas de aprender, criando, assim, estratégias e oportunidades para todos os estudantes. Tal consideração aos diferentes estilos cognitivos faz do professor um pesquisador contínuo sobre os processos de aprendizagem.

Silva e Menegazzo (2005) relatam que o controle das diferenças pelo/no currículo parece depender mais da combinação de um conjunto de dinâmicas grupais e consensuais, nomeadamente da cultura escolar, do que de estratégias isoladas ou prescritas.

Desde as duas últimas décadas do século XIX, a Cidade de São Paulo tornou-se lugar de destino para milhões de imigrantes oriundos de diversos países do mundo, em decorrência de guerras, flagelos e conflitos, assim como da reconfiguração da economia global e dos impactos sociais, políticos e culturais desse processo. O Brasil todo ainda foi palco de mais amplas migrações e imigrações ditadas pelo pós-guerra da primeira metade do século XX e pela reorganização do modelo da economia mundial.

O acolhimento ou rejeição pela cidade desses fluxos migratórios e imigratórios motiva o estabelecimento definitivo dessas populações e transforma o território paulista e paulistano em cidade global e pioneira em inovação e marco histórico, centro financeiro e industrial, rica em diversidade sociocultural pela própria contribuição dos migrantes e imigrantes.

A primeira e segunda décadas do século XXI reacendem, mesmo sem guerras mundiais, o pavio de incertezas de ordem econômica e política, com seus consequentes impactos nos valores do convívio, nas leis, na cultura, na perspectiva de futuro, na degradação ambiental e, consequentemente, na educação e na organização do currículo. Neste contexto, o currículo é atingido frontalmente em busca de sua identidade. O currículo emerge, mais que nunca como o espaço de pergunta: que país é este? O que seremos nele? Qual é nossa função

nele? Qual sua identidade a ser construída? Qual o papel da escola como formadora de valores e de crítica aos amplos desígnios sociais?

Somos país do Sul, somos enorme extensão territorial, somos detentores de riquezas de subsolo, possuímos os maiores rios celestes, somos elaboradores de ricas culturas, somos um espaço, um corpo, milhares de línguas, histórias... somos uma civilização? O que somos e o que precisamos vir a ser? Existimos na América Latina e somos um país que pode caminhar na direção de um pacto de coesão social de melhor vida. Sem tais perguntas continuamente feitas e sem buscar as suas respostas, o currículo torna-se uma peça fria, utilitarista e incapaz de mobilizar as novas gerações em suas vidas e sua busca de conhecimento.

Hoje, a Rede Municipal de Ensino atende mais de 80 grupos étnicos de diversos países, que vêm contribuindo para a construção de uma cidadania responsável dentro do contexto internacional que vive a cidade.

Portanto, o Currículo da Cidade de São Paulo, ao definir os seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, considera o direito de todos a aprender e participar do país. Para isso, o currículo valoriza a função social do professor e a função formativa da Escola. O conjunto dos professores e educadores da Rede é fundamental para reconhecer as capacidades críticas e criadoras e potencializar os recursos culturais de todos os seus estudantes, indistintamente, ao considerar e valorizar os elementos que os constituem como humanos e como cidadãos do mundo.

CONCEITO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A ideia de educação inclusiva sustenta-se em um movimento mundial de reconhecimento da diversidade humana e da necessidade contemporânea de se constituir uma escola para todos, sem barreiras, na qual a matrícula, a permanência, a aprendizagem e a garantia do processo de escolarização sejam, realmente e sem distinções, para todos.

A escola assume, nessa perspectiva, novos contornos e busca a internalização do conceito de diferença. Podemos encontrar em Cury (2005, p. 55) o ensinamento sobre o significado da diferença a ser assumido pelas escolas brasileiras: "a diferença – do latim: dispersar, espalhar, semear – por sua vez é a característica de algo que distingue uma coisa da outra. Seu antônimo não é igualdade, mas identidade! " Portanto estamos vivenciando um momento em que a diferença deve estar em pauta e compreendida como algo que, ao mesmo tempo em que nos distingue, aproxima-nos na constituição de uma identidade genuinamente expressiva do povo brasileiro, ou seja, múltipla, diversa, diferente, rica e insubstituível.

Indubitavelmente estamos nos referindo à instalação de uma cultura inclusiva, a qual implica mudanças substanciais no cotidiano escolar, para que possamos, realmente, incorporar todas as diferenças na dinâmica educacional e cumprir o papel imprescindível que a escola possui no contexto social.

Ao pensar em uma educação inclusiva e em seu significado, é preciso que os conteúdos sejam portas abertas para a aprendizagem de todos. De acordo com Connell, "ensinar bem [nas] escolas [...] requer uma mudança na maneira como o conteúdo é determinado e na pedagogia. Uma mudança em direção a um currículo mais negociado e a uma prática de sala de aula mais participativa" (2004, p. 27). Portanto, coloca-se o desafio de se pensar formas diversas de aplicar o currículo no contexto da sala de aula e adequá-lo para que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento, por meio de estratégias e caminhos diferenciados. Cada um pode adquirir o conhecimento escolar nas condições que lhe são possibilitadas em determinados momentos de sua trajetória escolar (OLIVEIRA, 2013).

A prática educacional não pode limitar-se a tarefas escolares homogêneas ou padronizadas, as quais não condizem com a perspectiva inclusiva, uma vez que se preconiza o respeito à forma e à característica de aprendizagem de todos. Portanto, para ensinar a todos, é preciso que se pense em atividades diversificadas, propostas diferenciadas e caminhos múltiplos que podem levar ao mesmo objetivo educacional.

Dessa forma, o professor poderá ter o apoio necessário para ser um **pensador criativo** que alia teoria e prática como vertentes indissociáveis do seu fazer e de sua atuação pedagógica, pensando sobre os instrumentos e estratégias a serem utilizados para levar todos os estudantes – **sem exceção** – ao conhecimento e, portanto, ao desenvolvimento de suas ações mentais, possibilitando-lhes acessar novas esferas de pensamento e linguagem, atenção e memória, percepção e discriminação, emoção e raciocínio, desejo e sentido; não como atos primários do

instinto humano, mas como funções psicológicas superiores (FPS), como prescrito na Teoria Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 1996, 1997, 2000).

Nessa perspectiva educacional, as parcerias são essenciais e demandam o trabalho colaborativo e articulado da equipe gestora e dos docentes com profissionais especializados que integram os Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAIs) e o Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA).

Além disso, e considerando que é inaceitável que crianças e adolescentes abandonem a escola durante o ano letivo, especialmente em uma realidade como a da Cidade de São Paulo, a Secretaria Municipal de Educação definiu o **Acesso e Permanência** como um de seus projetos estratégicos no Programa de Metas. A finalidade da SME é fortalecer a articulação entre as escolas municipais e a rede de proteção social para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes mais vulneráveis à reprovação e à evasão escolar. Para alcançar essa finalidade, há necessidade de um mapeamento do perfil dos estudantes reprovados e/ou evadidos da Rede e de um acompanhamento da frequência pelos professores, gestores das escolas e supervisores de ensino, além do Conselho Tutelar. Além dessas ações, o município busca a articulação entre as várias secretarias para atendimento a estudantes em situação de vulnerabilidade.

Pensar na proposta de um currículo inclusivo é, sem dúvida, um movimento que demanda a contribuição de todos os partícipes de uma Rede tão grande como a nossa. A qualidade dessa ação está na valorização da heterogeneidade dos sujeitos que estão em nossas unidades escolares e na participação dos educadores representantes de uma concepção de educação que rompe com as barreiras que impedem os estudantes estigmatizados pela sociedade, por sua diferença, de ter a oportunidade de estar em uma escola que prima pela qualidade da educação.

UM CURRÍCULO PARA A CIDADE DE SÃO PAULO

O direito à educação implica a garantia das condições e oportunidades necessárias para que bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos tenham acesso a uma formação indispensável para a sua realização pessoal, formação para a vida produtiva e pleno exercício da cidadania. Assim sendo, a Secretaria Municipal de Educação define uma Matriz de Saberes que se compromete com o processo de escolarização.

A Matriz orienta o papel da SME, das equipes de formação dos órgãos regionais, dos supervisores escolares, dos diretores e coordenadores pedagógicos das Unidades Educacionais e dos professores da Rede Municipal de Ensino na garantia de saberes, sobretudo ao selecionar e organizar as aprendizagens a serem asseguradas ao longo de todas as etapas e modalidades da Educação Básica e fomentar a revitalização das práticas pedagógicas, a fim de darem conta desse desafio. Ressalta-se que os documentos curriculares, orientações didáticas e normativas, materiais de apoio e demais publicações produzidas pela SME reconhecem a importância de se estabelecer uma relação direta entre a vida e o conhecimento sobre ela e de se promover a pluralidade e a diversidade de experiências no universo escolar.

REFERÊNCIAS QUE ORIENTAM A MATRIZ DE SABERES

A Matriz de Saberes estabelecida pela SME fundamenta-se em:

1. Princípios éticos, políticos e estéticos definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013, p. 107-108), orientados para o exercício da cidadania responsável, que levem à construção de uma sociedade mais igualitária, justa, democrática e solidária.

- **Princípios Éticos:** de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação;

- **Princípios Políticos:** de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; de busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios de exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos que apresentam diferentes necessidades; de redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais;

- **Princípios Estéticos:** de cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; de enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; de valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira; de construção de identidades plurais e solidárias.

2. Saberes historicamente acumulados que fazem sentido para a vida dos bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos no século XXI e ajudam a lidar com as rápidas mudanças e incertezas em relação ao futuro da sociedade.

3. Abordagens pedagógicas que priorizam as vozes de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos, reconhecem e valorizam suas ideias, opiniões e experiências de vida, além de garantir que façam escolhas e participem ativamente das decisões tomadas na escola e na sala de aula.

4. Valores fundamentais da contemporaneidade baseados em "solidariedade, singularidade, coletividade, igualdade e liberdade", os quais buscam eliminar todas as formas de preconceito e discriminação, como orientação sexual, gênero, raça, etnia, deficiência e todas as formas de opressão que coíbem o acesso de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos à participação política e comunitária e a bens materiais e simbólicos.

5. Concepções de Educação Integral e Educação Inclusiva voltadas a promover o desenvolvimento humano integral e a equidade, de forma a garantir a igualdade de oportunidades para que os sujeitos de direito sejam considerados a partir de suas diversidades, possam vivenciar a Unidade Educacional de forma plena e expandir suas capacidades intelectuais, físicas, sociais, emocionais e culturais. Essas concepções estão explicitadas nos princípios que norteiam os Currículos da Cidade.

A Matriz de Saberes fundamenta-se em marcos legais e documentos oficiais socialmente relevantes, os quais indicam elementos imprescindíveis de serem inseridos em propostas curriculares alinhadas com conquistas relacionadas aos direitos humanos, em geral, e ao direito à educação em específico. São eles:

- Convenções Internacionais sobre Direitos Humanos, Direitos da Infância e da Adolescência e Direitos das Pessoas com Deficiências;

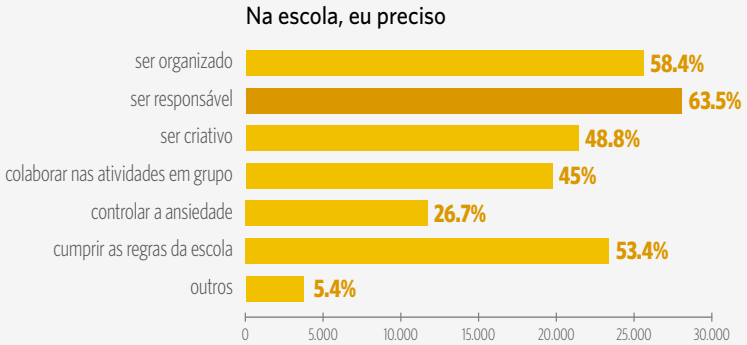
- Artigos 205, 207 e 208 da Constituição Federal (1988);
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996);
- Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990);
- Lei nº 10.639 (2003) e Lei nº 11.645 (2008), que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e das culturas africanas, afro-brasileira e dos povos indígenas/originários;
- Lei nº 16.478 (2016) – Institui a Política Municipal para a População Imigrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias, bem como sobre o Conselho Municipal de Imigrantes;
- Lei nº 11.340 (2006), que coíbe a violência contra a mulher;
- Plano Nacional de Educação (2014-2024);
- Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015);
- Lei nº 16.493 (2016), que dispõe sobre a inclusão do tema direitos humanos nas escolas para universalizar os marcos legais internacionais das Nações Unidas, que versam sobre os direitos civis, sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais;
- Documentos legais que mencionam o direito à educação ou destacam a relação entre direito, educação, formação e desenvolvimento humano integral;
- Atas das Conferências Nacionais de Educação (CONAEs).

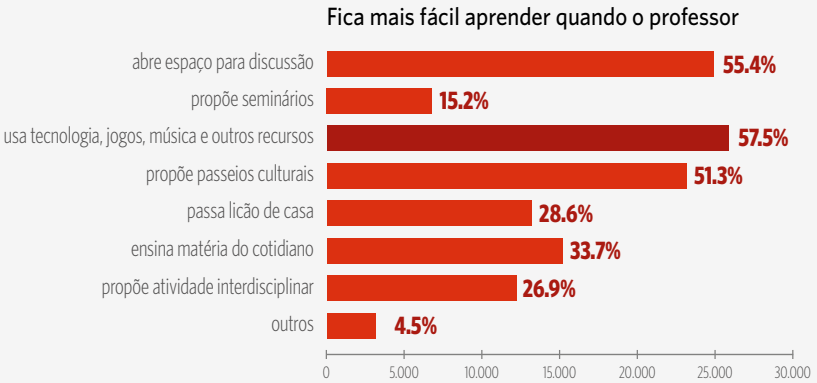
A elaboração da Matriz de Saberes considerou a opinião de 43.655 estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, que participaram, em 2017, de uma pesquisa sobre o que gostariam de vivenciar no currículo escolar. Desse universo, aproximadamente 50% apontou gostar de participar de projetos culturais, práticas esportivas, informática e robótica. Pouco mais de 40% aprecia feira de ciências e atividades de comunicação (jornal, fotografia, vídeo). Mais da metade dos estudantes considerou que precisa ser mais responsável, organizado e obedecer a regras. Acreditam também que fica mais fácil aprender quando fazem uso de tecnologia, de jogos, de músicas, entre outros recursos didáticos, além de participar de discussões e de passeios culturais.

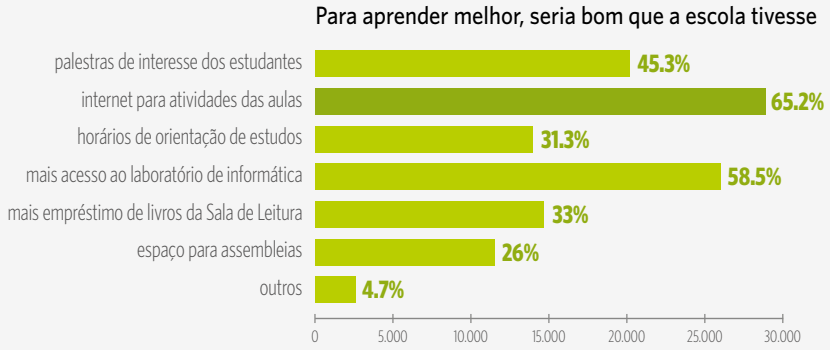
Os estudantes disseram ainda que aprenderiam melhor se tivessem mais acesso à internet, ao laboratório de informática, a palestras de seu interesse e a atividades em grupo. Consideraram importante que em suas escolas haja boa convivência, mais escuta dos estudantes e atividades de estímulo à curiosidade e criatividade.

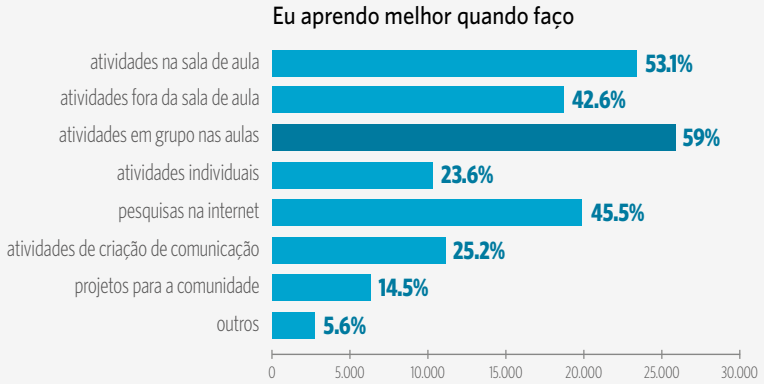
Essa pesquisa de opinião dos estudantes deu indícios de como o trabalho deve ser organizado nas escolas e subsidiou a construção da Matriz de Saberes da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Eu acho legal participar de projetos
comunicação, jornal, fotografia e vídeo
40.2%
culturais
47.8%
grêmio escolar
31.1%
informática e robótica
46.6%
jogos de tabuleiro
33%
leitura
29.3%
meio ambiente
30.7%
práticas esportivas
47.2%
reforço
20.2%
feiras de ciências
41.8%
outros
4.1%
0
5.000
10.000
15.000
20.000
25.000


Na escola, eu preciso
ser organizado
58.4%
ser responsável
63.5%
ser criativo
48.8%
colaborar nas atividades em grupo
45%
controlar a ansiedade
26.7%
cumprir as regras da escola
53.4%
outros
5.4%
0
5.000
10.000
15.000
20.000
25.000
30.000


Fica mais fácil aprender quando o professor
abre espaço para discussão
55.4%
propõe seminários
15.2%
usa tecnologia, jogos, música e outros recursos
57.5%
propõe passeios culturais
51.3%
passa lição de casa
28.6%
ensina matéria do cotidiano
33.7%
propõe atividade interdisciplinar
26.9%
outros
4.5%
0
5.000
10.000
15.000
20.000
25.000
30.000



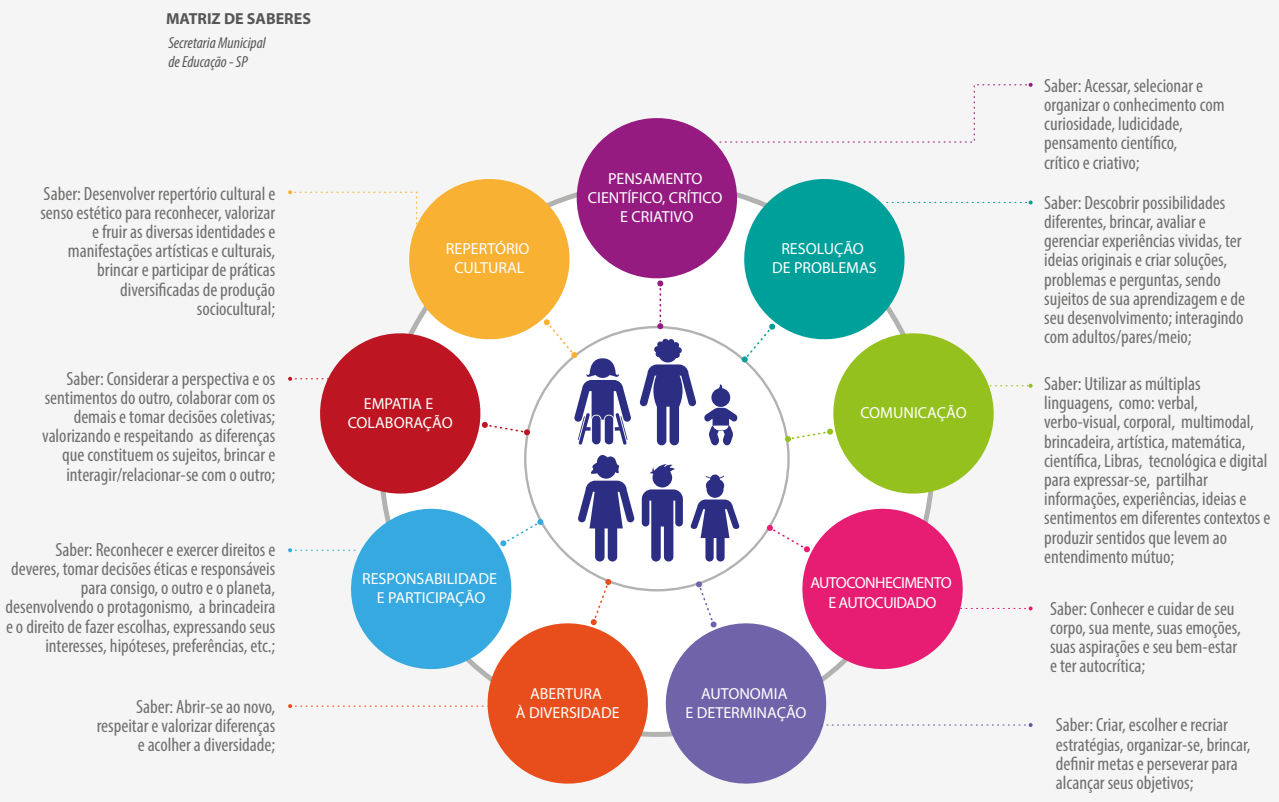


Fonte: NTC - SME

MATRIZ DE SABERES

Em 2018, a Matriz de Saberes do Currículo da Cidade – Ensino Fundamental foi revisada, concomitante aos processos de atualização curricular da Educação Infantil, da Educação Especial com os Currículos de Língua Brasileira de Sinais – Libras e de Língua Portuguesa para Surdos e da Educação de Jovens e Adultos, incluindo assim todas as etapas da Educação Básica, contemplando desta maneira as especificidades de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos.

A Matriz de Saberes tem como propósito formar cidadãos éticos, responsáveis e solidários que fortaleçam uma sociedade mais inclusiva, democrática, próspera e sustentável, e indica o que bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos devem aprender e desenvolver ao longo do seu processo de escolarização. Ela pode ser sintetizada no seguinte esquema:



Fonte: NTC - SME

Descreveremos a seguir cada um dos princípios explicitados no esquema da Matriz de Saberes:

1. Pensamento Científico, Crítico e Criativo

Saber: Acessar, selecionar e organizar o conhecimento com curiosidade, ludicidade, pensamento científico, crítico e criativo;
Para: Explorar, descobrir, experienciar, observar, brincar, questionar, investigar causas, elaborar e testar hipóteses, refletir, interpretar e analisar ideias e fatos em profundidade, produzir e utilizar evidências.

2. Resolução de Problemas

Saber: Descobrir possibilidades diferentes, brincar, avaliar e gerenciar experiências vividas, ter ideias originais e criar soluções, problemas e perguntas, sendo sujeitos de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento; interagindo com adultos/pares/meio;

Para: Inventar, reinventar-se, resolver problemas individuais e coletivos e agir de forma propositiva em relação aos desafios contemporâneos.

3. Comunicação

Saber: Utilizar as múltiplas linguagens, como: verbal, verbo-visual, corporal, multimodal, brincadeira, artística, matemática, científica, Libras, tecnológica e digital para expressar-se, partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;
Para: Exercitar-se como sujeito dialógico, criativo, sensível e imaginativo, aprender corporalmente, compartilhar saberes, reorganizando o que já sabe e criando novos significados, e compreender o mundo, situando-se e vivenciando práticas em diferentes contextos socioculturais.

4. Autoconhecimento e Autocuidado

Saber: Conhecer e cuidar de seu corpo, sua mente, suas emoções, suas aspirações e seu bem-estar e ter autocrítica;
Para: Reconhecer limites, potências e interesses pessoais, apreciar suas próprias qualidades, a fim de estabelecer objetivos de vida, evitar situações de risco, adotar hábitos saudáveis, gerir suas emoções e comportamentos, dosar impulsos e saber lidar com a influência de grupos, desenvolvendo sua autonomia no cuidado de si, nas brincadeiras, nas interações/relações com os outros, com os espaços e com os materiais.

5. Autonomia e Determinação

Saber: Criar, escolher e recriar estratégias, organizar-se, brincar, definir metas e perseverar para alcançar seus objetivos;
Para: Agir com autonomia e responsabilidade, fazer escolhas, vencer obstáculos e ter confiança para planejar e realizar projetos pessoais, profissionais e de interesse coletivo.

6. Abertura à Diversidade

Saber: Abrir-se ao novo, respeitar e valorizar diferenças e acolher a diversidade;

Para: Agir com flexibilidade e sem preconceito de qualquer natureza, conviver harmonicamente com os diferentes, apreciar, fruir e produzir bens culturais diversos, valorizar as identidades e culturas locais, maximizando ações promotoras da igualdade de gênero, de etnia e de cultura, brincar e interagir/relacionar-se com a diversidade.

7. Responsabilidade e Participação

Saber: Reconhecer e exercer direitos e deveres, tomar decisões éticas e responsáveis para consigo, o outro e o planeta, desenvolvendo o protagonismo, a brincadeira e o direito de fazer escolhas, expressando seus interesses, hipóteses, preferências, etc.;
Para: Agir de forma solidária, engajada e sustentável, respeitar e promover os direitos humanos e ambientais, participar da vida cidadã e perceber-se como agente de transformação.

8. Empatia e Colaboração

Saber: Considerar a perspectiva e os sentimentos do outro, colaborar com os demais e tomar decisões coletivas; valorizando e respeitando as diferenças que constituem os sujeitos, brincar e interagir/relacionar-se com o outro;
Para: Agir com empatia, trabalhar em grupo, criar, pactuar e respeitar princípios de convivência, solucionar conflitos, desenvolver a tolerância à frustração e promover a cultura da paz.

9. Repertório Cultural

Saber: Desenvolver repertório cultural e senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas identidades e manifestações artísticas e culturais, brincar e participar de práticas diversificadas de produção sociocultural;
Para: Ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais e suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais, a partir de práticas culturais locais e regionais, desenvolvendo seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, percepção, intuição e emoção.

A construção dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que constam nos componentes curriculares no Currículo da Cidade teve como referência a Matriz de Saberes.

TEMAS INSPIRADORES DO CURRÍCULO DA CIDADE

Um currículo pensado hoje precisa dialogar com a dinâmica e os dilemas da sociedade contemporânea, de forma que as novas gerações possam participar ativamente da transformação positiva tanto da sua realidade local, quanto dos desafios globais. Temas prementes, como direitos humanos, meio ambiente, desigualdades sociais e regionais, intolerâncias culturais e religiosas, abusos de poder, populações excluídas, avanços tecnológicos e seus impactos, política, economia, educação financeira, consumo e sustentabilidade, entre outros, precisam ser debatidos e enfrentados, a fim de que façam a humanidade avançar.

CONHEÇA MAIS SOBRE
Agenda 2030
no documento:

Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.

Disponível em:
https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/

O desafio que se apresenta é entender como essas temáticas atuais podem ser integradas a uma proposta inovadora e emancipatória de currículo, bem como ao cotidiano de escolas e salas de aula. Foi com essa intenção que o Currículo da Cidade incorporou os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), pactuados na Agenda 2030 pelos países-membros das Nações Unidas, como temas inspiradores a serem trabalhados de forma articulada com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos diferentes componentes curriculares.

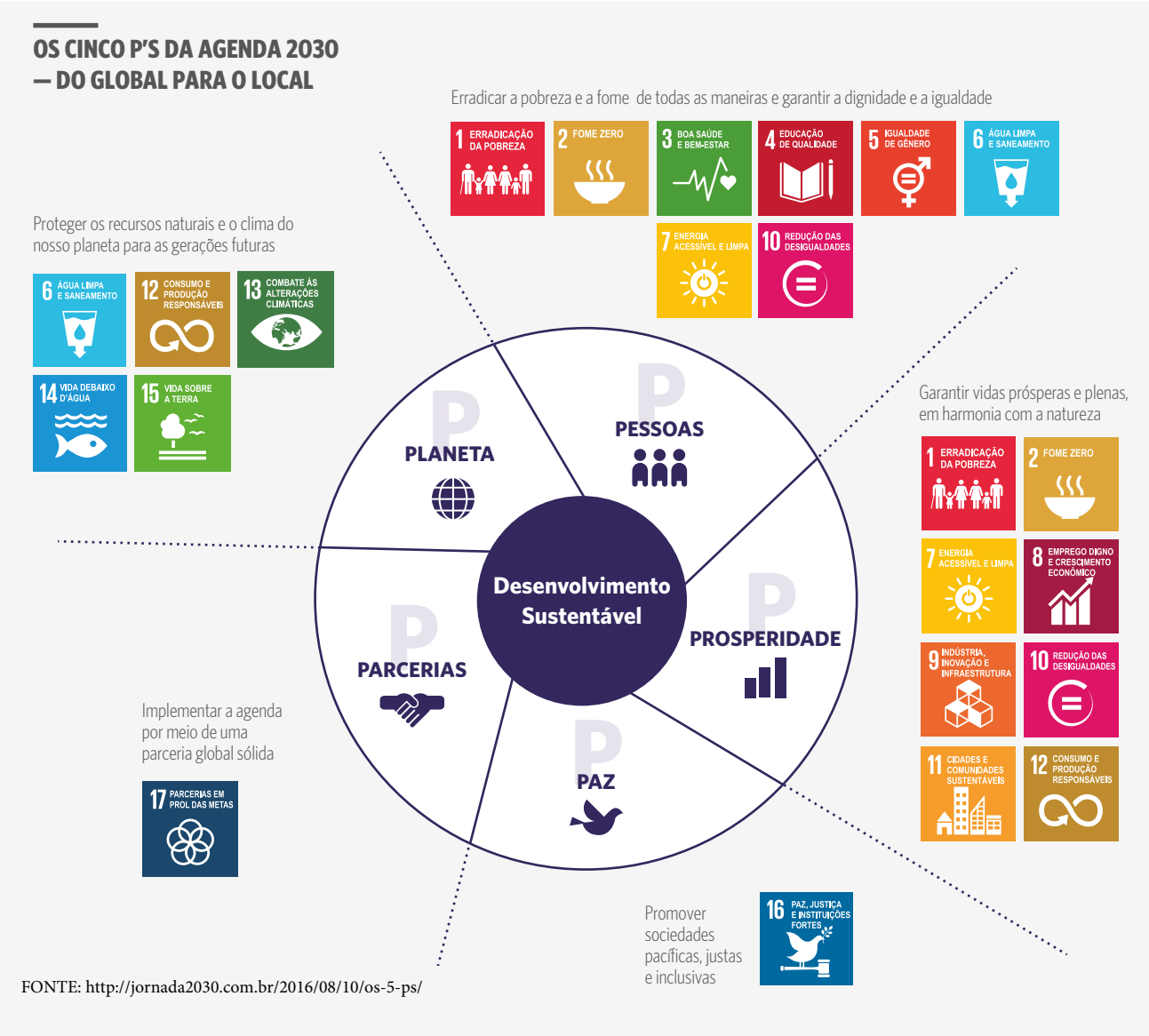
A Agenda é um plano de ação que envolve **5 P's: Pessoas, Planeta, Prosperidade, Paz, Parceria.**

- **Pessoas:** garantir que todos os seres humanos possam realizar o seu potencial em dignidade e igualdade, em um ambiente saudável.
- **Planeta:** proteger o planeta da degradação, sobretudo por meio do consumo e da produção sustentáveis, bem como da gestão sustentável dos seus recursos naturais.
- **Prosperidade:** assegurar que todos os seres humanos possam desfrutar de uma vida próspera e de plena realização pessoal.
- **Paz:** promover sociedades pacíficas, justas e inclusivas que estão livres do medo e da violência.
- **Parceria:** mobilizar os meios necessários para implementar esta Agenda por meio de uma Parceria Global para o Desenvolvimento Sustentável.

Os 17 objetivos são precisos e propõem:

1. Erradicação da pobreza;
2. Fome zero e agricultura sustentável;
3. Saúde e bem-estar;
4. Educação de qualidade;
5. Igualdade de gênero;
6. Água potável e saneamento básico;
7. Energia limpa e acessível;
8. Trabalho decente e crescimento econômico;
9. Indústria, inovação e infraestrutura;
10. Redução das desigualdades;
11. Cidades e comunidades sustentáveis;
12. Consumo e produção responsáveis;
13. Ação contra a mudança global do clima;
14. Vida na água;
15. Vida terrestre;
16. Paz, justiças e instituições eficazes;
17. Parcerias e meios de implementação.

Esses objetivos estão alinhados com os da atual gestão da Cidade de São Paulo nos seus eixos, metas e projetos, os quais determinam a melhoria da qualidade de vida e sustentabilidade de todos os habitantes da cidade.



FONTE: http://jornada2030.com.br/2016/08/10/os-5-ps/

Esses objetivos estão compreendidos em 169 metas ambiciosas para cumprimento pelos países-membros da Organização das Nações Unidas (ONU). A integração do Currículo da Cidade com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável se dá tanto por escolhas temáticas de assuntos que podem ser trabalhados em sala de aula nos diversos componentes curriculares, quanto na escolha das metodologias de ensino que priorizem uma educação integral, em consonância com a proposta de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) da UNESCO.

A EDS traz uma abordagem cognitiva, socioemocional e comportamental e busca fomentar competências-chave[7] para atuação responsável dos cidadãos a fim de lidar com os desafios do século XXI. O que a EDS oferece, mais além, é o olhar sistêmico e a capacidade antecipatória, necessários à própria natureza dos ODS de serem integrados, indivisíveis e interdependentes.

7. O termo competências-chave foi transcrito do documento da UNESCO (2017) para fins de correspondência com a Matriz de Saberes do Currículo da Cidade.

CONHEÇA MAIS SOBRE
Agenda 2030
nos documentos:

Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.

Disponível em:
https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/

Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de Aprendizagem

Disponível em:
http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002521/252197POR.pdf

A implementação da aprendizagem para os ODS por meio da EDS vai além da incorporação de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no currículo escolar, com contornos precisos para cada ciclo de aprendizagem, idade e componente curricular, incluindo, também, a integração dos ODS em políticas, estratégias e programas educacionais; em materiais didáticos; na formação dos professores; na sala de aula e em outros ambientes de aprendizagem.

CORRESPONDÊNCIA ENTRE AS COMPETÊNCIAS-CHAVE DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E A MATRIZ DE SABERES DO CURRÍCULO DA CIDADE

Competências-Chave	DEFINIÇÃO	MATRIZ DE SABERES – CURRÍCULO DA CIDADE
1. COMPETÊNCIA DE PENSAMENTO SISTÊMICO	Capacidade de aplicar diferentes marcos de resolução de problemas para problemas complexos de sustentabilidade e desenvolver opções de soluções viáveis, inclusivas e equitativas que promovam o desenvolvimento sustentável.	Pensamento Científico, Crítico e Criativo; Empatia e Colaboração
2. COMPETÊNCIA ANTECIPATÓRIA	Capacidade de compreender e avaliar vários futuros – possíveis, prováveis e desejáveis; criar as próprias visões para o futuro; aplicar o princípio da precaução; avaliar as consequências das ações; e lidar com riscos e mudanças.	Resolução de problemas
3. COMPETÊNCIA NORMATIVA	Capacidade de entender e refletir sobre as normas e os valores que fundamentam as ações das pessoas; e negociar valores, princípios, objetivos e metas de sustentabilidade, em um contexto de conflitos de interesses e concessões, conhecimento incerto e contradições.	Responsabilidade e Participação; Empatia e Colaboração
4. COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA	Capacidade de desenvolver e implementar coletivamente ações inovadoras que promovam a sustentabilidade em nível local e em contextos mais amplos.	Autonomia e Determinação
5. COMPETÊNCIA DE COLABORAÇÃO	Capacidade de aprender com outros; compreender e respeitar as necessidades, as perspectivas e as ações de outras pessoas (empatia); entender, relacionar e ser sensível aos outros (liderança empática); lidar com conflitos em um grupo; e facilitar a colaboração e a participação na resolução de problemas.	Comunicação; Abertura à Diversidade; Empatia e Colaboração; Repertório Cultural
6. COMPETÊNCIA DE PENSAMENTO CRÍTICO	Capacidade de questionar normas, práticas e opiniões; refletir sobre os próprios valores, percepções e ações; e tomar uma posição no discurso da sustentabilidade.	Pensamento Científico, Crítico e Criativo
7. COMPETÊNCIA DE AUTOCONHECIMENTO	Capacidade de refletir sobre o próprio papel na comunidade local e na sociedade (global); avaliar continuamente e motivar ainda mais as próprias ações; e lidar com os próprios sentimentos e desejos.	Autoconhecimento e Autocuidado
8. COMPETÊNCIA DE RESOLUÇÃO INTEGRADA DE PROBLEMAS	Capacidade de aplicar diferentes marcos de resolução de problemas para problemas complexos de sustentabilidade e desenvolver opções de soluções viáveis, inclusivas e equitativas que promovam o desenvolvimento sustentável, integrando as competências mencionadas anteriormente.	Autonomia e Determinação; Resolução de Problemas

FONTE: UNESCO (2017, p.10) adaptada para fins de correlação.

CICLOS DE APRENDIZAGEM

A organização do Ensino Fundamental em ciclos acontece na Rede Municipal de Ensino de São Paulo desde 1992, quando foram criados os Ciclos Inicial, Intermediário e Final, tendo a psicologia de Piaget (1976), Wallon (1968) e Vygotsky (1988) como bases de fundamentação. Os ciclos são vistos como processos contínuos de formação, que coincidem com o tempo de desenvolvimento da infância, puberdade e adolescência e obedecem a movimentos de avanços e recuos na aprendizagem, ao invés de seguir um processo linear e progressivo de aquisição de conhecimentos.

O Currículo da Cidade preserva a subdivisão do Ensino Fundamental de nove anos em três ciclos. O Ciclo de Alfabetização compreende os três primeiros anos (1º, 2º e 3º). O Interdisciplinar envolve os três anos seguintes (4º, 5º e 6º). O Autoral abarca os três anos finais (7º, 8º e 9º).

O propósito é oferecer ao estudante um maior tempo de aprendizagem no âmbito de cada ciclo, em período longitudinal de observação e acompanhamento, levando em conta seu desenvolvimento intelectual e afetivo e as suas características de natureza sociocultural.

CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

O Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano) é entendido como tempo sequencial de três anos que permite às crianças construírem seus saberes de forma contínua, respeitando seus ritmos e modos de ser, agir, pensar e se expressar. Nesse período, priorizam-se os tempos e espaços escolares e as propostas pedagógicas que possibilitam o aprendizado da leitura, da escrita e da alfabetização matemática e científica, bem como a ampliação de relações sociais e afetivas nos diferentes espaços vivenciados.

O Currículo da Cidade para o Ciclo de Alfabetização também reconhece, assim como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2015), que:

As infâncias são diversas. Crianças são atores sociais com identidades e atuações próprias, que passam por diferentes processos físicos, cognitivos e emocionais, vêm de contextos distintos, têm necessidades específicas e características individuais, como sexo, idade, etnia, raça e classe social.

Crianças são detentoras de direitos e deveres. As crianças do mundo atual são reconhecidas na sociedade cada vez mais como sujeitos de direito, deveres e como atores sociais, com identidades e atuações próprias.

Crianças têm direito a acessar múltiplas linguagens, inclusive a escrita. Nessa fase, a escola deve promover, além da convivência com o lúdico, a leitura e a produção textual de forma integrada às aprendizagens dos diferentes Componentes Curriculares. Por outro lado, não deve forçar a alfabetização precoce ou obrigar as crianças a aprender a ler, escrever e operar matematicamente por meio de exercícios enfadonhos e inadequados para a sua faixa etária.

A brincadeira é um direito fundamental da criança. O brincar constitui-se em oportunidade de interação com os outros, de apropriação cultural e de tomada de decisões capazes de tornar a aprendizagem mais significativa.

Atividades lúdicas e desafiadoras facilitam e mobilizam a aprendizagem escolar. Jogos e brincadeiras contribuem de forma preponderante para o desenvolvimento das crianças, pois permitem que elas vivenciem diferentes papéis, façam descobertas de si e do outro, ampliando as suas relações interpessoais e contribuindo para desenvolver o raciocínio e a criatividade (RODRIGUES, 2013, p. 10). Também promovem a apropriação do Sistema de Escrita Alfabético (SEA), do Sistema de Numeração Decimal (SND), bem como auxiliam o trabalho pedagógico com outros componentes curriculares.

A sala de aula, o pátio, o parque e a brinquedoteca têm grande significado para as crianças e podem auxiliar na aprendizagem. Espaços escolares diversificados são potencialmente lúdicos e adequados ao desenvolvimento das ações pedagógicas.

O Ciclo de Alfabetização demanda um trabalho docente coletivo, sistemático e coordenado. Professores precisam atuar de forma conjunta para assegurar a continuidade e complementariedade do processo pedagógico ao longo dos três anos. Os registros das crianças articulados aos registros de práticas dos professores também são fundamentais para que se possa consolidar as experiências vivenciadas e acompanhar o progresso das crianças.

CICLO INTERDISCIPLINAR

O Ciclo Interdisciplinar (4º ao 6º ano) tem a finalidade de integrar os saberes básicos constituídos no Ciclo de Alfabetização, possibilitando um diálogo mais estreito entre as diferentes áreas do conhecimento. Busca, dessa forma, garantir uma passagem mais tranquila do 5º para o 6º ano, período que costuma impactar o desempenho e engajamento dos estudantes.

O Currículo da Cidade para o Ciclo Interdisciplinar valoriza, fortalece e dialoga com experiências já desenvolvidas pela Rede Municipal de Ensino, como:

Projeto de Docência Compartilhada: A iniciativa conduz e direciona os estudantes dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, por meio do trabalho articulado entre professor polivalente de 4º e 5º anos e professor especialista, preferencialmente de Língua Portuguesa ou Matemática. O propósito não é apenas manter a presença contínua de dois professores na mesma sala de aula, mas construir parcerias, pelo empenho em planejamento integrado de suas aulas, entre duplas docentes de segmentos de ensino diferentes, a fim de que possam atuar interdisciplinarmente em suas aulas, abordagens e intervenções pedagógicas, discutir, acompanhar e analisar suas práticas, avaliar seus estudantes e suas turmas. A ação precisa se integrar ao Projeto Político-Pedagógico da escola e ser orientada pelo coordenador pedagógico.

Interdisciplinaridade: Característica preponderante deste Ciclo, a abordagem interdisciplinar entende que cada área do conhecimento tem suas especificidades, mas precisa articular-se com as demais e com o contexto e as vivências dos estudantes para garantir maior significado às aprendizagens, que rompem com os limites da sala de aula tradicional, integram linguagens e proporcionam a criação e apropriação de conhecimentos. O articulador mais significativo entre as diferentes áreas do conhecimento está na formulação da pergunta epistemológica: o que vou conhecer? Qual o problema do conhecimento? O que mudou em mim quando aprendi e conheci? Essas e outras questões podem integrar professores e suas práticas docentes.

CICLO AUTORAL

O Ciclo Autoral (7º ao 9º ano) destina-se aos adolescentes e tem como objetivo ampliar os saberes dos estudantes de forma a permitir que compreendam melhor a realidade na qual estão inseridos, explicitem as suas contradições e indiquem possibilidades de superação. Nesse período, a leitura, a escrita, o conhecimento matemático, as ciências, as relações históricas, as noções de espaço e de organização da sociedade, bem como as diferentes linguagens construídas ao longo do Ensino Fundamental, buscam expandir e qualificar as capacidades

de análise, argumentação e sistematização dos estudantes sobre questões sociais, culturais, históricas e ambientais.

Os estudantes aprendem à medida que elaboram Trabalhos Colaborativos de Autoria (TCAs), seja abordando problemas sociais ou comunitários, seja refletindo sobre temas como infâncias, juventudes, territórios e direitos. O TCA permite aos estudantes reconhecer diferenças e participar efetivamente na construção de decisões e propostas visando à transformação social e à construção de um mundo melhor.

Essa abordagem pedagógica tem como características:

- Incentivar o **papel ativo dos estudantes no currículo**, de forma a desenvolver sua autonomia, criticidade, iniciativa, liberdade e compromisso;
- Fomentar a **investigação, leitura e problematização do mundo real**, a partir de pesquisas que envolvam diferentes vozes e visões, oferecendo várias possibilidades de apropriação, criação, divulgação e sistematização de saberes;
- Transformar professores e estudantes em produtores de conhecimento, criando oportunidades para que **elaborem propostas e realizem intervenções sociais** para melhorar o meio em que vivem.

O Currículo da Cidade no Ciclo Autoral dá ênfase ao protagonismo juvenil e no envolvimento dos estudantes em projetos voltados a solucionar problemas reais.

ORGANIZAÇÃO GERAL DO CURRÍCULO DA CIDADE

ÁREAS DO CONHECIMENTO E COMPONENTES CURRICULARES

O Currículo da Cidade organiza-se por Áreas do Conhecimento e Componentes Curriculares:

Linguagens: Língua Portuguesa, Língua Portuguesa para Surdos, Arte, Língua Inglesa, Língua Brasileira de Sinais – Libras e Educação Física
Matemática: Matemática
Ciências da Natureza: Ciências Naturais
Ciências Humanas: Geografia e História

Além das Áreas do Conhecimento e dos Componentes Curriculares descritos acima, o Currículo da Cidade apresenta de forma inédita no Brasil um currículo para a Área/Componente Curricular **Tecnologias para Aprendizagem.**

Nesses últimos trinta anos, as tecnologias, em especial as digitais, evoluíram socialmente de forma rápida. Hoje, há novos e diferenciados processos comunicativos e formas de culturas estruturadas com base em distintas linguagens e sistemas de signos, transformando parâmetros comportamentais e hábitos sociais.

As primeiras experiências do uso de computadores na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo datam de 1987. Entre as mudanças ocorridas na década de 1990, surge a função do Professor Orientador de Informática Educativa (POIE), referendado pelo Conselho de Escola, para atuar nos Laboratórios de Informática Educativa, com aulas previstas na organização curricular de todas as escolas de Ensino Fundamental.

Tal contexto leva-nos a ajustar processos educacionais, ampliando e ressignificando o uso que fazemos das tecnologias para que os estudantes saibam lidar com a informação cada vez mais disponível. Nesse sentido, os objetivos do trabalho desse componente curricular, entre outros, são estes: atuar com discernimento e responsabilidade, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo e identificar dados de uma situação e buscar soluções. É um desafio imposto às escolas que têm, entre uma de suas funções, auxiliar crianças e jovens na construção de suas identidades pessoal e social.

Em 2018, as Áreas do Conhecimento do Currículo da Cidade de São Paulo foram revisadas e os Componentes Curriculares de Língua Portuguesa para Surdos e Língua Brasileira de Sinais (Libras) foram inseridos em Linguagem, de forma a reconhecê-los e reafirmá-los dentro da área. Esta ação corrobora para reforçar os conceitos orientadores de educação integral, equidade e educação inclusiva estabelecidos no Currículo da Cidade e reitera a importância desses Componentes Curriculares para toda a Educação Básica na Rede Municipal de Ensino.

Sendo assim, o documento curricular expressa a concepção da sua respectiva Área do Conhecimento e reflexões contemporâneas sobre seu ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental.

EIXOS

Os eixos estruturantes organizam os objetos de conhecimento de cada componente curricular, agrupando o que os professores precisam ensinar em cada ano do Ensino Fundamental.

O Currículo da Cidade define seus eixos estruturantes em função da natureza e das especificidades de cada componente curricular, observando níveis crescentes de abrangência e complexidade, sempre em consonância com a faixa etária e as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Na proposta curricular, os eixos são trabalhados de forma articulada, com a finalidade de permitir que os estudantes tenham uma visão mais ampla de cada componente.

OBJETOS DE CONHECIMENTO

Os objetos de conhecimento são elementos orientadores do currículo e têm a finalidade de nortear o trabalho do professor, especificando de forma ampla os assuntos a serem abordados em sala de aula.

O Currículo da Cidade considera o conhecimento a partir de dois elementos básicos: o sujeito e o objeto. O sujeito é o ser humano cognoscente, aquele que deseja conhecer, neste caso os estudantes do Ensino Fundamental. Já o objeto é a realidade ou as coisas, fatos, fenômenos e processos que coexistem com o sujeito. O próprio ser humano também pode ser objeto do conhecimento. No entanto, o ser humano e a realidade só se tornam objeto do conhecimento perante um sujeito que queira conhecê-los. Tais elementos básicos não se antagonizam: sujeito e objeto. Antes, um não existe sem a existência do outro. Só somos sujeitos porque existem objetos. Assim, o conhecimento é o estabelecimento de uma relação e não uma ação de posse ou consumo.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

O Currículo da Cidade optou por utilizar a terminologia Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para designar o conjunto de saberes que os estudantes da Rede Municipal de Ensino devem desenvolver ao longo do Ensino Fundamental. A escolha busca contemplar o direito à educação em toda a sua plenitude – Educação Integral – considerando que a sua conquista se dá por meio de "um processo social interminável de construção de vida e identidade, na relação com os outros e com o mundo de sentidos" (SÃO PAULO, 2016a, p. 29).

Arroyo (2007) associa os objetivos de aprendizagem à relação dos seres humanos com o conhecimento, ao diálogo inerente às relações entre sujeitos de direito e à troca de saberes entre todos que compõem o universo escolar, bem como a comunidade e a sociedade em que está inserido.

No Currículo da Cidade, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento orientam-se pela Educação Integral a partir da Matriz de Saberes e indicam o que os estudantes devem alcançar a cada ano como resultado das experiências de ensino e de aprendizagem intencionalmente previstas para esse fim. Além disso, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizam-se de forma progressiva do 1º ao 9º ano, permitindo que sejam constantemente revisitados e/ou expandidos, para que não se esgotem em um único momento, e gerem aprendizagens mais profundas e consistentes. Embora descritos de forma concisa, eles também apontam as articulações existentes entre as áreas do conhecimento.

CURRÍCULO DA CIDADE NA PRÁTICA

Para ser efetivo, o Currículo da Cidade precisa dialogar com as diferentes ações das escolas, das DREs e da SME. Dessa maneira, a implementação do Currículo da Cidade acontece por meio da realização de um conjunto de ações estruturantes.

IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DA CIDADE

Projeto Político-Pedagógico da Escola (PPP): A garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no Currículo da Cidade requer investigação, análise, elaboração, formulação, planejamento e tomada de decisões coletivas. Por essa razão, cada comunidade escolar precisa revisitar o seu Projeto Político-Pedagógico à luz da nova proposta curricular, de forma a incorporá-la ao seu cotidiano em consonância com a identidade e as peculiaridades da própria escola. O processo de construção deve envolver a participação dos profissionais da educação e também dos estudantes e familiares. Além de consolidar a incorporação do novo currículo, o PPP tem o propósito de fortalecer a escola para que possa enfrentar os seus desafios cotidianos de maneira refletida, consciente, sistematizada, orgânica e participativa.

É importante que a construção do PPP estruture-se a partir de um processo contínuo e cumulativo de avaliação interna da escola, conforme previsto na LDB (1996)[8]. Uma vez concluídas essas ações, o grupo de professores pode planejar suas aulas, orientando-se pelos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que pretende atingir e apoiando-se em conhecimentos teóricos e práticos disponíveis.

Formação de Professores: A SME irá propor projetos de formação continuada juntamente com as escolas, priorizando processos de desenvolvimento profissional centrados na prática letiva de cunho colaborativo e reflexivo, a fim de que os professores tenham condições de implementar o novo currículo considerando seu contexto escolar. Não podemos deixar de considerar nesse percurso formativo o horário coletivo da JEIF como um espaço privilegiado de reflexão no qual, a partir

8. Lei nº 9394/96.

dos conhecimentos disponíveis sobre a comunidade escolar, gestores e professores colaborativamente possam elaborar suas trajetórias de ensino.

Materiais Didáticos: Outra tarefa importante é a análise e seleção de materiais pedagógicos alinhados à nova proposta curricular. Materiais estruturados, livros didáticos e recursos digitais de aprendizagem devem ser criteriosamente escolhidos pelos professores e equipe gestora para que possam subsidiar o desenvolvimento das suas propostas pedagógicas. Além disso, a SME produzirá cadernos de orientações didáticas e materiais curriculares educativos.

Avaliação: A implementação do novo currículo demanda a revisão dos processos e instrumentos de avaliação utilizados pela Rede Municipal de Ensino. Entendida como ação formativa, reflexiva e desafiadora, a avaliação da aprendizagem contribui, elucida e favorece o diálogo entre o professor e seus estudantes, identificando em que medida os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sendo alcançados no dia a dia das atividades educativas. Por outro lado, a nova proposta curricular também vai requerer a reestruturação das avaliações externas em larga escala, realizadas pela SME com a finalidade de coletar dados de desempenho dos estudantes e propor ações que possam ajudar escolas, gestores e professores a enfrentar problemas identificados.

GESTÃO CURRICULAR

A gestão curricular refere-se à forma como o currículo se realiza na unidade escolar. Sua consecução depende de como as equipes gestora e docente planejam, interpretam e desenvolvem a proposta curricular, levando em conta o perfil de seus estudantes, a infraestrutura, os recursos e as condições existentes na escola e no seu entorno social. A macrogestão envolve o planejamento de longo prazo; a micro compreende o planejamento de uma unidade ou até mesmo de uma aula.

Ao planejar, é importante que todos:

Analisem os eixos estruturantes, os objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do seu componente curricular;

Identifiquem as possíveis integrações entre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do seu componente curricular e das diferentes áreas do conhecimento;

Compreendam o papel que cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento representa no conjunto das aprendizagens previstas para cada ano de escolaridade;

Avaliem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento trabalhados em anos anteriores, tanto para diagnosticar em que medida já foram alcançados pelos estudantes, quanto para identificar como poderão contribuir para as aprendizagens seguintes;

Criem as estratégias de ensino, definindo o que vão realizar, o que esperam que seus estudantes façam e o tempo necessário para a execução das tarefas propostas, lembrando que a diversidade de atividades enriquece o currículo;

Assegurem que o conjunto de atividades propostas componham um percurso coerente, que permita aos estudantes construir todos os conhecimentos previstos para aquele ano de escolaridade;

Selecionem os materiais pedagógicos mais adequados para o trabalho com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, contemplando livros didáticos e recursos digitais;

Envolvam os estudantes em momentos de reflexão, discussão e análise crítica, para que também possam avaliar e contribuir com o seu próprio processo de aprendizagem;

Registrem o próprio percurso e o do estudante e verifiquem quais objetivos ainda não foram alcançados.

AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM

Compreendemos a avaliação como um ato pedagógico, que subsidia as decisões do professor, permite acompanhar a progressão das aprendizagens, compreender de que forma se efetivam e propor reflexões sobre o próprio processo de ensino.

A avaliação concebida como parte integrante do processo de ensino fornece elementos para o professor traçar a sua trajetória de trabalho, por meio do planejamento e replanejamento contínuo das atividades, uma vez identificados os conhecimentos que os estudantes já possuem e suas dificuldades de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a avaliação ajudará o professor a estabelecer a direção do agir pedagógico, permitindo uma prática de acompanhamento do trabalho de ensino que revele o que, de fato, os estudantes aprenderam na ação que foi planejada. Portanto, ela ajuda a verificar o alcance dos objetivos traçados, contribuindo para acompanhar a construção de saberes dos estudantes.

Nesse sentido, e de acordo com Roldão e Ferro (2015), a avaliação tem uma função reguladora porque permite que professores e estudantes organizem seus processos a partir do que é constatado pela avaliação.

Para o professor, a regulação refere-se ao processo de ensino que adequa o que é necessário que os estudantes aprendam de acordo com o currículo. Há um planejamento do que precisa ser ensinado (a partir do documento curricular), mas também existe uma turma real de estudantes com diferentes saberes construídos que precisam avançar em suas aprendizagens. É o processo avaliativo que indica a distância entre esses dois aspectos e, então, o que é preciso o professor fazer para garantir a aprendizagem de todos a partir de planejamentos adequados à turma.

Para os estudantes, a avaliação fornece informações que permitem acompanhar a evolução de seu conhecimento, identificando o que aprenderam e o que precisa de maior investimento em período de tempo, regulando seu processo de aprendizagem e corresponsabilizando-se por essa ação.

Porém, para que isso aconteça é necessário criar na escola uma cultura avaliativa. Não basta somente aplicar o instrumento e mensurar as aprendizagens com um conceito ou nota. O processo avaliativo é muito mais que isso. Precisamos,

então, cuidar do planejamento de dois aspectos importantes: o tipo de avaliação a ser utilizada e a diversidade de instrumentos avaliativos.

No que se refere aos tipos de função avaliativa, acreditamos na avaliação **formativa** que possibilita a realização dos processos de regulação de professores e estudantes, uma vez que dá sentido ao trabalho docente, que é o alcance dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e, também, fornece informações ao estudante, indicando o quanto ele evoluiu, o que ainda não sabe, mas também o que sabe naquele momento. Para que esteja inserida na continuidade do processo de ensino, fornecendo informações para o ajuste das atividades de ensino e aprendizagem, é necessário que o professor introduza na sua rotina momentos para realizar feedbacks ou devolutivas aos estudantes.

Além disso, utilizamos a avaliação **diagnóstica** para identificar o que já sabem os estudantes sobre determinado conteúdo ou objeto. E se a avaliação ajuda o professor a verificar se os objetivos propostos foram atingidos ou ainda mapear quais as dificuldades que os estudantes sentiram ao término de uma ação pedagógica, ela é chamada de **cumulativa**. O quadro abaixo traz uma síntese das três.

QUADRO 1: TIPOS DE FUNÇÃO AVALIATIVA E SUAS CARACTERÍSTICAS

Características	AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	AVALIAÇÃO CUMULATIVA	AVALIAÇÃO FORMATIVA
OBJETIVO	Levantar os conhecimentos prévios dos estudantes	Verificar o que os estudantes aprenderam	Acompanhar as aprendizagens dos estudantes
TEMPO	Antes de iniciar um novo objeto de conhecimento	Ao final do trabalho realizado	Durante o desenvolvimento do objeto de conhecimento
FUNÇÃO	Levantar dados para o planejamento do ensino	Verificar se há necessidade de retomada ou não do objeto de conhecimento	Ajustar as atividades de ensino e o processo de aprendizagem

No processo de ensino das diferentes Áreas do Conhecimento, deve-se considerar estas três formas de avaliação: a diagnóstica, a cumulativa e a formativa. Elas se retroalimentam para dar sentido ao processo de ensino e de aprendizagem, como apresentado no esquema a seguir:

A utilização desse processo avaliativo é o que muda a perspectiva da avaliação como fim em si mesma e a coloca a serviço das aprendizagens. Centra-se nos sujeitos aprendentes e é, segundo Gatti (2003), benéfica para esses, porque os ensina a se avaliarem, e também para professores, porque propicia que avaliem além dos estudantes, a si mesmos.

Outro aspecto importante a considerar nesse processo é o planejamento da avaliação a partir de diferentes instrumentos avaliativos. Utilizar provas, relatórios, fichas de observação, registros, seminários, autoavaliação, entre outros, permite ao professor levantar informações sobre os conhecimentos que os seus estudantes já possuem e suas dificuldades, de forma que esses elementos possibilitem ao professor planejar suas atividades de ensino de forma mais adequada.

Como visto até agora, a avaliação só faz sentido se a ela estiver vinculada a tomada de decisão: sobre novos ou outros percursos de ensino, sobre o que fazer com os estudantes que parecem não aprender, sobre a utilização de instrumentos diferenciados para evidenciar a diversidade de saberes e percursos dos estudantes, entre outros aspectos.

Essas decisões não envolvem somente professores e estudantes. O processo avaliativo engaja toda equipe gestora e docente com a aprendizagem dos estudantes e com as decisões coletivas em que todos os atores são importantes. Falamos do professor porque é ele que está em sala de aula. É, portanto, responsável pela avaliação da aprendizagem, mas o processo avaliativo é algo que envolve a escola como um todo, que precisa ter metas claras e estar implicada com o percurso desses estudantes.

Esse olhar para a escola vem de várias perspectivas da avaliação. Uma delas é a reflexão a partir dos resultados de avaliações externas. Embora essa avaliação tenha como foco o olhar para o sistema, para o ensino oferecido pelo município e suas escolas, pode (e deve) permitir a reflexão sobre a aprendizagem dos estudantes alinhada com os resultados que já foram aferidos a partir da avaliação da aprendizagem.

Essas avaliações produzem informações para as equipes gestora e docente da escola com o intuito de aprimorar o trabalho pedagógico. Como a avaliação da aprendizagem, a avaliação externa aponta problemas de aprendizagem que precisam ser superados. Ela é mais um indicador que põe luz à ação realizada na escola e permite que metas qualitativas e quantitativas sejam definidas e acompanhadas para verificar se estão sendo atingidas.

Outro caminho necessário para envolver os diferentes sujeitos no percurso de avaliação da escola é a qualificação dos contextos de avaliação institucional. Quando a instituição é pensada coletivamente a partir de diferentes dimensões, é possível diagnosticar fragilidades e tomar decisões que impliquem o compromisso de todos com as mudanças necessárias. Dessa forma, a avaliação institucional está a serviço do aprimoramento do fazer educativo e, ao articular-se com as avaliações internas e externas, subsidia o olhar da equipe escolar sobre seus percursos educativos.

É possível e necessário, por meio desse processo, como aponta Fernandes (2008), melhorar não só o que se aprende e, portanto, o que se ensina, mas como se aprende ou como se ensina.

São ações desafiadoras que merecem investimento e cuidado se efetivamente quisermos garantir o direito de todos por uma **educação de qualidade**, com **equidade.**

SÍNTESE DA ORGANIZAÇÃO GERAL DO CURRÍCULO DA CIDADE

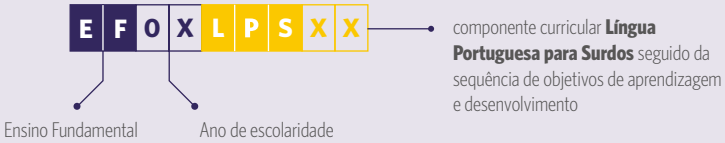
O Currículo da Cidade organiza-se a partir dos seguintes elementos:

- **Matriz de Saberes** - Explicita os direitos de aprendizagem que devem ser garantidos a todos os estudantes da Rede Municipal de Ensino ao longo do Ensino Fundamental.
- **Temas Inspiradores** - Conectam os aprendizados dos estudantes aos temas da atualidade.
- **Ciclos de Aprendizagem** - Definem as três fases em que se divide o Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino.
- **Áreas do Conhecimento/Componentes Curriculares** - Agrupam os objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.
- **Eixos Estruturantes** – Organizam os objetos de conhecimento.
- **Objetos de Conhecimento** - Indicam o que os professores precisam ensinar a cada ciclo em cada um dos componentes curriculares.
- **Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento** - Definem o que cada estudante precisa aprender a cada ano e Ciclo em cada um dos componentes curriculares.

A Matriz de Saberes, os eixos estruturantes, os objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento formulam os resultados buscados pela ação educativa cotidiana, fruto do trabalho da equipe escolar. Desempenham, dessa forma, papel fundamental no início e ao final do processo de ensino e de aprendizagem. No início, são guias para a construção de trajetórias voltadas ao alcance das aprendizagens esperadas. Ao final, são subsídios para a formulação de padrões de desempenho que serão avaliados pelos professores, explicitando em que medida os resultados propostos foram atingidos e que intervenções ou correção de rumos se fazem necessárias.

UM CURRÍCULO PENSADO EM REDE

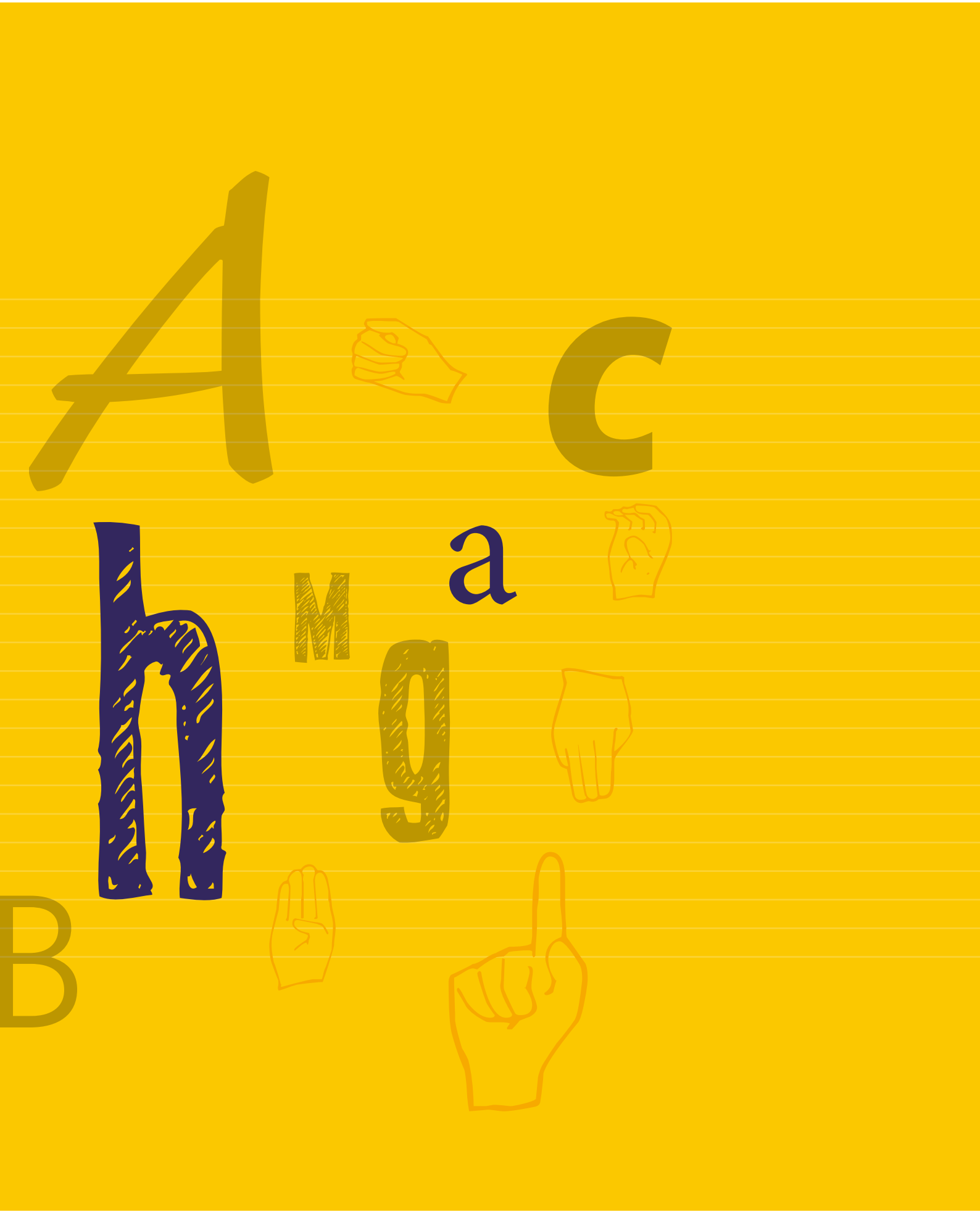
No Currículo de Língua Portuguesa para Surdos, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão identificados por uma sigla



em que:
EF Ensino Fundamental;
0X ano de escolaridade;
LPSXX **Componente Curricular LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS** seguido da sequência de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento desse componente.

Essa ordem sequencial que aparece no documento é apenas um indicativo para organização, não significa que na sala de aula esses objetivos devam ser organizados nessa sequência. Eles apresentam uma organização de um ano para o outro, de modo que sua redação revela que aquilo que se espera da aprendizagem num ano seja mais simples do que o que se espera da aprendizagem no ano subsequente. A progressão não é linear, mas indica uma visão em espiral do conhecimento, propondo a revisitação dos conhecimentos anteriores à medida que avança no ano subsequente. Além disso, num mesmo ano de escolaridade, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento apresentam um encadeamento para que a compreensão de um determinado conceito decorra de uma rede de significados proporcionada por esse encadeamento.

Compreendemos, assim como Pires (2000), que o currículo é um documento vivo e flexível no qual as ações de planejamento e organização didática estarão em constante reflexão por parte dos professores permitindo sua construção e ressignificação de sentidos frente aos contextos em que são produzidos. Assim, é importante também considerar um desenho curricular que não seja rígido nem inflexível e que permita uma pluralidade de ressignificações e caminhos sem privilegiar um em detrimento de outro e sem indicação de hierarquia



PARTE 2

O CURRÍCULO BILÍNGUE PARA SURDOS

INTRODUÇÃO

A EDUCAÇÃO DE SURDOS

A educação de surdos tem sido objeto de estudo e discussão há muitas décadas. Diversos autores, no Brasil e no mundo, apresentaram suas posições e análises (PICKERSGILL, 1998; LOU, 1998; LEVY, 1999; MOURA, 2000; MOURA et al., 2005; GARCIA, 2016; KARNOPP, 2001). Um ponto comum entre diversos estudos é a presença de metodologias baseadas na modalidade visuoespacial já nas primeiras tentativas de educar as pessoas surdas, que caminharam para uma mudança de paradigma com a instauração do Oralismo na década de 1880 (WATSON, 1998; MOURA, 2001; SLOMSKY, 2010) e retornando para propostas baseadas na modalidade visuoespacial nos anos de 1960 (LOU, 1998).

O uso das línguas na história da educação de surdos não foi uniforme. No Brasil, os passos iniciais da educação de surdos tiveram foco na língua oral, com caráter normalizador e proibitivo em relação ao uso da língua de sinais nos espaços escolares.

A referência que marcou a instauração da oralidade como modo preferencial de comunicação nos espaços educacionais foi o II Congresso Internacional de Educação dos Surdos, realizado em Milão (SÁNCHEZ, 1990; MOURA, 2000; KINSEY, 2011). Naquele evento, as discussões sobre a Língua de Sinais, ainda que uma descrição linguística sobre Línguas de Sinais só viesse a ocorrer em meados do próximo século com as proposições de William Stokoe sobre a Língua de Sinais Americana na década de 1960, já sinalizavam a preocupação dos educadores com a forma de comunicação das pessoas surdas e o reconhecimento de uma estrutura significativa e relevante na modalidade visuoespacial (KINSEY, 2011). Entretanto, as metodologias oralistas tiveram peso maior para os participantes, sendo defendidas por uma classe de profissionais oralistas que tinham como objetivo dar consistência e força às suas posições com relação às metodologias para a educação dos surdos e, então, foram condenadas as propostas que utilizavam línguas de sinais.

As Antigas Práticas Baseadas em Línguas Orais

Com a divulgação das práticas baseadas na oralidade como sendo as que deveriam ser privilegiadas, a educação de surdos começa a experimentar um período em que a estimulação auditiva e o desenvolvimento da fala ganha espaço de destaque. O objetivo principal nesse contexto era a normalização das pessoas surdas tidas como deficientes e a integração dessas pessoas na comunidade ouvinte, dando exclusividade à língua oral (WATSON, 1998).

A filosofia oralista inaugura um período de opressão às línguas de sinais. Não bastasse o foco na língua oral, os educadores começaram a atribuir ao uso da Língua de Sinais o insucesso dos métodos praticados pelos oralistas e a proibir que crianças e jovens surdos usassem a Língua de Sinais em ambientes educacionais. A proibição ocorria (e ocorre em espaços remanescentes dessa prática de exclusão e de impedimento do desenvolvimento humano) de forma direta ou convencendo os familiares a respeito dos falsamente ditos efeitos negativos do uso da Língua de Sinais.

O insucesso do oralismo para muitos indivíduos (MARCHESI, 1995; LACERDA; MANTELATTO, 2000; BARBOSA, 2007) começou a expor as fragilidades desta filosofia e as ideias equivocadas divulgadas pelos seus adeptos começaram a ser modificadas com o desenvolvimento científico das ciências da linguagem. Os estudos linguísticos, que tiveram sua inauguração como ciência no início do século passado com a publicação póstuma do Curso de Linguística Geral, de Ferdinand de Saussure, ganham eco em diversas áreas e em diversas línguas, que começam a ser descritas tomando como base teorias comuns às línguas naturais. O impacto desse desenvolvimento científico na educação de surdos ocorre somente algumas décadas depois.

Conforme Strong (1998), na década de 1950 diversos pesquisadores começam a questionar o uso da modalidade oral exclusiva a partir de testes específicos comparando o método oralista com o baseado na modalidade visuoespacial. Então, com o agravo causado pelo oralismo na comunidade surda e com as novas concepções a respeito das línguas de sinais, tem-se o início de um período em que métodos baseados na oralidade são associados a métodos baseados na gestualidade e na Língua de Sinais.

Neste período, qualquer código ou língua que pudesse ajudar no processo de comunicação dos estudantes surdos era admitido. A Comunicação Total, então, começa a fazer uso de sistemas de comunicação[9] a partir do contato entre a língua oral e a Língua de Sinais. No caso do Brasil, o uso concomitante da Língua Brasileira de Sinais - Libras (ou uma tentativa de usá-la) com a Língua Portuguesa gerou o Português Sinalizado e o Bimodalismo. Por não serem línguas naturais, esses sistemas de comunicação apresentaram limitações que causaram impactos no processo educacional dos estudantes surdos.

Os resultados dessas práticas continuaram a causar insatisfação nos educadores. Segundo Komesaroff (2001), um dos fatores impulsionadores das modificações na educação de surdos que levaram às discussões a respeito da abordagem

9. Os sistemas de comunicação não são línguas naturais. As línguas naturais emergem de forma espontânea nas comunidades de fala e possuem estrutura linguística organizada. Como exemplos de línguas naturais temos a Língua Portuguesa, a Língua Inglesa, a Língua Brasileira de Sinais, a Língua Americana de Sinais, dentre muitas. Os sistemas de comunicação são criados para serem usados como ferramenta de comunicação entre as pessoas, mas não possuem estrutura em que possam ser observados os níveis de análise linguística presentes nas línguas naturais. Como exemplo de sistemas de comunicação, temos o Português Sinalizado, os diversos Sistemas de Comunicação Alternativa etc.

bilíngue para surdos foi justamente a insatisfação diante de práticas que não produziam os resultados desejados no processo educacional dessas pessoas.

A Concepção de Educação Bilíngue para Surdos

As reflexões sobre a abordagem bilíngue na América Latina tiveram como precursores Carlos Sanchez, na Venezuela, e Luis Behares, no Uruguai. No Brasil, os impactos dessas reflexões tiveram seus efeitos na década de 1980, já com as influências dos estudos linguísticos das línguas de sinais, conforme Ferreira (1995), Skliar (1998) e Quadros (1997). Entretanto, as práticas bilíngues na educação de surdos começaram a ser implementadas na última década do século passado, ainda gerando diversos conflitos nas escolas de surdos.

Pickersgill e Gregory (1998) definem bilinguismo para surdos como sendo uma abordagem educacional que parte do princípio que a língua de instrução da criança surda deve ser a Língua de Sinais e a língua da comunidade ouvinte deve ser usada como segunda língua. Para os autores, a prática bilíngue na educação de surdos defende que o status linguístico da língua oral e da Língua de Sinais deve ter o mesmo o valor. Ambas devem ser consideradas e usadas no processo de educação da pessoa surda. Afirmam também que a competência adequada nas duas línguas, e principalmente na Língua de Sinais, possui impacto importante no desenvolvimento da criança e pode ser determinante para o seu futuro educacional e social.

As diferenças entre as crianças devem ser respeitadas, assim como as diferenças familiares no que diz respeito à forma de exploração da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa. A relação entre as duas línguas deve ser estimulada, bem como as habilidades de estabelecer relações de similaridades e divergências entre as línguas. Aspecto esse a ser considerado nas reflexões dos professores e dos estudantes. Entretanto, vale destacar que o uso de duas línguas, de modalidades diferentes, deve ser realizado em momentos distintos. Uma pessoa pode ser usuário da Língua Portuguesa e da Libras, mas o uso concomitante das duas línguas (sinalizar em Libras ao mesmo tempo que se fala a Língua Portuguesa) não permite que as línguas em uso concomitante sejam processadas da forma adequada.

Quadros (1997) discute que a aquisição de língua pode ocorrer de forma sucessiva ou simultânea. Na aquisição sucessiva das duas línguas, o processo ocorre após a detecção da perda auditiva, com entrada subsequente do estímulo da língua de sinais e, depois da sua aquisição completa, a introdução do aprendizado da língua oral. A aquisição simultânea acontece quando o processo de aquisição da língua de sinais se inicia ao mesmo tempo em que se dá o processo de aquisição da Língua Portuguesa.

Kozlowski (2000) aponta que no processo de educação bilíngue não existe diferença de status entre as línguas a serem adquiridas ou aprendidas. A prioridade dada para a aquisição da Língua de Sinais como primeira língua e em momento adequado é explicada não por uma questão hierárquica entre as duas línguas, mas porque a instrução – aquisição de conhecimento e reflexões a respeito dos conhecimentos adquiridos – deve ser baseada na Língua de Sinais, já que esta

língua não impõe restrições de acesso às pessoas surdas. Isto porque a Língua de Sinais é a língua de mais fácil acesso para a pessoa surda. Contudo, não se pode estabelecer uma gradação de valor ou de status linguístico entre as duas línguas.

O Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (BRASIL, 2014) aponta como um dos objetivos a garantia de direito à educação linguístico/cultural com afastamento do modelo que foca a surdez como falta sensorial. O documento diz que:

> A Educação Bilíngue Libras - Português é entendida, como a escolarização que respeita a condição da pessoa surda e sua experiência visual como constituidora de cultura singular, sem, contudo, desconsiderar a necessária aprendizagem escolar do português. Demanda o desenho de uma política linguística que defina a participação das duas línguas na escola em todo o processo de escolarização de forma a conferir legitimidade e prestígio da Libras como língua curricular e constituidora da pessoa surda. (BRASIL, 2014, p. 6).

O direito à educação baseado em decisões tomadas a partir de políticas linguísticas poderá permitir que as discussões a respeito da cultura surda e da língua da comunidade surda possam se estabelecer sem que seja atribuído uma caráter normalizador à educação.

Histórico da Educação de Surdos no Município de São Paulo

A educação de surdos no Munícipio de São Paulo data de 1952 com a criação do primeiro Núcleo Educacional para Crianças Surdas Helen Keller, na zona central da cidade. A educação, naquela época, era baseada na Língua Portuguesa oral e escrita, influenciada pela filosofia educacional do Oralismo adotada pela maior parte das escolas do mundo.

Entre os anos de 1988 e 1999 foram criadas mais cinco escolas para atender à demanda do município, naquela época denominadas EMEE – Escola Municipal de Educação Especial: EMEE Anne Sullivan, na zona sul; EMEE Neusa Basseto, na zona leste; EMEE Madre Lucie Bray e EMEE Professor Mário Pereira Bicudo, na zona norte e EMEE Vera Lúcia Aparecida Ribeiro, na zona oeste. Essas EMEEs passaram por um período de mudanças na abordagem linguística adotada pelo sistema educacional que preconizava, inicialmente, a oralização dos estudantes surdos e, posteriormente, passaram a fazer uso da modalidade visuoespacial para a comunicação e educação da pessoa Surda, dando ênfase à Libras.

Para subsidiar o trabalho dos professores, a Secretaria Municipal de Educação - SME desenvolveu documentos de Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino Fundamental para as disciplinas curriculares, publicados no ano de 2008. Esse processo de construção coletiva exigiu o envolvimento amplo de todos os educadores que atuavam nas EMEEs e das instâncias dirigentes da Secretaria Municipal de Educação, como coordenadoras do debate e mediadoras das tomadas de decisão. Especificamente para a implementação da educação bilíngue, dois documentos foram construídos, o de Língua Brasileira de Sinais – Libras (SÃO PAULO,

2008a) e o de Língua Portuguesa para Surdos (SÃO PAULO, 2008b), que fizeram parte do Programa de Orientações Curriculares da Secretaria Municipal de Educação (SÃO PAULO, 2008a, 2008b).

Ainda com o intuito de contribuir com o processo de ensino aprendizagem, posteriormente, a SME continuou o trabalho para a implementação desses documentos e, na sequência, produziu os "Cadernos de apoio e aprendizagem" do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, compostos por materiais impressos e vídeos para o professor e para os estudantes surdos (SÃO PAULO, 2012a, 2012b).

Acompanhando as transformações educacionais, linguísticas e culturais da Comunidade Surda, em 2010 foi constituído um Grupo de Trabalho que teve como objetivo a definição das diretrizes para a organização de Escolas Bilíngues para Surdos e, como resultado deste trabalho, no ano de 2011, foi publicado o Decreto n° 52.785, que criou as Escolas de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBS na Rede Municipal de Ensino, dando início a uma nova etapa de atendimento às crianças, jovens e adultos surdos da nossa cidade.

Em 2012, foram criadas ainda duas Escolas Polo Bilíngue para Surdos e Ouvintes no CEU[10] Capão Redondo, na zona sul, e no CEU São Rafael, na zona leste.

A Política de Atendimento adotada desde 2011 não sofreu descontinuidade, sendo a mesma ratificada no Decreto nº 57.379 (dezembro 2016) e regulamentada pela Portaria nº 8.764 (dezembro 2016), que reconhece o direito dos surdos a uma Educação Bilíngue de qualidade que respeita sua identidade e cultura. Essa política entende a Libras como a primeira língua das pessoas surdas e, portanto, língua de instrução e de comunicação, e a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua, sendo objeto de ensino da escola.

As Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos e Polos Bilíngues destinam-se às crianças, adolescentes, jovens e adultos com surdez, com surdez associada a deficiências, limitações, condições ou disfunções e surdocegueira. Oferece atendimento educacional à população na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos - EJA.

O atendimento é realizado por professores bilíngues com base na Pedagogia Visual, que faz uso de materiais visuais, da Língua de Sinais, da imagem, do letramento ou leitura visual.

Essas escolas contam com Instrutores de Libras surdos que atuam como modelo linguístico, e Tradutores-Intérpretes e Guias-Intérpretes de Libras e Língua Portuguesa (TILS) que proporcionam acessibilidade linguística aos estudantes.

Já, os estudantes surdos, cujos familiares/responsáveis optam por matriculá-los em escolas regulares, possuem os serviços dos TILS e são atendidos no contraturno nas Salas de Recursos Multifuncionais por Professores responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado e Instrutores de Libras.

A organização e a oferta da Educação Bilíngue no âmbito da SME considera:

a. Libras adotada como primeira língua;
b. Libras e Língua Portuguesa - na modalidade escrita - como línguas de

PARA SABER MAIS

SOBRE PEDAGOGIA VISUAL:

Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações. Autores: Lodenir Becker Karnopp; Madalena Klein; Marcia Lise Lunardi Lazzarin. Editora: ULBRA

Por uma didática da invenção surda: prática pedagógica nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro. Autor: Cristiane Correia Taveira Tese (Doutorado). Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/pct/premios/224083.pdf Acesso em: 20 out. 2018.

Letramento visual e surdez. Autor: Tatiana Bolivar Lebedeff. Editora: WAK. (Letramento Visual, Pedagogia Visual, Experiência Visual e Pedagogia Surda)

La experiencia visual de los sordos: consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas. Autores: Leonardo Peluso e Ana Claudia Lodi Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pp/v26n3/0103-7307-pp-26-03-0059.pdf Acesso em: 20 out. 2018.

Tenho um aluno surdo e agora? INTRODUÇAO A LIBRAS E EDUCAÇAO DOS SURDOS. Autores: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda e Lara F. dos Santos. Editora: UFSCAR

10. CEU: Centro Educacional Unificado.

instrução e de circulação, que devem ser utilizadas de forma simultânea no ambiente escolar, colaborando para o desenvolvimento de todo o processo educativo;

c. promoção do uso da modalidade visuoespacial e das tecnologias da informação e da comunicação para assegurar o pleno acesso ao currículo;
d. organização de práticas educativas que respeitem as especificidades dos educandos e educandas;
e. organização dos tempos e dos espaços que privilegiem as relações entre educandas surdos, surdocegos e ouvintes, com a mesma idade e também de faixas etárias diferentes, com os interlocutores bilíngues, para que se constituam e se reconheçam como usuários da Libras;
f. oferta de esclarecimentos aos familiares e responsáveis sobre os princípios e demandas da Educação Bilíngue, a fim de que tenham confiança e familiaridade com esta proposta, incluindo orientação em relação à necessidade do conhecimento, aquisição e uso da Libras por eles;
g. articulação entre os profissionais que atuam na Educação Bilíngue: educadores, Instrutores de Libras, Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa e Guias-Intérpretes Libras/Língua Portuguesa.

Em 2017 teve início a atualização do currículo de Libras e do currículo de Língua Portuguesa para surdos, com o objetivo explícito de manter as inter-relações entre os dois currículos de forma que estes pudessem caminhar juntos em suas etapas de construção e nos conteúdos a serem abordados durante os anos escolares a que se propõem.

A Língua Brasileira de Sinais no Currículo Bilíngue para Surdos

O currículo de Língua Brasileira de Sinais, está organizado de forma a promover a consolidação da competência linguística em Libras pelos estudantes surdos e o domínio da consciência metalinguística da/sobre Libras.

O objetivo da Educação Infantil é permitir que os bebês e crianças surdas possam ter um ambiente que permita o desenvolvimento das bases precursoras para a aquisição da Língua de Sinais. Para tanto, a base primeira será a construção de ambiente comunicativo propício à aquisição da Libras e o empenho para o desenvolvimento dos marcos linguísticos compatíveis, aproveitando o período ótimo para aquisição de língua.

Para o Ensino Fundamental, levando em consideração o grande número de crianças surdas que chegam à escola sem língua adquirida, o foco é a permanência da consolidação da competência linguística a ser desenvolvida em conjunto com os objetivos de domínio da consciência metalinguística da Libras. O desenvolvimento da consciência metalinguística trará aos estudantes o conhecimento linguístico necessário para compreender como as formas executadas e percebidas na Libras constituem sentidos e como esses sentidos podem ser representados/escritos na Língua Portuguesa. Isso contribuirá para a concretização de uma abordagem bilíngue e intercultural no espaço escolar.

PARA SABER MAIS

SOBRE LÍNGUA BRASILEIRAS DE SINAIS:

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996) garante às diversas comunidades linguísticas no mundo o direito de manter suas línguas, culturas e nacionalidades. O Brasil, incluído no conjunto dos 94% de países plurilíngues no mundo, possui diversas línguas usadas em seu território, oriundas de diversos troncos linguísticos (OLIVEIRA, 2005) e com representantes das modalidades oral-auditiva e visuoespacial. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é uma língua de modalidade visuoespacial usada em território brasileiro pelas comunidades surdas dos centros urbanos.

No ano de 2002, a Libras foi reconhecida como meio legal de comunicação da comunidade surda brasileira pela Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002). Esta lei, ao mesmo tempo em que assume esse reconhecimento, indica que a modalidade escrita do português deve ser ensinada para as pessoas surdas como segunda língua. Em decorrência desta lei e dos debates em seu entorno em 2005, foi publicado o Decreto nº 5.626 que regulamentou a referida lei, e impulsionou políticas públicas voltadas para a educação de surdos.

Os eixos estruturantes e os objetivos de aprendizagem foram discutidos em um grupo de trabalho específico (GT Libras) para a atualização do currículo de Libras e pensados para o desenvolvimento articulado com o ensino de Língua Portuguesa para Surdos.

A Língua Portuguesa no Currículo Bilíngue para Surdos

No caso da pessoa surda, o aprendizado da segunda língua deverá ser subsidiado pelos recursos linguísticos e cognitivos em sua primeira língua. Estamos aqui definindo claramente que a Língua Brasileira de Sinais é a primeira língua (L1) da comunidade surda brasileira dos centros urbanos e a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, é a segunda língua (L2).

Os conteúdos com carga horária e complexidade gradativa deverão ser ministrados em Libras. Isso significa dizer que o professor de Língua Portuguesa para surdos, preferencialmente, deverá ter o domínio da Libras e conhecimentos explícitos dos seus aspectos linguísticos. Isso permitirá que o professor trabalhe com o contraste linguístico para o ensino de Língua Portuguesa e em parceria com o professor de Libras.

Essa parceria deve ser preconizada para que os conteúdos apresentados pelo professor de Língua Portuguesa possam, com os subsídios dados aos estudantes pelo professor de Libras, acompanhar o desenvolvimento da aquisição da L1 e proporcionar as relações necessárias para o aprendizado da L2.

Concepções Estruturantes do Currículo Bilíngue para Surdos

A partir disso, a proposição de organização de um currículo bilíngue para surdos assume como princípio estabelecer uma base linguística e cognitiva consistente para impulsionar o aprendizado dos conteúdos escolares e o aprendizado de uma segunda língua. O princípio primordial é a aquisição o quanto antes da Língua Brasileira de Sinais, uma vez que o desenvolvimento cognitivo da criança surda, o início do aprendizado do conhecimento de mundo e das relações sociais se dão a partir da Língua Brasileira de Sinais.

Este foco na Língua de Sinais vem da justificativa de que é a partir desta língua que os processos de pensamento e as demais habilidades cognitivas da pessoa surda são fundamentados em uma língua objetiva espacial. A consciência fonológica, a memória, toda a organização básica para o processamento de uma língua natural se fundamenta em uma experiência de vida, em um paradigma sensorial baseado na modalidade visuoespacial e, por isso, destaca-se a importância da Língua de Sinais e da estimulação das bases visuais para o desenvolvimento desta língua e de outras que esta pessoa queira aprender. Portanto, os conteúdos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que foram escolhidos para compor este currículo bilíngue estão organizados de forma tal que a Libras apareça como precursora para o aprendizado de quaisquer conteúdos.

No caso do currículo bilíngue, é importante a articulação entre as propostas da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa. As bases precursoras

do conhecimento linguístico focadas na Libras são exploradas um ano antes de serem trabalhadas na segunda língua. Portanto, Libras e a Língua Portuguesa para Surdos caminham de forma harmônica, mas a Libras antecipa os conhecimentos essenciais para que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento sejam também alcançados em Língua Portuguesa.

Destaca-se que a Libras, nesta proposição curricular, não está a serviço da Língua Portuguesa para surdos, mas está a serviço do estudante surdo. Defende-se que não é possível a apropriação de um conteúdo em uma segunda língua se os conteúdos não estão sedimentados corretamente na primeira língua.

Uma das características principais do Currículo de Língua Brasileira de Sinais é a presença de um eixo focado no desenvolvimento de habilidades metalinguísticas baseadas na Língua de Sinais. As crianças ouvintes quando ingressam no Ensino Fundamental já estão em estágio avançado da aquisição da língua oral, a Língua Portuguesa. Aos seis anos de idade, as crianças ouvintes já se aproximam do padrão adulto de aquisição e desenvolvimento de língua, podendo compreender e se expressar na língua oral de forma proficiente. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento presentes no Currículo de Língua Portuguesa (para ouvintes) voltam-se, então, ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de uma língua oral - que as crianças já processam internamente - e ao desenvolvimento de habilidades metalinguísticas na Língua Portuguesa (SMOLKA, 1989).

A consciência metalinguística, conhecimento e reflexão sobre a língua usando a própria língua será explorada no Currículo de Língua Brasileira de Sinais de forma que seja permitido à criança surda a aquisição de sua língua de instrução e a consciência de como o funcionamento das estruturas linguísticas dessa língua se processam. Isso promoverá o domínio da Língua Brasileira de Sinais a ponto de permitir, por exemplo, o controle da sinalização quando se quiser fazer modificações em uma produção não espontânea. Além disso, com o desenvolvimento da consciência metalinguística, o estudante surdo será capaz de compreender que os níveis de análise linguística estão presentes na Língua de Sinais, observando os aspectos fonético-fonológicos, morfológicos, sintáticos, pragmáticos e percebendo que estes estarão à sua disposição para que possa utilizar em diferentes situações dialógicas.

Pretende-se que os estudantes surdos cheguem ao nono ano do Ensino Fundamental não apenas fluentes na Libras, mas com conhecimento da estrutura dessa língua. O que poderá promover empoderamento linguístico, pois o contraste linguístico entre a Língua Portuguesa e a Libras possibilitará a estruturação da segunda língua e a proficiência da Língua Portuguesa escrita.

CONCEITOS FUNDAMENTADORES

A pessoa surda, a escola e as línguas

O contato inicial de crianças surdas com a Libras geralmente ocorre no ambiente escolar. E é com um professor usuário de Libras que os primeiros

passos no processo de aquisição começam a ser delineados pela criança surda. Segundo Quadros (1997), cerca de 95% das crianças surdas nascem em famílias em que a Língua de Sinais não é a primeira língua e encontram, neste ambiente, uma situação que não privilegia suas características sensoriais. Barbosa, Neves e Barbosa (2013) discutem que muitos casos são direcionados por profissionais da saúde para situações em que a Língua de Sinais é colocada como um impedimento para o desenvolvimento da criança. Este argumento já foi negado por diversas pesquisas, inclusive no próprio campo da saúde, como observado no texto de Valadão (2012).

Diante dessa realidade e da falta de contato com a Libras, o primeiro objetivo a ser alcançado é o da competência nessa língua, ou seja, criar a possibilidade de se comunicar, expressar informações o quanto antes com outras crianças surdas e ouvintes. Caso este incentivo à aquisição da Língua de Sinais ocorra na Educação Infantil, temos uma situação ótima e que potencialmente levará ao desenvolvimento da linguagem pela criança surda.

A falta de estímulo linguístico acessível (Língua de Sinais) na primeira infância pode ser um gerador de prejuízos no desenvolvimento escolar da pessoa surda, podendo, inclusive, causar danos cognitivos a depender do atraso relativo ao contato com a Língua de Sinais (MAYBERRY, 1993; CORMIER et al., 2012; LICHTIG, 2012; BARBOSA, 2012). Por esta razão, a estimulação das bases linguísticas para aquisição da Língua de Sinais (LICHTIG E BARBOSA, 2012) e o contato com interlocutores fluentes na língua (GÓES, 2000) é fundamental, devendo ser prioridade entre as atividades a serem desenvolvidas pela criança no ambiente escolar.

A base para a alfabetização na Língua Portuguesa tem seu início na Educação Infantil. Para as crianças ouvintes, que desde o nascimento já experienciam a Língua Portuguesa em suas famílias, o registro escrito é a representação da língua que processam em suas mentes. Para a criança surda, o aprendizado de leitura e escrita da Língua Portuguesa acontece como uma segunda língua e, além disso, uma segunda língua de outra modalidade.

Por essa razão, a aquisição da primeira língua, a Língua de Sinais – língua visuoespacial, deve se dar o mais precocemente possível, para que, com base nos conhecimentos adquiridos nesta língua, se organize o processo de aprendizagem da segunda língua, língua de modalidade oral-auditiva, trazendo à criança surda consistência no desenvolvimento da linguagem e ampliação do acesso à informação. Isso permitirá que as bases linguísticas apoiadas e desenvolvidas na Língua de Sinais e, por consequência, o desenvolvimento cognitivo adequado, promovam a situação para que a Língua Portuguesa, no caso das crianças surdas brasileiras, seja desenvolvida de forma otimizada (BARBOSA; NEVES; BARBOSA, 2013).

O Conhecimento Metalinguístico

Segundo Quadros (1997), Lacerda e Mantelatto (2000) e Lodi (2000), o domínio da Língua de Sinais é uma das condições para o aprendizado adequado da Língua Portuguesa. Essa condição aplica-se ao surdo e ao professor de segunda

língua, que também deve dominar fluentemente a Libras para que a construção do conhecimento e a relação de ensino e de aprendizagem ocorram sem tantas quebras. Além disso, com o domínio da Libras, o professor promoverá aos estudantes surdos as aproximações entre a Língua de Sinais e a língua oral, pelo contraste linguístico, possibilitados pela análise linguística baseada nas habilidades metalinguísticas na Língua de Sinais.

No ensino da Língua Portuguesa, as habilidades metalinguísticas das crianças ouvintes são mobilizadas de forma recorrente: são anos dedicados à análise de textos, observação da forma das palavras e da organização das frases, além do estudo do uso da língua para diversos fins. Esse percurso de análise e tomada de consciência das propriedades linguísticas da primeira língua de uma criança deve ser percorrido pelas crianças surdas na Língua Brasileira de Sinais, e por isso, a presença do profissional surdo possui importância singular neste processo (CAMPELLO, 2007).

Barbosa, Neves e Barbosa (2013) também mencionam a importância da atuação do profissional surdo no ensino de Língua Portuguesa e fazem referência ao reconhecimento metalinguístico que pode ser potencializado com a presença dele.

> No caso específico do ensino de português, o professor surdo, sinalizador com domínio completo da Língua de Sinais, pode fornecer subsídios informativos sobre a Libras que poderão esclarecer fatos morfossintáticos da tradução[11], processo que o estudante surdo realizará constantemente ao ler um texto ou ao produzi-lo. (BARBOSA, NEVES e BARBOSA, 2013, p. 120).

Ainda, segundo Crato (2010), a influência do conhecimento metalinguístico possui relação direta com a performance escrita. Mesmo que o estudante surdo execute, na Língua de Sinais, as marcações adequadas, por exemplo, relacionadas aos tempos verbais, o fato desse conhecimento linguístico não ser explícito pode impactar o número de produções corretas na escrita da Língua Portuguesa.

A Língua Brasileira de Sinais

As línguas de sinais começaram a ser estudadas como línguas naturais a partir dos trabalhos de Willian Stokoe na década de 1960, com a descrição da Língua de Sinais americana. Naquela época, Stokoe propôs três parâmetros responsáveis por organizarem a formação da estrutura interna do sinal (item lexical nas línguas de sinais). Os parâmetros propostos por ele foram: configuração de mão, locação e movimento. A esses três parâmetros, mais tarde, foram agregados mais dois parâmetros, propostos por Kimura e Battison (1976) que são orientação da mão e os aspectos não manuais.

Aspectos fonético-fonológicos

Esses cinco parâmetros (configuração de mão, locação e movimento, orientação de mão e aspectos não manuais) são itens de composição fonético-fonológico das línguas de sinais e a presença deles forma o sinal. A configuração diz respeito à forma que a(s) mão(s) assume(m) ao realizar determinado sinal. Felipe (1997)

11. Nota dos autores citados: "O termo tradução é utilizado aqui para fazer referência à evocação conceitual ao final do processo de leitura ou no início do processo de produção da escrita. A maioria dos surdos não domina o português em sua modalidade oral e por este motivo as relações conceituais mentais não ocorrem subsidiadas pela língua oral, mas pela língua de sinais. Portanto, para que o conceito escrito seja evocado na mente da pessoa surda ou para que um conceito elaborado na mente da pessoa surda seja escrito, há a necessidade da tradução entre essas línguas, com a tarefa de organizar em uma ou em outra a forma do conteúdo (ou da expressão) correspondente para a língua alvo." (BARBOSA; NEVES; BARBOSA, 2013, p.128).

acrescenta que as mencionadas formas podem ser aquelas utilizadas na datilologia, ou ainda, outras feitas pela mão predominante ou pelas duas mãos do emissor ou sinalizador.

Ainda com relação aos aspectos fonético-fonológicos, temos como primeira tarefa da fonologia para as línguas de sinais a de determinar quais são as unidades mínimas que formam os sinais. A segunda tarefa é estabelecer quais são as ocorrências dessas unidades, os padrões possíveis de combinação entre essas unidades e as variações possíveis no ambiente fonológico em uma determinada Língua de Sinais (XAVIER; BARBOSA, 2014).

Configurações de mãos (CM) na Língua Brasileira de Sinais

Apresenta-se, na figura anterior, um inventário de configurações de mãos. São as configurações que as mãos podem assumir, com base na descrição de Ferreira (1995). A seleção dos dedos e a flexão das articulações da mão vão produzir, no caso da Libras, as configurações observadas no quadro. Veja os exemplos abaixo:

Figura 1a - Banheiro

Figura 1b - CM: 39

Figura 2a - Cadeira

Figura 2b - CM: 48

Figura 3a - Livro

Figura 3b - CM: 56

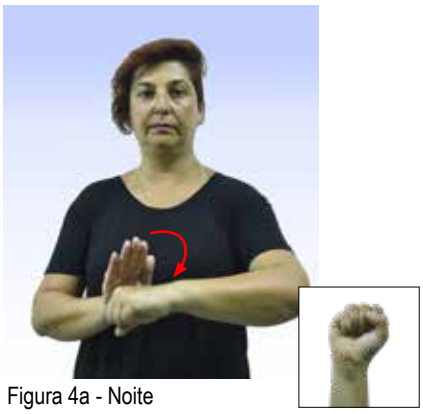


Figura 4a - Noite

Figura 4b - CM: 7

Temos configurações que são marcadas com a seleção de dedos, como a exemplificada na figura 1b, usada para a realização do sinal de BANHEIRO (figura 1a) ou a configuração de mão exemplificada na figura 2b, usada para a realização do sinal de CADEIRA (figura 2a). Temos, também, aquelas que são configurações sem seleção dos dedos ou com pouca seleção de dedos, assumindo uma formação neutra, como a exemplificada na figura 3b, usada na realização do sinal de LIVRO (figura 3a) ou a exemplificada na figura 4b, usada na mão não dominante para a realização do sinal de NOITE (figura 4a).

A locação ou ponto de articulação corresponde ao local, tomando-se como referência o corpo, onde será produzido o sinal. Ferreira (1995) afirma que existem sinais que são produzidos na parte superior do corpo, correspondentes à cabeça e ao pescoço. Outros sinais são realizados na parte média, na região do tronco, e, por último, temos aqueles realizados da cintura ao meio da coxa.

Além dos sinais realizados em partes do corpo, com ou sem contato, na cabeça, no tronco ou na mão não dominante temos sinais que são realizados no espaço neutro, que seria o espaço à frente do corpo. Um exemplo de sinal realizado na cabeça é o sinal de ACREDITAR (figura 5); no tronco, o sinal de SENTIR (figura 6); na mão não dominante, o sinal de ÚLTIMO (figura 7); e no espaço neutro, o sinal de TRABALHAR (figura 8). Sinais deste último tipo são realizados sem contato com o corpo.

Figura 5 - Acreditar

Figura 6 - Sentir

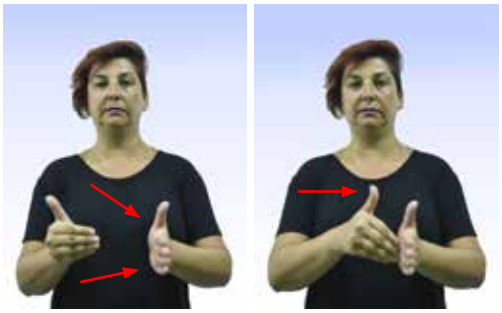


Figura 7 - Último

Figura 8 - Trabalhar

Quanto ao movimento das mãos, trata-se de um aspecto fundamental para a realização dos sinais. Segundo Quadros e Karnopp (2004), para que o movimento aconteça, é preciso haver objeto e espaço. Acrescentam que, nas línguas de sinais, a(s) mão(s) do sinalizador representa(m) o objeto, enquanto o espaço em que o movimento se realiza é a área em torno do corpo do sinalizador. O movimento, utilizado no contexto referente à Língua de Sinais, é definido como um parâmetro complexo, que pode envolver uma vasta rede de formas e direções, desde os movimentos internos de mãos, aos movimentos de pulso até os movimentos direcionais no espaço.

Com relação ao movimento, temos quatro possibilidades: o tipo, a direcionalidade, a maneira e a frequência do movimento, com especificações para cada uma delas. Para cada tipo de movimento, temos contorno ou forma geométrica, como no sinal de MUSEU (figura 9); de contato, como no sinal de MULTA (figura 10); de interação, como no sinal de TRABALHAR (figura 11); de torcedura de pulso, como no sinal de ADVOGADO (figura 12); dobramento de pulso, como no sinal de CALOR (figura 13) e movimento interno das mãos, como no sinal de VIAJAR (figura 14).

PARA SABER MAIS

SOBRE DIRECIONALIDADE:

A orientação mostra-nos a direção para a qual a palma da mão aponta durante a produção do sinal. Existem sinais que são feitos direcionando-se a palma da mão para cima; outros, para baixo; ou ainda outros para dentro, para fora, para a direita e para a esquerda, ipsilateral (do mesmo lado da mão em questão) ou contralateral (para o outro lado da mão em questão), assim como para as diagonais. Este movimento é realizado pela inclinação do pulso..

Em relação à direcionalidade, temos os movimentos que são direcionais e os não direcionais. Os direcionais podem ser unidirecionais, como no sinal de VIAJAR (figura 14), ou bidirecionais, como no sinal de ORGANIZAR (figura 15).

Figura 9 - Museu

Figura 10 - Multa

Figura 11 - Trabalhar

Figura 12 - Advogado

Figura 13 - Calor

Figura 14 - Viajar

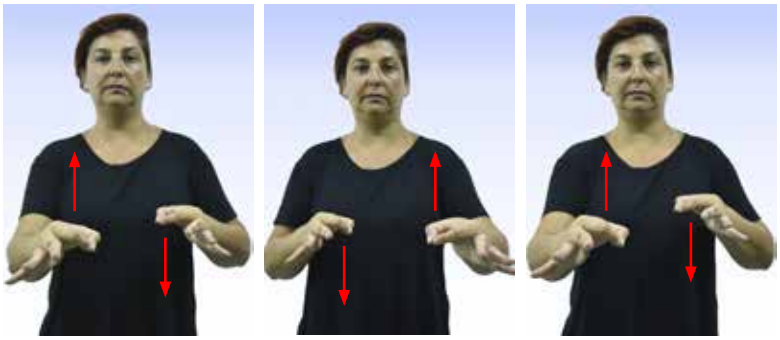


Figura 15 - Organizar

Com relação ao movimento, temos a qualidade, a tensão e a maneira. Com relação à frequência do movimento, podemos ter: movimentos simples e os com repetição.

Muitos sinais, além dos quatro parâmetros mencionados anteriormente, têm como traço diferenciador os aspectos não manuais tais como as expressões corporais e faciais, que são fundamentais para a emissão, recepção e compreensão da mensagem. Pode-se fazer uso do mesmo sinal para diferentes contextos, sendo que o traço diferenciador responsável pelo sentido será a expressão corporal ou facial utilizada no contexto. O sinalizador deve ser expressivo tanto quanto o sinal exige, para que a comunicação se estabeleça de forma efetiva.

Podemos ter expressões corporais, realizadas com o tronco, com os ombros, com a cabeça; e temos as expressões faciais que podem ser de dois tipos: aquelas que trazem informações de cunho emocional (expressões não manuais com

padrões universais parecidos) e aquelas que são componentes importantes não apenas do ponto de vista fonético-fonológico, mas do ponto de vista morfológico e sintático, que são as expressões não manuais gramaticais. O primeiro tipo de expressão não manual pode ser usado também como recurso prosódico, mas são expressões que não têm uma interferência sintática na produção da Língua de Sinais. As do segundo tipo possuem influência direta no processamento da língua e podem resultar em produções agramaticais se forem realizadas de forma incorreta. Vamos explorar isso no momento em que falarmos de sintaxe.

Alguns sinais como o sinal de GORDO (figura 16) e MAGRO (figura 17) vão usar expressão facial em sua constituição. Ou, de acordo com Takahira (2015), as diferenciações de pares nome-verbo podem estar relacionadas ao uso de uma expressão facial para que a distinção seja realizada. Com isso, entramos na descrição do nível de análise seguinte, que observa as menores partes compostas de sentido: o nível morfológico.

O sinal é o item lexical das línguas de sinais. É como se fosse a "palavra", grosso modo, para as línguas orais. Por exemplo, o sinal MULHER (figura 18) é o sinal que usamos para fazer referência a algo que existe no mundo e que podemos, no caso da Língua Portuguesa, fazer referência usando a palavra "mulher": temos esta configuração de mão (figura 18a), usada nesta locação perto do rosto, com este movimento, com a palma da mão direcionada para o outro lado do corpo e com uma expressão facial neutra.

Figura 16 - Gordo(a)

Figura 17 - Magro(a)

Figura 18 - Mulher

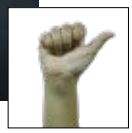


Figura 18a - CM: 2

Observe que esses parâmetros fonético-fonológicos possuem organização simultânea[12]: eles acontecem ao mesmo tempo. Embora simultaneidade ocorra de forma produtiva nas línguas de sinais, a linearidade também está presente, no discurso, na sentença, no sinal e também no movimento que pressupõe deslocamento no espaço durante um período de tempo e, por isso, precisa da linearidade para que exista.

A simultaneidade presente nessas línguas não as afasta da definição de língua natural, na verdade adiciona à definição de língua uma característica a mais, porque as línguas de sinais são reconhecidas como línguas naturais. E elas o são não apenas por justificativas descritivas. Podemos observar o processamento natural das línguas de sinais, por exemplo, nos exames de neuroimagem. Diversos estudos vêm sendo desenvolvidos em neurociências e línguas de sinais no mundo, Valadão (2012) defendeu sua tese mostrando sujeitos surdos processando estímulos na Língua Brasileira de Sinais e exibindo ativação neuronal semelhante à observada em sujeitos ouvintes processando estímulos em Língua Portuguesa.

Aspectos Morfológicos

De acordo com Quadros (1997), existem restrições quanto à formação do sinal, ou seja, temos condições que precisam ser respeitadas para a formação do sinal.

Uma delas é a condição de simetria: quando as mãos assumem configurações selecionadas e iguais, possuem mesmo ponto de articulação ou ponto de articulação com movimento simultâneo alternado, como no sinal de TRABALHAR (figura 11) ou no sinal de SHOPPING (figura 19). Quando as mãos assumem configurações de mãos diferentes, observamos a relação de dominância, com uma mão sendo a mão dominante, com configuração marcada e com movimento, e a outra mão sendo a não dominante ou mão passiva, sem movimento e com uma configuração não marcada, sobre a qual vai ser produzido o sinal, por exemplo, no sinal de NOITE (figura 4a) ou no sinal de VERDADE (figura 20).

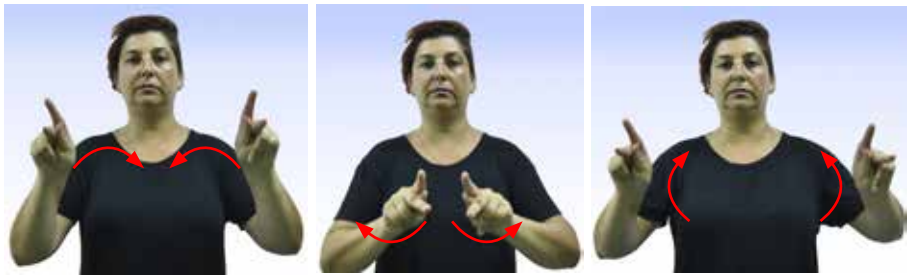


Figura 19 - Shopping

12. A simultaneidade presente nas línguas de sinais parece ferir uma das características do signo linguístico apresentada por Saussure no Curso de Linguística Geral. De acordo com Saussure, uma característica do significante é a linearidade. Este é um ponto importante no que tange as línguas de sinais porque elas parecem transgredir esta característica.

Figura 20 - Verdade

Essas restrições na formação do sinal ocorrem por causa das limitações perceptuais que possuímos com relação à visão e da capacidade de produção motora, itens que vão restringir a complexidade da execução dos sinais para que eles sejam facilmente percebidos e produzidos. São condições determinadas pelos processamentos neuronal e motor. O resultado disso então é uma maior previsibilidade da formação do sinal e um sistema de complexidade controlado para a execução dos sinais.

A economia da língua também ajuda no estabelecimento dessas condições. Liddell (1984) apresenta alguns princípios para a formação de sinais compostos como a regra do contato, quando temos um movimento que seria realizado transformando-se em contato fixo, como no sinal de ESCOLA (figura 21), composto formado por CASA (figura 22a) e ESTUDAR (figura 22b); a regra da sequência única, com a eliminação do movimento interno da repetição, como no sinal de FIM DE SEMANA (figura 23), formado pelos sinais de SÁBADO (figura 24a) e DOMINGO (figura 24b) e a regra da antecipação da mão não dominante, em que a mão dominante antecipa o direcionamento para a sua locação durante a execução da primeira parte do sinal pela mão dominante, como no sinal de ACREDITAR (figura 25). Não podemos deixar de destacar também os níveis semântico e pragmático que são determinados em qualquer língua pelo contexto. A semântica, segundo Quadros e Karnopp (2004), é o estudo do significado da palavra e da sentença. Trata da natureza, da função e do uso dos significados determinados ou pressupostos. O significado ou "significados" de uma expressão linguística apresentam características comuns compartilhadas entre os usuários de uma língua. Quanto à pragmática, as autoras destacam que tal aspecto envolve as relações entre a linguagem e o contexto em que ela é utilizada. Essas características também são inerentes às línguas de sinais.

Em relação aos níveis semântico e pragmático, Fernandes (2003, p. 44) acrescenta:

> Observamos na Língua de Sinais as várias acepções de uso, as expressões idiomáticas, metafóricas, figurativas, os aspectos estilísticos, as contextualizações, que admitem a pressuposição e o implícito, enfim, as mesmas características de qualquer língua natural, quer em seu aspecto gramatical, propriamente dito, quer nas várias manifestações do simbólico.

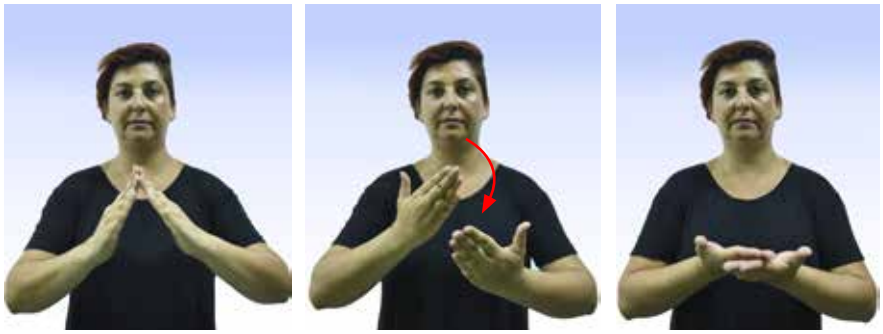


Figura 21 - Escola

Figura 22a - Casa

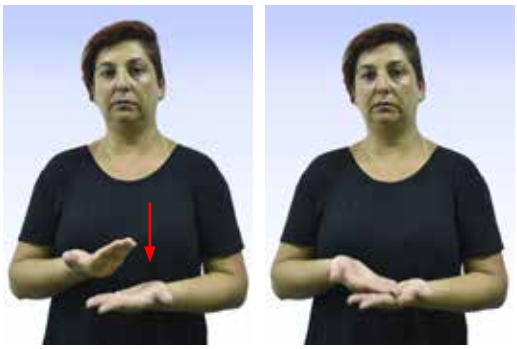


Figura 22b - Estudar

Figura 23 - Fim de semana

Figura 24a - Sábado

Figura 24b - Domingo

Figura 25 - Acreditar

Aspectos Sintáticos

A organização sintática das línguas de sinais é notadamente espacial. Segundo Quadros (1997), o estabelecimento nominal e o uso do sistema pronominal exercem grande influência na disposição dos constituintes para a formação das frases. Essa característica (organização sintática espacial) pode ser exibida na execução do sinal em um local particular, no direcionamento da cabeça e dos olhos a uma determinada localização, na apontação ou no uso de um pronome, de um classificador ou na execução de um verbo direcional. Os referentes podem ou não estar presentes no local da sinalização e, depois de inseridos no ambiente de sinalização, eles permanecem no local e podem ser referidos posteriormente no discurso.

Os estudos de Quadros (1997) mostram que todas as frases com a ordem sujeito-verbo-objeto (SVO) da Libras são gramaticais. Entretanto, existe a possibilidade de modificação da ordem desses elementos nas sentenças. Neste caso, as expressões não manuais possuem influência importante na construção da sentença.

Com relação às expressões não manuais gramaticais, temos as expressões interrogativas, as que marcam negação, as expressões de concordância gramatical, as de marcação de foco e as de marcação de tópico.

A seguir apresentamos alguns exemplos de expressões não manuais que marcam interrogativas e que marcam negativas.

Exemplos de expressões não manuais interrogativas:

- Usadas para fazer perguntas do tipo QU (quanto, quando, onde, quem etc.), com respostas abertas, como nas sentenças:

1. Qual é o seu nome?
2. Qual é a sua idade?
3. Onde você mora?

Figura 26 - Perguntas tipo QU

- Usadas para produzir perguntas que exigem respostas fechadas, do tipo SIM e NÃO, como nas sentenças:

1. Você quer água?
2. Você gosta de chocolate?

Existem dois tipos distintos de expressões faciais para realizar uma interrogativa. O primeiro deles é realizado com as sobrancelhas e olhos franzidos e com a cabeça levemente levantada e projetada para frente. O segundo tipo é realizado com olhos abertos e a cabeça um pouco abaixada.

Para a realização de negativas, podemos usar expressões faciais na construção da sentença com o movimento de rotação do pescoço, levando a cabeça a se movimentar para os lados num movimento de negação (semelhante àquele usado por ouvintes), como na sentença "eu não comprei um carro" ou com o franzimento do nariz e sobrancelhas (figura 27).

PARA SABER MAIS

SOBRE AQUISIÇÃO DE LÍNGUA DE SINAIS:

Acquisition of Verb Agreement in ASL and LIBRAS: A Cross-Linguistic Study. In Abstracts of The Sixth International Conference on Theoretical Issues in Sign Language Research. Autor: Ronice Müller de Quadros.

The Position of Early Wh-Elements in American Sign Language and Língua Brasileira de Sinais. Autores: Diane Lillo-Martin e Ronice Müller de Quadros.

The Acquisition of Focus Constructions in American Sign Language and Língua Brasileira de Sinais. Autores: Diane Lillo-Martin e Ronice Müller de Quadros.

Aquisição do parâmetro configuração de mão dos sinais da Língua de Sinais brasileira: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos. Tese de Mestrado. Autor: Lodenir Karnopp.

Aquisição fonológica na Língua Brasileira de Sinais: Estudo longitudinal de uma criança surda. Tese de Doutorado. Autor: Lodenir Karnopp.

Nada Não Nunca

Figura 27 - Negativas

A AQUISIÇÃO DE LÍNGUA DE SINAIS

As línguas de sinais são línguas naturais. Além de possuírem características estruturais que as definem como tais, o processo de aquisição também ocorre obedecendo padrões de acordo com a idade e a exposição às línguas. Apresentamos a seguir o trabalho de dois pesquisadores que dedicaram parte do seu tempo aos estudos da aquisição da Língua de Sinais Britânica e da Língua Brasileira de Sinais. Estes dois estudos são apresentados com o objetivo específico de prover subsídios ao professor para sua reflexão sobre a aquisição de uma língua de modalidade visuoespacial. No estudo britânico, temos especificações linguísticas mais detalhadas do processo de aquisição e, no estudo brasileiro, uma abordagem global e comunicativa.

Sabemos que a Língua de Sinais é usada predominantemente por pessoas surdas cuja perda auditiva traz restrição ao input auditivo e, portanto, a impossibilidade de adquirir uma língua oral. Essa impossibilidade de acesso à oralidade e ao som das línguas orais pode ser prejudicial se a pessoa surda não for exposta a uma língua acessível no período oportuno da vida. Mesmo que a criança surda seja exposta precocemente à língua oral, haverá dificuldade porque seu acesso nunca é completo como ocorre com as crianças ouvintes[13] e isso demandará bastante tempo.

O acesso que as crianças surdas possuem à gramática das línguas orais é ainda mais restrito, essa é a grande dificuldade relatada pelos surdos e mencionada na literatura específica: o desenvolvimento da gramática da língua, a estrutura sintática, a marcação morfológica, itens difíceis para as pessoas surdas, uma vez que estas não têm acesso completo à língua oral. A Língua de Sinais é a língua indicada para o desenvolvimento de linguagem e deve ser a língua de instrução e conhecimento das crianças surdas, conforme estabelece o Decreto nº 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005).

13. Existem crianças ouvintes que são acometidas por uma doença chamada otite média de repetição que causa uma perda auditiva leve momentânea ou por um período curto de tempo com remissão. Essa perda leve e momentânea pode causar um impacto grande no desenvolvimento de linguagem e no desenvolvimento acadêmico, por exemplo, afetando o processo de alfabetização.

Estágios da Aquisição da Língua de Sinais: um estudo britânico

A linguista Bencie Woll realizou um estudo publicado em 1998 indicando marcos de idade para as etapas de aquisição de Língua de Sinais Britânica. Esses marcos de idade não devem ser vistos como regra absoluta para as etapas de aquisição de língua, entretanto podem colaborar no direcionamento do olhar do educador para a compreensão do desenvolvimento da criança em processo de aquisição.

Balbucios e gestos estão presentes nas crianças surdas no início de suas vidas. Como essas crianças não podem ouvir, o balbucio oral regride progressivamente e os gestos seguem se desenvolvendo. Assim, no final do período de balbucio, essas crianças começam a usar gestos independentes, inclusive gestos que podem vir a ser mais tarde os primeiros sinais. Ocorrem gestos independentes e a primeira reprodução de sinal dos pais, com produção gestual motora grossa.

A partir dos nove meses até completar um ano de idade, a criança começa a apontar para si mesmo, para outras pessoas e para objetos. Mas essa forma de apontar ainda não é vista como uso linguístico dessa estrutura pronominal. Até um ano e cinco meses de idade, a criança surda começa a exibir os primeiros sinais, mas neste desenvolvimento do vocabulário ela ainda não especifica alguns itens incorrendo em comportamentos com generalização de sinais, por exemplo, o uso de sinal CARRO para se referir a "carro" e a "ônibus"'

Com um ano e seis meses até um ano e onze meses aproximadamente, observa-se o uso de apontação para outras pessoas. Com relação à morfologia, há o aparecimento de verbos, mas sem marcações produtivas e sem o uso de derivação e, portanto, não há ainda a distinção entre nomes e verbos. Com relação à sintaxe, começa nesse período o aparecimento das primeiras sentenças de dois sinais com o uso da ordem da sentença para marcar as relações semânticas.

A partir dos dois anos de idade até dois anos e cinco meses, observa-se produção fonético-fonológica diferente da observada em surdos adultos, com padrões de redução de contrastes e omissões de traços fonológicos. Aos dois anos de idade, começa o uso de referências pronominais apontando para um referente específico, entretanto algumas crianças apresentam "erros" nessas referências pronominais. A apontação para a terceira pessoa começa um pouco mais tarde e, aos dois anos e cinco meses, a primeira, a segunda e a terceira pessoa já são usadas adequadamente. Com relação à morfologia, nesta fase, os verbos com concordância começam a ser usados com algumas inadequações e a distinção entre nomes e verbos começa a ser processada, com contrastes feitos ainda de forma rudimentar.

Aos dois anos e seis meses aparecem os primeiros classificadores[14] usados em verbos espaciais, mas são produções iniciais com uso de configurações de mãos incorretas ou sem marcações. No início desse período ocorre o primeiro uso de concordância verbal correta.

A partir dos três anos de idade, a criança já consegue fazer inflexão verbal por movimento e maneira, mas ela não consegue combinar estas inflexões. Ela começa a utilizar alguns recursos para marcações, mas não todos ao mesmo tempo. O início do uso correto de classificadores acontece nesta faixa etária e também da

PARA SABER MAIS

SOBRE AQUISIÇÃO DE LÍNGUA DE SINAIS:

O que a aquisição da linguagem em crianças surdas tem a dizer sobre o estágio de infinitivos opcionais? Autores: Diane Lillo-Martin e Ronice Müller de Quadros e Gaurav Mathur.

Aquisição das línguas de sinais e a morfologia verbal nas línguas de sinais brasileira e americana. Autores: Diane Lillo-Martin e Ronice Müller de Quadros.

Esferas simbólicas, construção de conhecimento e surdez. Autores: Claudia Campos Machado Araújo e Cristina Broglia Feitosa de Lacerda.

Examinando o desenho infantil como recurso terapêutico para o desenvolvimento de linguagem de crianças surdas. Autores: Claudia Campos Machado Araújo e Cristina Broglia Feitosa de Lacerda.

14. De acordo com Felipe (2007, p.172) classificadores na Libras "são formas que, substituindo o nome que as precedem, podem ser presa à raiz verbal para classificar o sujeito ou o objeto que está ligado à ação do verbo. Portanto, os classificadores na Libras são marcadores de concordância de gênero: pessoa, animal, coisa, veículo".

concordância verbal na sentença quando a referência é feita a objetos presentes no contexto, mas existe a omissão da concordância verbal com locais abstratos e isso pode continuar até depois dos três anos de idade.

Com base nos estudos, a partir de três anos e seis meses, a criança surda começa a apresentar a adequação dos sinais compostos, mas eles são articulados sem características do padrão fonológico. Ela enfatiza ambas as partes do sinal composto e pode retirar de dentro dessas formações alguns padrões que são observados na sinalização do adulto.

Aos quatro anos de idade, a criança ainda não exibe o estabelecimento claro com relação à localização associada ao referente, mas aos quatro anos e onze meses aparece um grau de controle no uso de local abstrato, inclusive na manutenção desse local.

Aos cinco anos de idade, a criança surda já domina a morfologia da língua e, dos seis aos dez anos de idade, há o desenvolvimento das habilidades narrativas, enquanto as aquisições de estruturas gramaticais no nível da sentença já estão completas.

Aos oito anos de idade, o uso de classificadores e verbos espaciais é largamente utilizado, embora com alguns erros. Aos nove anos de idade, o uso desses classificadores já é produtivo e a organização espacial verbal está completa.

ESTÁGIOS DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS BRITÂNICA (WOLL, 1998)

IDADE	MANIFESTAÇÃO	DEFINIÇÃO
0 A 9 MESES	Balbucio e gestos	Início do balbucio gestual. No final deste período inicia-se o uso de gestos independentes incluindo os que podem ser os primeiros sinais.
9 MESES A 1 ANO	Aponta	Aponta para si mesmo, para outras pessoas e para objetos. Ainda não é o uso linguístico desta estrutura.
1 ANO A 1 ANO E 5 MESES	Referência pronominal e vocabulário	Início dos primeiros sinais com hipergeneralização. Para de apontar para pessoas, mas mantém o apontamento para objetos.
1 ANO E 6 MESES A 1 ANO E 11 MESES	Referência pronominal	O apontar para outras pessoas inicia-se, com caráter linguístico.
	Morfologia	Início de uso de verbos no léxico, entretanto, sem utilização de morfologia verbal sistemática. Não há uso de derivação morfológica nem distinção entre nomes e verbos.
	Sintaxe	As primeiras sentenças de dois sinais aparecem. Uso de sinais ordenados para a realização de relações semânticas.
2 ANOS A 2 ANOS E 5 MESES	Fonologia	Fonologia com padrões regulares de redução e contrastes, omissão de traços fonológicos.
	Referências pronominais	O apontar com um referente específico (você) aparece por volta dos dois anos. Algumas crianças apresentam erro na referência.

	Morfologia	Verbos que pedem concordância começam a ser usados, entretanto são mais frequentes na forma de citação, com a concordância omitida. Há hipergeneralização das regras de concordância verbal, com flexão de verbos planos, o que não ocorre na produção do adulto. Ocorre a primeira distinção morfológica entre nomes e verbos, entretanto o contraste é realizado de forma incorreta.
2 ANOS E 6 MESES A 2 ANOS E 11 MESES	Morfologia	Início do uso de classificadores nos verbos espaciais, sem evidência de uso produtivo. Os primeiros classificadores geralmente são realizados com uso inadequado da configuração de mãos. Não há o emprego correto dos verbos. O primeiro uso produtivo de concordância verbal ocorre no início do período. Há distinção entre verbos e nomes, mas não da mesma forma que ocorre na produção do adulto, geralmente essas distinções são feitas com marcadores não manuais.
3 ANOS A 3 ANOS E 5 MESES	Morfologia	Ocorre inflexão verbal por movimento ou maneira, entretanto sem a combinação das duas. Se o movimento exibir inflexão, a maneira é sinalizada separadamente do verbo. O primeiro uso correto de classificador ocorre nesta fase. Há concordância verbal na sentença quando a referência é feita a objetos presentes no contexto. Entretanto, a omissão da concordância verbal com locais abstratos continua até depois dos três anos. O primeiro uso correto de morfemas de aspecto e número com verbos espaciais e verbos de concordância é realizado.
3 ANOS E 6 MESES A 3 ANOS E 11 MESES	Fonologia	Léxicos compostos são utilizados, mas são articulados sem características do padrão fonológico, por exemplo, enfatizando ambas as partes componentes.
	Morfologia	Os verbos de concordância e os verbos espaciais têm movimento e maneira, mas são produzidos mais sequencialmente do que simultaneamente. No início deste período, começa o uso coordenado destas estruturas. Os verbos de concordância começam a ser utilizados em locais abstratos, mas não ocorre o estabelecimento coordenado de referentes a este local.
4 ANOS A 4 ANOS E 11 MESES	Fonologia	Neologismos aparecem, embora não sejam utilizados no padrão adulto quanto à Fonologia ou ao significado.
	Morfologia	O estabelecimento claro de local com referentes ainda não está presente neste estágio. Aos quatro anos e onze meses aparece um grau de controle no uso do local abstrato, incluindo seu estabelecimento, uso e manutenção. Aparecem hipergeneralizações ocasionais das regras de flexão verbal embora a concordância com sujeito simples seja marcada corretamente. A distinção de não verbos é clara, mas os neologismos ainda são observados juntamente com as formas corretas.
5 ANOS A 5 ANOS E 11 MESES	Morfologia	Os aspectos morfológicos estão completos em sua maioria e a criança os usa com certa habilidade, embora as formas polimorfêmicas mais complexas ainda causem dificuldades.
8 ANOS A 8 ANOS E 11 MESES	Morfologia	Classificadores e verbos espaciais são largamente utilizados, embora alguns erros em formas complexas ainda são notados.
9 ANOS A 9 ANOS E 11 MESES	Morfologia	Uso produtivo de classificadores e de verbos espaciais está completo.

Estágios da aquisição da Língua de Sinais – estudo brasileiro

Ronice Müller de Quadros, linguista brasileira e importante pesquisadora da Língua de Sinais em nosso país, faz uma divisão mais genérica com relação aos marcos da aquisição da Língua de Sinais. Com base em estudos principalmente da Língua de Sinais Americana e em pesquisas próprias, ela divide a aquisição de Língua de Sinais em período pré-linguístico, estágio de um sinal, estágio das primeiras combinações e estágio das múltiplas combinações (QUADROS, 1997, 2001).

O período pré-linguístico começa no nascimento até a aquisição do primeiro sinal articulado no padrão adulto. A transição entre o período pré-linguístico e o período linguístico pode não ser tão clara, mas ela é marcada pela utilização do primeiro sinal, uma marca evidente que pode ser observada facilmente.

O estágio de um sinal inicia-se por volta dos doze meses de idade e vai até os vinte quatro meses. Segundo Quadros (1997, 2001), é o momento do uso dos dez primeiros sinais pela criança surda com intenso desenvolvimento de vocabulário. O apontamento que se desenvolveu do balbucio gestual e que não era considerado uma ocorrência linguística, agora, nesse estágio de um sinal, toma caráter linguístico.

O estágio das primeiras combinações virá por volta dos dois anos de idade da criança, quando ela produz as primeiras combinações entre sinais. É o começo também do uso do sistema pronominal da Língua de Sinais de forma consistente. Na Língua Brasileira de Sinais há o uso da combinação de dois e três sinais, a omissão do sujeito, o uso inadequado de formas verbais que pedem concordância, mas com uso adequado de pronomes estabelecidos no espaço de sinalização.

Por fim, no estágio das múltiplas combinações, que se inicia por volta dos dois anos e meio, as crianças surdas apresentam o que é chamado, por muitos autores, a explosão de vocabulário. Neste estágio, a criança surda começa a distinguir formas derivadas, diferenciando nomes e verbos, e tem o domínio completo dos recursos morfológicos. Esse estágio se desenvolve até mais ou menos os cinco anos de idade. Com três anos de idade, as crianças começam a usar o sistema pronominal para referência a entidades não presentes no contexto, mas apresentam erros ainda.

A partir do final do estágio das múltiplas combinações, a criança surda possui domínio completo da Língua de Sinais. O desenvolvimento de linguagem ocorre por toda a vida, mas já na infância a criança surda possui a competência linguística da Língua de Sinais.

Por meio das pesquisas realizadas na área da linguística, podemos perceber que a criança surda pode adquirir língua e linguagem desde que seja trabalhada no devido tempo. Daí a importância de um trabalho bilíngue dentro do período adequado de aquisição da língua com um viés bilíngue, Língua de Sinais como primeira língua e Língua Portuguesa como segunda língua, e, a partir da época de escolarização, na modalidade escrita.

A LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

> Calvet (1999) propõe uma relação entre indivíduo e língua inversa ao que ocorre na relação entre a comunidade surda e o português. Segundo o autor, as línguas existem para servir as pessoas e não o contrário. (BARBOSA; NEVES; BARBOSA, 2013, p. 122)

O paradigma sensorial da comunidade surda, baseado na visualidade (LUZ, 2013) determina condições para a interação com o mundo que não levam em conta a preservação das habilidades auditivas. A Língua de Sinais, portanto, é um item definidor desta comunidade, possuindo posição hierárquica superior ao *status* auditivo, inclusive evocado na própria denominação da comunidade. A situação relatada por Barbosa (2017) ilustra isso:

> Certa vez fiz a um paciente meu, surdo, a seguinte pergunta: "Por que você é surdo?" E usei o sinal de SURDO na Língua Brasileira de Sinais. Eu esperava receber uma resposta explicando o quadro etiológico da surdez, mas ele me respondeu: "Ora, porque eu uso Língua de Sinais!". (BARBOSA, 2017, p. 6).

Vivendo em uma sociedade em que a língua majoritária é a Língua Portuguesa, de modalidade oral-auditiva, a comunidade surda precisa fazer uso de forma escrita dessa língua para exercer com liberdade seus direitos sociais. De um lado, o "bilíngue" como imposição, de outro, poderia ser visto como ganho no sentido de ter acesso a duas línguas e se beneficiar das produções culturais das comunidades surdas e ouvintes.

A importância do domínio da modalidade escrita da Língua Portuguesa é percebida na interação da comunidade surda com a sociedade majoritariamente ouvinte e com a cultura escrita. As informações, a divulgação científica e parte da produção artístico-cultural são predominantemente divulgadas na forma escrita ou usam a Língua Portuguesa como item fundamental. Por isso, sendo compulsória, na medida em que não pode ser substituída pela Língua Brasileira de Sinais, conforme a Lei nº 10.436/2002, torna-se direito e com isso, a obrigatoriedade dos órgãos públicos organizarem formas eficazes de prover o ensino da Língua Portuguesa que permita às pessoas surdas o acesso adequado às informações nela veiculadas.

Modelos de Processamento de Linguagem Escrita

A aprendizagem de leitura e escrita de uma língua oral-auditiva está relacionada com o domínio da modalidade oral dessa mesma língua. Diversos autores, de diferentes linhas teóricas, entendem que aprender a ler e escrever (uma língua oral) é um processo que precisa ser precedido pela aquisição da própria língua. Ler e escrever uma língua que não se adquiriu (ou minimamente se aprendeu) é algo, no mínimo, bastante complexo.

Santos e Navas (2004), pesquisadoras da linguagem escrita das línguas orais, postulam que, dentro de uma das teorias mais aceitas, o processamento de leitura e escrita mobiliza quatro processadores que agem de forma interligada. Esses

processadores são: processador conceitual, processador semântico, processador ortográfico e processador fonológico (figura 28).

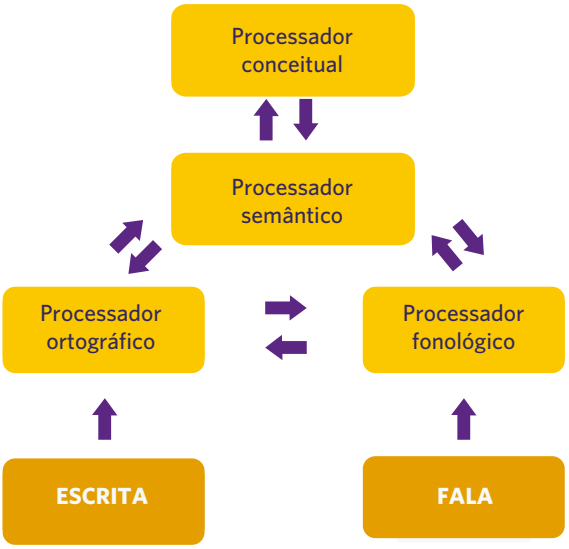


Figura 28 - Modelo de processamento da linguagem escrita (SANTOS E NAVAS, 2004)

O processador fonológico possui grande importância no processamento de leitura e escrita das línguas orais. Segundo as autoras, ele pode ser ativado de forma voluntária quando o indivíduo recorre à subvocalização para facilitar seu exercício, mas é ativado constantemente quando o processo ocorre, mesmo de forma não controlada. Para pessoas surdas, que não processam uma língua oral de forma natural, o processador fonológico não possui referências em um padrão auditivo, mas é organizado com base no padrão visuoespacial da Língua de Sinais, sendo composto por estruturas próprias da língua visuoespacial.

Assim, no momento em que um estudante surdo lê ou escreve algo na Língua Portuguesa, o processador fonológico do português não é acionado, simplesmente porque ele não está organizado de forma consistente no seu conhecimento linguístico – devido ao seu padrão auditivo e ao paradigma visual de sua experiência de vida. Ocorre então que, observando este mesmo modelo, tanto o processador ortográfico quanto o processador semântico não são mais auxiliados pela ação de um processador fonológico, o que traria informações linguísticas que facilitariam o processo, criando assim uma sobrecarga grande para a memória de trabalho.

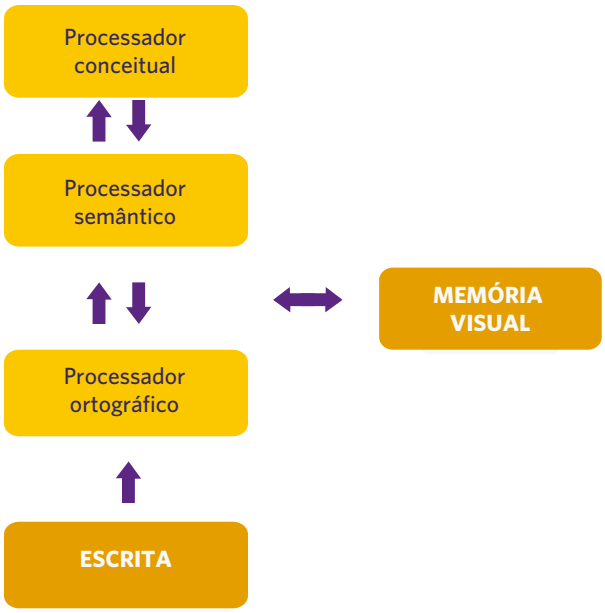


Figura 29 - Modelo de processamento da escrita para surdos sinalizadores (BARBOSA, NEVES E BARBOSA, 2013).

A construção da competência linguística da pessoa surda é baseada na modalidade visuoespacial. Os sinais evocados, os sentidos percebidos são filtrados por uma imagem visual e não por uma imagem acústica (BARBOSA, NEVES E BARBOSA, 2013). A Língua de Sinais, processada com essa base, desenvolve-se então com características fonético-fonológicas, morfológicas, semânticas e sintáticas próprias (conforme discutiremos à frente) e que não possuem correspondência com a Língua Portuguesa. Assim, a assimilação de características gramaticais da língua oral deve ocorrer com conhecimento metalinguístico explícito, como dito anteriormente.

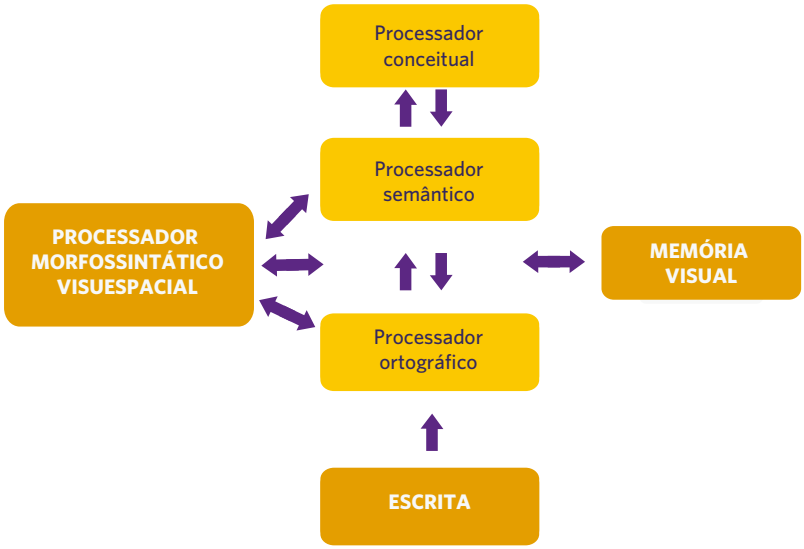


Figura 30 - Interferência do processador morfossintático no processamento da escrita em surdos sinalizadores (BARBOSA, NEVES E BARBOSA, 2013).

Interferências da Primeira Língua (L1) na Segunda Língua (L2)

Cada língua natural realiza uma operação distinta de classificação do que se pode perceber no mundo. Essa capacidade de organizar aquilo que vemos, ouvimos e sentimos é o que, além de agrupar uma comunidade linguística, já que a língua é também construto social, determina parte das construções culturais da comunidade. Assim, a primeira língua (L1) exercerá relação direta no desenvolvimento cognitivo do indivíduo e, no caso do aprendizado de uma segunda língua (L2), influenciará a forma de lidar com a nova língua que se aprende.

A interferência da L1 na produção escrita da L2 é um fenômeno comentado por diversos autores. Estruturas recorrentes na L1 acabam por emergir nas produções escritas dos aprendizes de outra língua, principalmente quando há aumento da complexidade da tarefa (WOODALL, 2002; CASTRO, 2005; WEIJEN et al., 2009). Esse mesmo fenômeno ocorre na produção escrita de estudantes surdos, que deixam transparecer em suas produções escritas, por exemplo, a ordem dos elementos da frase da Língua de Sinais (ROSSA; ROSSA, 2009; BARBOSA; NAVAS; TAKIUCHI; MACKAY, 2005).

Além de privilegiar as relações de sentido, obedecer às diferenças de valores entre as línguas (EVANS, 1999), preconizar informações explícitas sobre as propriedades das línguas envolvidas e prever atividade relevante para o estudante (GESUELI, 2006), a Língua de Sinais, no processo de ensino da Língua Portuguesa, permitirá a fundamentação de bases neurocognitivas (BARBOSA;

NEVES; BARBOSA, 2013) e a interação efetiva entre o conhecimento do estudante e o objeto escrito.

Em estudos realizados com indígenas brasileiros que estavam em processo de aquisição da Língua Portuguesa como L2 é possível observar dados que corroboram essas informações. O trabalho de Sampaio, Peres e Cunha (2012), por exemplo, trata da interferência da L1 em textos escritos por professores indígenas Tupi-Kawahib que estavam em processo de formação docente. A análise permitiu perceber interferências em manifestações sintáticas, especificamente da ordem sentencial, e em categorias flexionais de gênero e número.

Na mesma linha de discussão, Moscardini (2016) analisa as redações de um aluno da tribo Juruna. A autora evidencia os fenômenos de interlíngua presentes na escrita e salienta a importância de identificação desses fenômenos, que não podem ser considerados como "erros". Nesse sentido, a escrita é:

> Algo que já não é mais a língua juruna, mas também não é ainda a língua portuguesa. Com isso, analisamos, a partir dos erros, que esses erros são indícios relevantes para a aprendizagem em segunda língua. Se o aluno pratica transferência da língua materna ou hipergeneralizações, por exemplo, são esses fenômenos que devemos analisar, para pensarmos em tipos de correções adequados para que os alunos aprimorem sua competência para a língua portuguesa. (MOSCARDINI, 2016, p. 56-57).

O REGISTRO DAS LÍNGUAS NO CURRÍCULO BILÍNGUE

O REGISTRO DAS LÍNGUAS NO CURRÍCULO BILÍNGUE

O estudo da Língua Portuguesa nas escolas baseia-se no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Pelas características da língua e do sistema de escrita que a representa, o processo de reflexão e análise linguística da Língua Portuguesa se beneficia da escrita como recurso para gerar redundância no momento da reflexão e fixa as informações que são explicitamente apresentadas pelo professor.

Um professor escreve na lousa a seguinte sentença:

A mulher estava passeando perto da árvore.

Com essa materialidade registrada e percebida pelos estudantes, o professor poderá usar recursos como chamar atenção para uma palavra ou para um constituinte da sentença e fazer explicações sobre suas características e propriedades. Os estudantes poderão observar, repetidamente, o segmento ou palavra apontada e fazer associações e as análises propostas.

Para a análise linguística da Libras, essa atividade seria realizada com o auxílio de uma glosa[15], que, na verdade, é parte da escrita de uma língua oral. Veja como esta frase ficaria com a glosa:

MULHER PASSEAR ÁRVORE
(realizar MULHER-PASSEAR perto de ÁRVORE)

O momento de análise da Libras seria, então, interrompido pela Língua Portuguesa e, pelas limitações da linearidade da escrita desta língua, não conseguindo exprimir de forma adequada o que ocorre em termos de estruturação da sentença ou organização dos itens lexicais.

15. Representação da estrutura da língua de sinais usando palavras da Língua Portuguesa.

Uma forma alternativa e eficaz para o registro da Língua de Sinais é a Escrita de Sinais. Com a possibilidade de representação da consciência linguística de uma língua visuoespacial (QUADROS, 1997; STUMPF, 2002, 2009; OLIVEIRA, 2012; BÓZOLI; SILVA, 2013), a Escrita de Sinais consegue trazer a representação explícita da Língua de Sinais e pode atuar como recurso para a análise linguística, provendo a redundância necessária para o exercício metalinguístico. Veja como a sentença (figura 31) seria escrita na Escrita de Sinais:

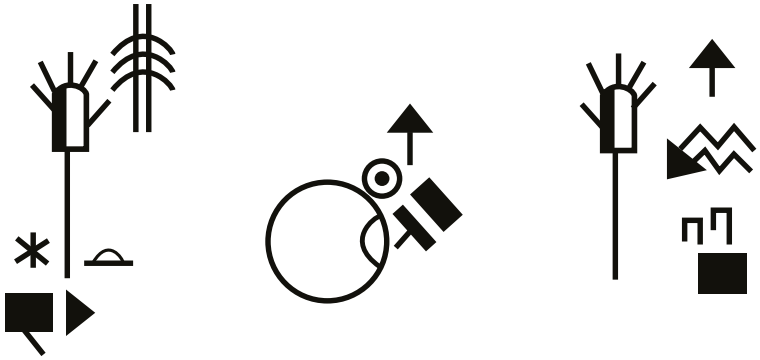


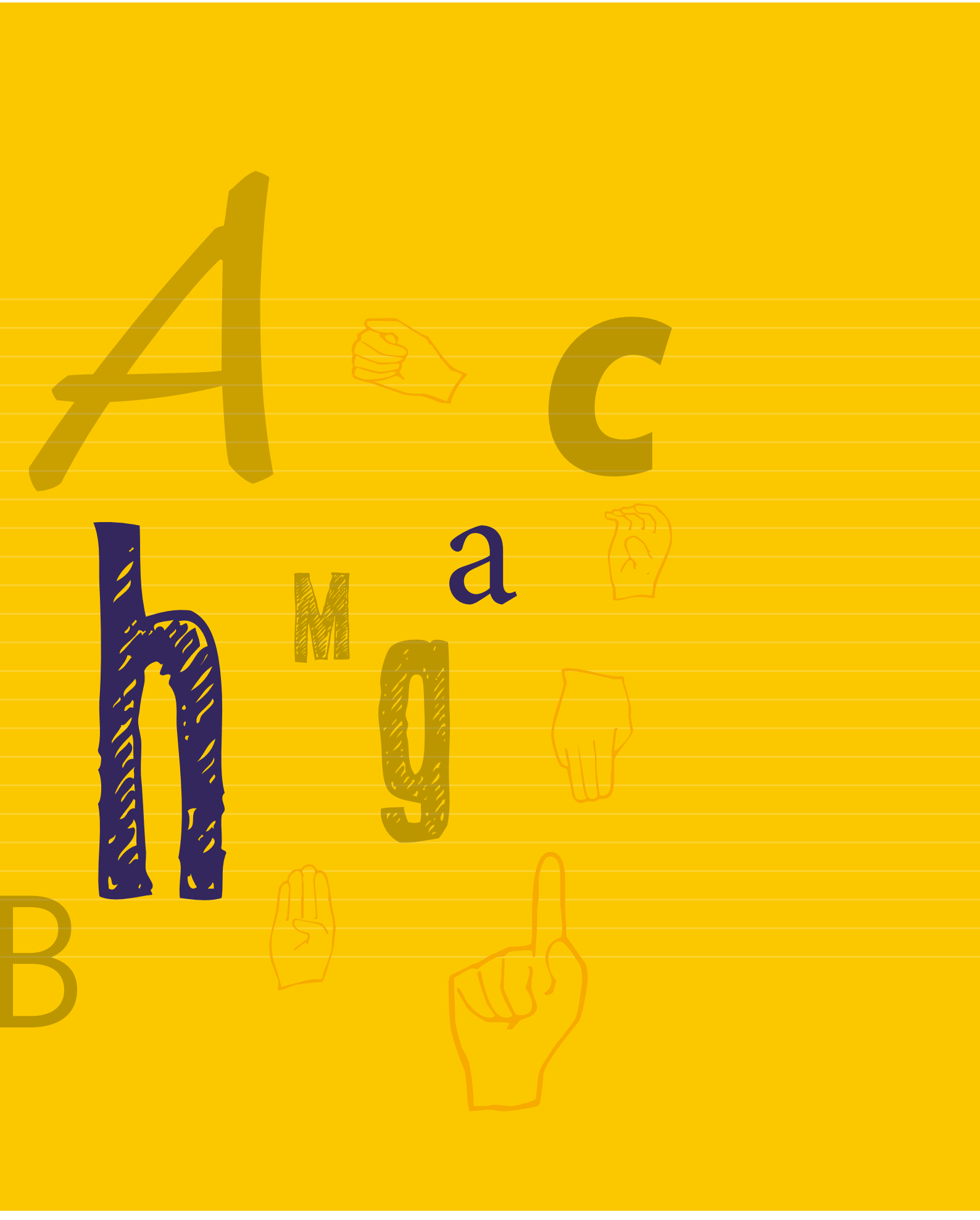
Figura 31 – Escrita de Língua de Sinais

O incremento linguístico e cognitivo que pode ser obtido com o uso da Escrita de Sinais não é o único benefício deste uso.

> O poder que é entregue à comunidade surda mediante a possibilidade de autonomia do registro escrito e a compreensão plena dada a correspondência fonológica entre o registro e a língua processada possibilitaria a efetividade dessa imersão no registro escrito do português. É preciso antes que a escrita da Língua de Sinais seja completamente absorvida e assim não haveria a interposição de uma língua à outra (SKLIAR, 2002), mas a passagem de uma língua a outra, com a segurança, consciência e domínio do registro de sua primeira língua (STUMPF, 2002). (BARBOSA; NEVES E BARBOSA, 2013, p. 119)

QUADRO SÍNTESE DOS CONCEITOS FUNDAMENTADORES		
CONCEITOS	**CONCEPÇÕES TEÓRICAS**	**AUTORES DE REFERÊNCIA**
ORALISMO	Com a divulgação das práticas baseadas na oralidade como sendo as que deveriam ser privilegiadas, a educação de surdos começa a experimentar um período em que a estimulação auditiva, o desenvolvimento da fala e da língua oral ganham espaço de destaque. O objetivo principal neste contexto era a normalização da pessoa surda tida como deficientes, naquela época, e a integração dessas pessoas na comunidade ouvinte se dava exclusivamente pela língua oral.	WATSON (1998) MOURA (2001) SLOMSKY (2010)

COMUNICAÇÃO TOTAL	Neste período, qualquer código ou língua que pudesse ajudar no processo de comunicação dos estudantes surdos era admitido. A Comunicação Total, então, começa a fazer uso de sistemas de comunicação (não são línguas) a partir do contato entre a língua oral e a Língua de Sinais. No caso do Brasil, o uso concomitante da Língua Brasileira de Sinais (ou uma tentativa de usá-la) com a Língua Portuguesa gerou o Português Sinalizado e o Bimodalismo. Por não serem línguas naturais, esses sistemas de comunicação apresentam limitações que causam impactos no processo educacional dos estudantes surdos.	MOURA (2001) BARBOSA (2007)
PORTUGUÊS SINALIZADO	O Português Sinalizado e o Bimodalismo são sistemas de comunicação e não línguas naturais. O Português Sinalizado usa a estrutura da frase próxima da executada na Língua Portuguesa preenchida com os itens lexicais da Libras e sinais criados para corresponder às necessidades gramaticais da Língua Portuguesa e que não necessariamente fazem parte da Libras.	MOURA (2001)
BIMODALISMO	O Português Sinalizado e o Bimodalismo são sistemas de comunicação e não línguas naturais. O Bimodalismo é uma gradação entre o Português Sinalizado e a Libras, usando de forma mais produtiva componentes gramaticais da Libras, mas sem abandonar características da língua oral que não estão presentes na gramática da Libras.	BARBOSA (2007)
BILINGUISMO	Pickersgill e Gregory (1998) definem bilinguismo para surdos como sendo uma abordagem educacional que parte do princípio que a língua de instrução da criança surda deva ser a Língua de Sinais e a língua da comunidade ouvinte deva ser usada como segunda língua. Para os autores, a prática bilíngue na educação de surdos defende que o status linguístico da língua oral e da Língua de Sinais deve ter o mesmo o valor. Ambas devem ser consideradas e usadas no processo de educação da pessoa surda. Esses autores afirmam que a competência adequada nas duas línguas, e principalmente na Língua de Sinais, possui impacto importante no desenvolvimento da criança e pode ser determinante para o seu futuro educacional e social.	PICKERSGILL (1998) SLOMSKY (2004)
COGNIÇÃO	A cognição é a entidade mental composta por diversas habilidades específicas que regem o funcionamento da mente. São habilidades cognitivas: a atenção, a percepção, a memória, o raciocínio, o juízo, a imaginação, o pensamento e a linguagem. Destaca-se a linguagem como das mais importantes habilidades cognitivas. As habilidades cognitivas se inter-relacionam e, no caso da linguagem, esta sofre influência das demais habilidades cognitivas.	CORRÊA (2006)
LINGUAGEM	A linguagem é a nossa capacidade de utilizar a representação e a simbolização para fazer comunicação e está dentro daquilo que chamamos de cognição.	LICHTIG E BARBOSA (2009)



PARTE 3

CURRÍCULO DA CIDADE: LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

ENSINAR E APRENDER LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

O processo de aquisição de Língua Brasileira de Sinais – Libras, iniciado na Educação Infantil com o estímulo de bases cognitivas e linguísticas para aquisição de língua e o desenvolvimento de linguagem deve garantir que o estudante tenha estrutura para iniciar o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua no Ensino Fundamental. Sendo assim, organizamos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do Currículo de Língua Portuguesa para Surdos em cinco eixos estruturantes. São eles:

1. Prática de Leitura de Textos;
2. Produção Sinalizada;
3. Prática de Análise Linguística;
4. Prática de Produção de Textos Escritos;
5. Dimensão Intercultural.

Essa divisão foi pensada de forma que houvesse gradação e continuidade na organização e na apresentação dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento durante as atividades a serem realizadas com os estudantes surdos.

No eixo **Prática de Leitura de Textos**, o contato inicial com os diversos textos em Língua Portuguesa permitirá a identificação do código, o contato com as palavras, frases, figuras e demais itens visuais para posterior discussão do que foi apreendido e verificação da compreensão do texto com o uso da produção sinalizada, que é o eixo estruturante seguinte.

O eixo **Produção Sinalizada** servirá como apoio para o educador na verificação do nível de compreensão da pessoa surda perante a prática de leitura de textos. Obviamente, a organização gradativa do nível de complexidade dos textos que são expostos a essa criança é diluída nos anos e nos ciclos e deve estar atrelada ao nível de conhecimento linguístico que o estudante surdo tem da Língua Brasileira de Sinais.

O eixo **Prática de Análise Linguística** tem como fundamento o desenvolvimento do domínio metalinguístico na Língua Portuguesa, permitindo que os estudantes surdos possam fazer reflexões a respeito do funcionamento da sua

língua de instrução, a Libras, e da língua oral que aprendem. Neste eixo, este documento propõe a organização dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados à Linguística Contrastiva.

Em consequência desses eixos iniciais, é introduzido o eixo **Produção de Textos Escritos**, com a produção de registos escritos relevantes ao cotidiano dos estudantes, fazendo sempre a relação contrastiva linguística entre a Língua Brasileira de Sinais com a Língua Portuguesa.

O eixo **Dimensão Intercultural** tem como principal compromisso organizar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados aos usos dos textos escritos e à organização social da Língua Portuguesa, bem como as relações entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa e seus impactos de utilização na comunidade surda.

O Currículo de Língua Brasileira de Sinais e o Currículo de Língua Portuguesa andam em conjunto. Como já foi dito no Currículo de Língua Brasileira de Sinais e também na segunda parte deste Currículo, as habilidades linguísticas que são requeridas para o alcance de um objetivo de aprendizagem e desenvolvimento no Currículo de Língua Portuguesa já devem estar garantidas em anos anteriores no Currículo de Língua Brasileira de Sinais.

Sendo assim, propomos que a Libras antecipe a construção do conhecimento metalinguístico necessário para a aquisição da segunda língua, em um momento anterior. Isso não significa dizer que a Língua Brasileira de Sinais estará a serviço da Língua Portuguesa ou que ocupa uma posição de suporte, mas que funciona como fundamento, como língua primeira e indispensável para a construção de habilidades metalinguísticas e da prática de análise linguística, para então propiciar a aprendizagem e o desenvolvimento da segunda língua - a Língua Portuguesa escrita.

Portanto, o trabalho desenvolvido em sala de aula deverá acontecer de forma pareada e dialogada entre o Currículo de Língua Portuguesa para Surdos e o Currículo de Língua Brasileira de Sinais.

MOVIMENTO METODOLÓGICO DE ORGANIZAÇÃO DA AÇÃO DOCENTE

Os estudos relacionados à investigação do processo de construção do conhecimento apontam a necessidade de se considerar, no processo de aprendizagem, os seguintes pressupostos:

a. o sujeito aprende na interação tanto com o objeto de conhecimento, quanto com parceiros mais experientes a respeito do que se está aprendendo;

b. a construção de conhecimento não é linear, acontecendo por meio de um processo que sugira apropriações de aspectos possíveis de serem observados no objeto de conhecimento, nos diferentes momentos;

c. nesse processo de apropriação, é possível que se consiga realizar, em cooperação, tarefas que não seriam possíveis de serem desenvolvidas autonomamente. Essa cooperação contribui para a criação da zona proximal de desenvolvimento, instaurando-se, assim, a possibilidade de que esse estudante avance, tornando-se autônomo para a realização de tarefas que não conseguiria realizar anteriormente.

De modo coerente com os pressupostos indicados, é preciso recomendar que a prática de sala de aula seja organizada a partir de um movimento que integre:

a. **situações de trabalho coletivo**: nelas as intenções são, por um lado, fazer circular informações relevantes sobre determinado objeto de conhecimento, buscando-se a apropriação delas pelos estudantes e, por outro lado, pretende-se modelizar procedimentos – de leitura, de escuta, de produção de textos, de análise – oferecendo referências aos estudantes.

b. **situações de trabalho em duplas/grupo**: nelas, pretende-se observar quais aspectos tematizados[16] foram apropriados pelos estudantes a partir do momento anterior e criar um espaço para que as informações apropriadas pelos diferentes parceiros – as quais também podem ser diferentes – circulem, colocando a possibilidade de novas apropriações e novas aprendizagens.

c. **situações de trabalho autônomo**: este é o momento de se constatar quais foram as aprendizagens realizadas, efetivamente, pelos estudantes e quais foram os conteúdos apropriados por eles. Tais situações oferecem informações a respeito de quais aspectos precisarão ser novamente tematizados, reiniciando-se o movimento do trabalho. O esquema apresentado a seguir sintetiza o movimento metodológico discutido.

16. Tomar um objeto que estava em situação de uso e transformá-lo em objeto de reflexão.

Nessa direção, todo trabalho de linguagem, quer seja de produção de textos, de leitura e produção sinalizada ou, ainda, de análise e reflexão sobre a linguagem, compreendendo a especificidade de cada situação indicada, pode prever um tratamento que respeite esse movimento em espiral partindo do coletivo, passando pelas duplas ou grupos, chegando ao individual e, a partir das constatações de aprendizagem realizadas, voltando ao coletivo, agora em outro patamar, na condição de realizar tarefas que antes não conseguiriam. Especialmente quando se tratar de um conteúdo novo para os estudantes, esse é um movimento que traz mais benefícios para o processo de aprendizagem.

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO POR ANO DE ESCOLARIDADE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

C situações de **TRABALHO COLETIVO** | G situações de **TRABALHO EM GRUPOS** | D situações de **TRABALHO EM DUPLAS** | A situações de **TRABALHO AUTÔNOMO**

EIXO 1: USO DA LÍNGUA DE SINAIS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO	(EF01LPS01) Reconhecer o alfabeto em Língua Portuguesa. C G	
	(EF01LPS02) Explorar capas de livros, já lidos pelo professor, reconhecendo título, ilustrador, autor e editora. C	
	(EF01LPS03) Explorar nomes em listas de campos semânticos diversos (nomes próprios, títulos de livros, brincadeiras, agenda do dia, tabelas, entre outros). C G	
	(EF01LPS04) Localizar nomes em listas para copiar e/ou organizar o cotidiano (ficha de empréstimos de livros, identificação de pertences, divisão da turma em grupos, entre outros). C A	
	(EF01LPS05) Localizar o seu próprio nome, os nomes dos professores, dos colegas e dos familiares. C G	
	(EF01LPS06) Explorar e reproduzir a rotina do seu grupo (calendário, cardápio, listas por categorias semânticas). C G	
	(EF01LPS07) Ler palavras simples de contextos diversos (placas de identificação, listas com nomes e rótulos). C A	
	(EF01LPS08) Participar de contações de histórias em Libras com acesso ao conteúdo dos textos escritos/multimodais no momento da leitura. C	
	(EF01LPS09) Reconhecer a escrita de rótulos, placas e fachadas. C A	
	(EF01LPS10) Explorar lista de palavras escritas de diferentes categorias semânticas. C	

EIXO 1: USO DA LÍNGUA DE SINAIS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
LITERATURA SURDA	(EF01LPS11) Compreender que a produção literária nas línguas orais é diferente da produção literária nas línguas de sinais. C	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF01LPS12) Conhecer histórias infantis da literatura surda e contos da cultura surda. C	
ESTRATÉGIAS DE LEITURA	(EF01LPS13) Explorar as ilustrações de histórias com o respectivo texto em rodas de leitura livres e/ou direcionadas. C	
	(EF01LPS14) Mobilizar o repertório para antecipar os elementos de uma narrativa. C	
	(EF01LPS15) Localizar palavras e/ou trechos em textos produzidos ou conhecidos. C D A	
	(EF01LPS16) Explorar diferentes gêneros textuais escritos e reconhecer visualmente sua estrutura (bilhete, lista, receita, calendário e agenda do dia). C	
	(EF01LPS17) Recuperar informações explícitas no texto com apoio do professor. C G D	
	(EF01LPS18) Explorar os sentidos das palavras-chave do texto mantendo a compreensão geral das informações. C	
	(EF01LPS19) Realizar antecipações diante de um tema apresentado. C	
	(EF01LPS20) Utilizar diferentes estratégias de leitura para alcançar os sentidos de novos textos propostos. C	
	(EF01LPS21) Estabelecer relação entre o conteúdo temático do texto lido e conhecimentos prévios. C G	
PROCEDIMENTOS DE LEITURA	(EF01LPS22) Ler textos utilizando ilustrações e/ou imagens. C G	
	(EF01LPS23) Levantar as ideias principais do texto para organizá-las em sequência lógica. C G	
	(EF01LPS24) Reconhecer o nome escrito por meio da datilologia em diversas situações (sinalizado pelo professor, em placas nas mesas). C G	
	(EF01LPS25) Participar de contações de histórias em Libras visualizando o texto no momento da leitura. C	
	(EF01LPS26) Observar a possibilidade de uso da escrita como uma das expressões da língua e da linguagem. C	
COMPORTAMENTOS LEITURA	(EF01LPS27) Ampliar comportamentos de leitura, acompanhando a leitura do professor. C	
	(EF01LPS28) Escolher livros, em rodas de leitura, orientando-se por diferentes critérios e informações: objetivos de leitura ou gosto pessoal, autores e/ou ilustradores preferidos, indicação de outros leitores, projeto editorial, capa, título, ilustrações, quarta capa etc. C A	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
	(EF01LPS29) Conhecer e frequentar diferentes espaços de leitura dentro e fora do contexto escolar (sala de leitura, bibliotecas, espaços de leitura da comunidade em geral, centro-cultural, eventos literários, entre outros). C A	

EIXO 1: USO DA LÍNGUA DE SINAIS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
CAPACIDADES DE APRECIAÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO	(EF01LPS30) Observar a produção sinalizada do professor de textos literários diversos (contos tradicionais, contos da comunidade surda, lendas, poemas, fábulas) e textos informativos (manchetes, notícias). C	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF01LPS31) Acompanhar a produção sinalizada/leitura do professor de textos literários diversos, como contos de fadas, lendas, acumulativos, contos maravilhosos, modernos e populares — garantindo a diversidade de culturas, identificando a especificidade de sua organização interna. C	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES; 11 CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS
	(EF01LPS32) Acompanhar a produção sinalizada/leitura do professor de textos da esfera jornalística (manchete, notícias) que abordem a temática das diferentes representações sociais de modo a refletir e respeitar a diversidade cultural e social. C	

EIXO 2: PRÁTICA DE PRODUÇÃO SINALIZADA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
INTERAÇÃO DISCURSIVA	(EF01LPS33) Estabelecer diálogo em Libras em diferentes contextos, com modelos linguísticos avançados [17]. C G	
	(EF01LPS34) Observar e reproduzir relatos em rodas de conversa, observando o contexto temporal (acontecimentos de fim de semana, fatos do cotidiano, temas trabalhados na escola, entre outros). C	
	(EF01LPS35) Observar diferentes opiniões e posicionar-se emitindo sua opinião. C	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
	(EF01LPS36) Produzir diálogos curtos, usando sinais aprendidos em diferentes contextos. C	
	(EF01LPS37) Participar de discussões respeitando o turno comunicativo e emitindo opinião. C	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
CAPACIDADES DE PRODUÇÃO E SINALIZAÇÃO DE TEXTOS	(EF01LPS38) Participar da elaboração de textos coletivos, a partir das experiências em sala de aula, tendo o professor/instrutor como modelo. C	
	(EF01LPS39) Recontar histórias (contos de fadas e contos maravilhosos) fazendo antecipações de sequências narrativas. C	
	(EF01LPS40) Sinalizar recados e solicitar objetos em diferentes espaços e contextos escolares. C	

17. Entende-se por modelos linguísticos avançados os usuários surdos mais experientes e fluentes em Libras como professores, instrutores e alunos surdos dos anos subsequentes.

EIXO 3: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
COMPORTAMENTO RELATIVO À PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA	(EF01LPS41) Reconhecer a Libras como forma de representar o mundo (sinal nomeando o mundo). C A	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
CARACTERÍSTICAS DOS GÊNEROS E TEXTOS	(EF01LPS42) Explorar características do portador livro (impresso ou digital), tais como: título, autor, ilustrador etc. C	
	(EF01LPS43) Explorar o gênero textual em estudo, relacionando à situação comunicativa e ao portador de texto. C	
	(EF01LPS44) Explorar a estrutura composicional de textos presentes no cotidiano escolar e familiar (por exemplo: calendário, convite de aniversário, agenda, entre outros). C	
	(EF01LPS45) Explorar elementos de uma narrativa (personagens, enredo, tempo e espaço). C	
	(EF01LPS46) Explorar, em contos lidos pelo professor na roda de leitura, as características das personagens [18]. C	
ASPECTOS GRÁFICOS TEXTUAIS/ MULTIMODAIS	(EF01LPS47) Explorar aspectos gráficos que compõem o material lido pelo professor, para reconhecer os efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos (cores, imagens, efeito tridimensional, entre outros). C	
	(EF01LPS48) Observar uma história contada por meio de recursos multimodais e/ou relato do professor. C	
ASPECTOS LEXICAIS E SEMÂNTICOS	(EF01LPS49) Usar sinais para apresentar a família, animais de estimação, um amigo etc. C	
	(EF01LPS50) Explorar as palavras escritas utilizadas no contexto de sala de aula (rotina, nome dos colegas de sala, professor). C	
	(EF01LPS51) Usar o vocabulário (repertório lexical) em suas produções escritas, tendo o professor como escriba. C	
	(EF01LPS52) Localizar nomes de objetos e pessoas no texto e identificar seus respectivos referentes na Libras. C	
	(EF01LPS53) Explorar listas de palavras escritas de diferentes categorias semânticas. C	
	(EF01LPS54) Explorar diferentes repertórios lexicais, considerando os diversos contextos de uso de forma coerente. C	
	(EF01LPS55) Negociar os significados de palavras da Língua Portuguesa em discussões em Libras. C	
	(EF01LPS56) Ampliar o repertório lexical, em situação de contação de história, identificando lacunas. C	
	(EF01LPS57) Explorar elementos de diferentes categorias semânticas. C	

18. A leitura referida nesse objetivo deve ser sinalizada sem o uso da oralidade.

EIXO 3: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
CONTRASTE LINGUÍSTICO[19]	(EF01LPS58) Observar a relação entre sinal/palavra, sinal/sinal, palavra/palavra das relações de significado entre a Língua Portuguesa e a Libras. C	
	(EF01LPS59) Observar o alfabeto da Língua Portuguesa dentro do quadro de Configuração de Mãos. C	
	(EF01LPS60) Explorar a adequação da palavra/sinal a ser usada em um dado contexto. C	
	(EF01LPS61) Observar a existência de diferenças entre a Língua Portuguesa e a Libras. C	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES

EIXO EIXO 4: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
CAPACIDADES DE AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO	(EF01LPS62) Conhecer o alfabeto da Língua Portuguesa como constitutivo da linguagem escrita. C	
	(EF01LPS63) Escrever, com apoio do professor, seu próprio nome, de familiares, colegas e vocabulário trabalhado. C	
	(EF01LPS64) Escrever nomes em listas de campos semânticos diversos (nomes próprios, títulos de livros, brincadeiras, agenda do dia, entre outros). C	
	(EF01LPS65) Analisar semelhanças e diferenças entre os nomes dos colegas, considerando indícios de diferentes naturezas, como: extensão dos nomes, quantidade de palavras, letras iniciais e finais, presença ou ausência de alguma letra medial, entre outros aspectos. C	
	(EF01LPS66) Produzir, com auxílio do professor e pares avançados, letras do alfabeto, calendário, listas, cardápio, agenda do dia. C G	
	(EF01LPS67) Escrever listas de palavras e/ou de títulos de livros, parlendas entre outros textos, consultando referenciais estáveis (como a lista de nomes da turma) e justificando a forma de escrever. C	
CAPACIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS	(EF01LPS68) Explorar as características do contexto de produção de texto a ser produzido, considerando sua função social, suas finalidades, interlocutores possíveis etc. C	
	(EF01LPS69) Produzir relatos escritos de experiências vividas, tendo o professor como escriba, a partir da Libras. C	

19. O contraste entre as modalidades visoespacial e oral auditiva - no momento da escrita - devem propiciar ao estudante a curiosidade pelos fundamentos processuais das habilidades de leitura e escrita em crianças ouvintes. Tornar explícito e reflexivo o conceito de que a escrita da Língua Portuguesa é o registro de outra língua de modalidade diferente, possibilitando ao estudante compreender que as hipóteses de escrita feitas não serão fundamentadas em sua primeira língua, a Libras. Por essa razão, a ortografia deverá ser abordada tomando como pressuposto a experiência visual do registro escrito e o conhecimento metalinguístico da Língua Portuguesa.

EIXO EIXO 5: DIMENSÃO INTERCULTURAL[20]		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
IDENTIDADE E CULTURA SURDA	(EF01LPS70) Identificar-se como surdo e como sujeito sociocultural. C A	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF01LPS71) Conhecer a importância do sinal pessoal de identificação para a pessoa surda e ouvinte. C A	
	(EF01LPS72) Explorar a Libras e conhecer sua importância. C A	
	(EF01LPS73) Explorar histórias contadas por surdos (manifestação de surdos para surdos). C A	
	(EF01LPS74) Explorar, com a ajuda do professor, as diferenças culturais entre surdo e ouvinte com relação ao registro de suas línguas. C A	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF01LPS75) Conhecer histórias multiculturais, a partir de textos escritos e apresentados em Libras pelo professor. C A	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

20. O Eixo Dimensão Intercultural apresenta diversos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento com características comuns aos objetivos apresentados no Currículo de Língua Brasileira de Sinais. No Currículo de Língua Portuguesa para Surdos, esses objetivos estão relacionados às interfaces entre a cultura surda e a cultura ouvinte. A abordagem aqui será, também, centrada na produção escrita e nas relações entre as línguas.

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO POR ANO DE ESCOLARIDADE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

C situações de **TRABALHO COLETIVO** | G situações de **TRABALHO EM GRUPOS** | D situações de **TRABALHO EM DUPLAS** | A situações de **TRABALHO AUTÔNOMO**

EIXO 1: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO	(EF02LPS01) Utilizar o alfabeto em Língua Portuguesa em contextos reais como escrita de nomes, locais e objetos. C A	
	(EF02LPS02) Reconhecer capas de livros já lidos pelo professor, reconhecendo título, ilustrador, autor e editora. C G D	
	(EF02LPS03) Reconhecer nomes em listas de campos semânticos diversos (nomes próprios, títulos de livros, brincadeiras, agenda do dia, tabelas, entre outros). D A	
	(EF02LPS04) Localizar o seu próprio nome, os nomes dos professores, dos colegas e dos familiares. G D	
	(EF02LPS05) Ler a rotina do seu grupo (calendário, cardápio, listas por categorias semânticas). G D	
	(EF02LPS06) Ler palavras simples de contextos diversos (placas de identificação, listas com nomes e rótulos), utilizando-se de índices linguísticos e contextuais para antecipar. A	
	(EF02LPS07) Conhecer diversos gêneros textuais escritos/multimodais, observando a produção sinalizada. C A	
	(EF02LPS08) Reconhecer a escrita de rótulos, placas e fachadas. A	
	(EF02LPS9) Explorar lista de palavras escritas de diferentes categorias semânticas. C G	
LITERATURA SURDA	(EF02LPS10) Compreender que a produção literária nas línguas orais é diferente da produção literária nas línguas de sinais. C	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF02LPS11) Conhecer histórias infantis tradicionais e contos da cultura surda. C G	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES; 11 CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS

EIXO 1: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
ESTRATÉGIAS DE LEITURA	(EF02LPS12) Reconhecer uma história contada por meio de recursos multimodais e/ou relato do professor. C D A	
	(EF02LPS13) Mobilizar o repertório para antecipar os elementos de uma narrativa. C G	
	(EF02LPS14) Localizar palavras e/ou trechos em textos produzidos ou conhecidos. D A	
	(EF02LPS15) Explorar diferentes gêneros textuais escritos e reconhecer visualmente sua estrutura (bilhete, lista, receita, calendário, agenda). C D	
	(EF02LPS16) Recuperar informações explícitas no texto com apoio do professor. G D	
	(EF02LPS17) Explorar os sentidos das palavras-chave do texto mantendo a compreensão geral das informações. G D	
	(EF02LPS18) Realizar antecipações diante de um tema apresentado. C	
	(EF02LPS19) Utilizar diferentes estratégias de leitura para alcançar os sentidos de novos textos propostos. C G	
	(EF02LPS20) Estabelecer relação entre o conteúdo temático do texto lido e conhecimentos prévios. C G	
PROCEDIMENTOS DE LEITURA	(EF02LPS21) Ler textos utilizando ilustrações e/ou imagens. C G D	
	(EF02LPS22) Levantar as ideias principais do texto para organizá-las em sequência lógica. C G D	
	(EF02LPS23) Reconhecer o nome escrito por meio da datilologia em diversas situações (sinalizado pelo professor, em placas nas mesas). C G D	
	(EF02LPS24) Participar de contações de histórias em Libras visualizando o texto no momento da leitura. C G	
	(EF02LPS25) Ajustar a modalidade de leitura ao propósito e ao gênero. C G	
	(EF02LPS26) Reconhecer a possibilidade de uso da escrita como uma das expressões da língua e da linguagem. C G	
COMPORTAMENTOS DE LEITURA	(EF02LPS27) Ampliar comportamentos de leitura, acompanhando a leitura do professor. C	
	(EF02LPS28) Escolher livros, em rodas de leitura, orientando-se por diferentes critérios e informações: objetivos de leitura ou gosto pessoal, autores e/ou ilustradores preferidos, indicação de outros leitores, projeto editorial, capa, título, ilustrações, quarta capa etc. C A	
	(EF02LPS29) Conhecer e frequentar diferentes espaços de leitura dentro e fora do contexto escolar (sala de leitura, bibliotecas, espaços de leitura da comunidade em geral, centro cultural, eventos literários, entre outros). C A	

EIXO 1: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
CAPACIDADES DE APRECIAÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO	(EF02LPS30) Observar a produção sinalizada do professor de textos literários diversos (contos tradicionais, contos da comunidade surda, lendas, poemas, fábulas) e textos informativos (manchetes, notícias). C	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF02LPS31) Ler e/ou acompanhar a produção sinalizada de diferentes poemas: haicai, poema concreto, acróstico, entre outros. C	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
	(EF02LPS32) Acompanhar a produção sinalizada/leitura do professor de textos literários diversos, como lendas, contos de fadas, acumulativos, de assombração, modernos e populares — garantindo a diversidade de culturas (surda, africana, boliviana, indígena, síria, entre outras), identificando a especificidade de sua organização interna. C	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF02LPS33) Acompanhar a produção sinalizada/leitura do professor de textos da esfera jornalística (notícias e manchete) que abordem a temática das diferentes representações sociais de modo a refletir e respeitar a diversidade cultural e social. C	

EIXO 2: PRÁTICA DE PRODUÇÃO SINALIZADA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
INTERAÇÃO DISCURSIVA	(EF02LPS34) Estabelecer diálogo em Libras em diferentes contextos, com modelos linguísticos avançados. C G D	
	(EF02LPS35) Observar e participar de rodas de conversa sobre os temas trabalhados. C	
	(EF02LPS36) Comentar sobre um texto lido, expressando opiniões, avaliações afetivas. C	
	(EF02LPS37) Produzir diálogos curtos, usando sinais aprendidos em diferentes contextos. C G	
	(EF02LPS38) Participar de discussões, respeitando o turno comunicativo e emitindo opinião. C G	16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
	(EF02LPS39) Produzir regras de convívio do grupo. C	
	(EF02LPS40) Produzir relatos de acontecimentos específicos (final de semana, férias, eventos que participou). C	
CAPACIDADES DE PRODUÇÃO E SINALIZAÇÃO DE TEXTOS	(EF02LPS41) Participar da elaboração de textos coletivos, a partir das experiências em sala de aula, tendo o professor/instrutor como modelo. C	
	(EF02LPS42) Recontar histórias (contos de fadas e contos maravilhosos) fazendo antecipações de sequências narrativas. C G	
	(EF02LPS43) Sinalizar recados e solicitar objetos em diferentes espaços e contextos escolares. C G	

EIXO 3: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
COMPORTAMENTO RELATIVO À PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA	(EF02LPS44) Reconhecer a Libras como forma de representar o mundo (sinal nomeando o mundo). A	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
CARACTERÍSTICAS DOS GÊNEROS E TEXTOS	(EF02LPS45) Reconhecer características do portador livro (impresso ou digital), tais como: título, autor, ilustrador etc. C G	
	(EF02LPS46) Relacionar o gênero textual em estudo à situação comunicativa e ao portador de texto. C G	
	(EF02LPS47) Reconhecer a estrutura composicional de textos presentes no cotidiano escolar e familiar (por exemplo: calendário, agenda, convite de aniversário, entre outros). C G	
	(EF02LPS48) Reconhecer elementos de uma narrativa (personagens, enredo, tempo e espaço). C G	
	(EF02LPS49) Identificar, em contos lidos pelo professor na roda de leitura, as características das personagens. C G	
	(EF02LPS50) Explorar elementos da organização interna dos textos a serem produzidos para extrair as características dos gêneros em estudo. C	
	(EF02LPS51) Reconhecer diferenças entre os diversos gêneros textuais trabalhados pelo professor (receita, manchete, notícia impressa, contos tradicionais, regras de brincadeiras e jogos). C G	
ASPECTOS GRÁFICOS TEXTUAIS/ MULTIMODAIS	(EF02LPS52) Analisar aspectos gráficos que compõem o material lido pelo professor, para reconhecer os efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos (cores, imagens, efeito tridimensional, entre outros). C	
	(EF02LPS53) Reconhecer uma história contada por meio de recursos multimodais e/ou relato do professor. C G	

EIXO 3: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
ASPECTOS LEXICAIS E SEMÂNTICOS	(EF02LPS54) Usar sinais para apresentar a família, animais de estimação, um amigo etc. C G	
	(EF02LPS55) Reconhecer as palavras escritas utilizadas no contexto de sala de aula (rotina, nome dos colegas de sala, professor). C G	
	(EF02LPS56) Usar o vocabulário (repertório lexical) em suas produções escritas, tendo o professor como escriba. C	
	(EF02LPS57) Localizar nomes de objetos e pessoas no texto e identificar seus respectivos referentes na Libras. C G	
	(EF02LPS58) Reconhecer listas de palavras escritas de diferentes categorias semânticas. C G D A	
	(EF02LPS59) Reconhecer diferentes repertórios lexicais, considerando os diversos contextos de uso de forma coerente. C G	
	(EF02LPS60) Negociar os significados de palavras da Língua Portuguesa em discussões em Libras. C G	
	(EF02LPS61) Ampliar o repertório lexical, em situação de contação de história, identificando lacunas. C G	
	(EF02LPS62) Reconhecer elementos de diferentes categorias semânticas. C	
COESÃO E COERÊNCIA	(EF02LPS63) Articular, em atividade de reescrita e produção de final de conto, as partes do texto, coerentemente, sem provocar problemas de compreensão. C	
	(EF02LPS64) Observar como alguns advérbios de tempo (ontem, hoje, amanhã) atuam para a manutenção da coesão verbal. C	
CONTRASTE LINGUÍSTICO	(EF02LPS65) Explorar a relação entre sinal/palavra, sinal/sinal, palavra/palavra e as relações de significado entre a Língua Portuguesa e a Libras. C G	
	(EF02LPS66) Reconhecer que o uso do alfabeto manual para referências a palavras é um recurso de contato entre a língua de sinais e a língua oral. C G	
	(EF02LPS67) Explorar a adequação da palavra/sinal a ser usada em um dado contexto. C G	
	(EF02LPS68) Observar a existência de diferenças entre a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais. C	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES

EIXO 4: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
CAPACIDADES DE AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO	(EF02LPS69) Conhecer o alfabeto da Língua Portuguesa como constitutivo da linguagem escrita. D A	
	(EF02LPS70) Escrever o nome de colegas da turma e de familiares. D A	
	(EF02LPS71) Escrever nomes em listas de campos semânticos diversos (nomes próprios, títulos de livros, brincadeiras, agenda do dia, entre outros). C G D	
	(EF02LPS72) Analisar semelhanças e diferenças entre os nomes dos colegas, considerando indícios de diferentes naturezas como: extensão dos nomes, quantidade de palavras, letras iniciais e finais, presença ou ausência de alguma letra medial, entre outros aspectos. G D	
	(EF02LPS73) Produzir, com auxílio do professor e pares avançados, calendário, listas, cardápio, rotina. C G D	
	(EF02LPS74) Escrever listas de palavras e/ou de títulos de livros, parlendas entre outros textos, consultando referenciais estáveis (como a lista de nomes da turma) e justificando a forma de escrever. C G D	
CAPACIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS	(EF02LPS75) Reconhecer as características do contexto de produção de texto a ser produzido, considerando sua função social, suas finalidades, interlocutores possíveis etc. C	
	(EF02LPS76) Produzir relatos escritos de experiências vividas, tendo o professor como escriba, a partir da Libras. C	
	(EF02LPS77) Planejar, junto com o professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa (interlocutores, finalidades e o assunto do texto). C	
	(EF02LPS78) Escrever legendas para imagens, tendo o professor como escriba, considerando a finalidade do texto e a situação comunicativa. C	
	(EF02LPS79) Reescrever, tendo o professor como escriba, pequenos textos como bilhetes, parlendas e finais de contos. C	
	(EF02LPS80) Escrever, tendo o professor como escriba, bilhetes, convites, cartas e mensagens eletrônicas respeitando as características da situação comunicativa, além de realizar as diferentes operações de produção de textos. C G	
	(EF02LPS81) Reescrever, sinalizando ao professor, trechos de contos conhecidos respeitando a progressão temática, os conteúdos do texto-fonte, assim como algumas características da linguagem escrita e do registro literário desse texto. C	

EIXO 5: DIMENSÃO INTERCULTURAL		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
IDENTIDADE E CULTURA SURDA	(EF02LPS82) Identificar-se como surdo e como sujeito sociocultural. C A	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF02LPS83) Conhecer a importância do sinal pessoal de identificação para a pessoa surda e ouvinte. C A	
	(EF02LPS84) Explorar a Libras e conhecer sua importância. C A	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF02LPS85) Explorar histórias contadas por surdos (manifestação de surdos para surdos). C A	
	(EF02LPS86) Explorar, com a ajuda do professor, as diferenças culturais entre surdo e ouvinte com relação ao registro de suas línguas. C A	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF02LPS87) Conhecer histórias multiculturais, a partir de textos escritos e apresentados em Libras pelo professor. C A	

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO POR ANO DE ESCOLARIDADE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

C situações de TRABALHO COLETIVO | G situações de TRABALHO EM GRUPOS | D situações de TRABALHO EM DUPLAS | A situações de TRABALHO AUTÔNOMO

EIXO 1: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE AQUISIÇÃO DO SISTEMA ESCRITA ALFABÉTICO	(EF03LPS01) Ler, por si mesmo, capas de livros já lidos pelo professor, reconhecendo título, ilustrador, autor e editora. A	
	(EF03LPS02) Ler textos diversos, utilizando-se de índices linguísticos e contextuais para antecipar, inferir e validar o que está escrito, a depender da complexidade do texto. A	
	(EF03LPS03) Ler nomes em listas de campos semânticos diversos (nomes próprios, títulos de livros, brincadeiras, agenda do dia, tabelas e listas). A	
	(EF03LPS04) Localizar o seu próprio nome, os nomes dos professores, dos colegas e dos familiares. A	
	(EF03LPS05) Ler a rotina do seu grupo (calendário, cardápio, listas por categorias semânticas). A	
	(EF03LPS06) Ler palavras simples de contextos diversos (placas de identificação, listas com nomes e rótulos), utilizando-se de índices linguísticos e contextuais para antecipar e validar o que está escrito. A	
	(EF03LPS07) Explorar e reconhecer os diferentes gêneros textuais escritos e sua estrutura (bilhete, lista, receita, convite, contos infantis, de repetição, calendário, agenda do dia). C	
	(EF03LPS08) Explorar lista de palavras escritas de diferentes categorias semânticas. D A	
LITERATURA SURDA	(EF03LPS09) Compreender que a produção literária nas línguas orais é diferente da produção literária nas línguas de sinais. C A	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF03LPS10) Conhecer histórias infantis tradicionais e contos da cultura surda. C G	

EIXO 1: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
ESTRATÉGIAS DE LEITURA	(EF03LPS11) Reconhecer uma história contada por meio de recursos multimodais e/ou relato do professor. A	
	(EF03LPS12) Mobilizar o repertório para antecipar os elementos de uma narrativa. D A	
	(EF03LPS13) Localizar palavras e/ou trechos em textos produzidos ou conhecidos. A	
	(EF03LPS14) Explorar diferentes gêneros textuais escritos e reconhecer visualmente sua estrutura (bilhete, lista, receita, convite, calendário, agenda). D A	
	(EF03LPS15) Recuperar informações explícitas no texto com apoio do professor. D A	
	(EF03LPS16) Explorar os sentidos das palavras-chave do texto, mantendo a compreensão geral das informações. G D A	
	(EF03LPS17) Realizar antecipações diante de um tema apresentado. C	
	(EF03LPS18) Utilizar diferentes estratégias de leitura para alcançar os sentidos de novos textos propostos. C G	
	(EF03LPS19) Estabelecer relação entre o conteúdo temático do texto lido e conhecimentos prévios. C G	
PROCEDIMENTOS DE LEITURA	(EF03LPS20) Ler textos utilizando ilustrações e/ou imagens. C G D A	
	(EF03LPS21) Levantar as ideias principais do texto para organizá-las em sequência lógica. C G D A	
	(EF03LPS22) Reconhecer o nome escrito por meio da datilologia em diversas situações (sinalizado pelo professor, em placas nas mesas, cartazes e painéis). C G D A	
	(EF03LPS23) Participar de contações de histórias em Libras, visualizando o texto no momento da leitura. C G	
	(EF03LPS24) Ajustar a modalidade de leitura ao propósito e ao gênero. C G D A	
	(EF03LPS25) Reconhecer a possibilidade de uso da escrita como uma das expressões da língua e da linguagem. A	
COMPORTAMENTOS DE LEITURA	(EF03LPS26) Ampliar comportamentos de leitura, acompanhando a leitura do professor. C	
	(EF03LPS27) Escolher livros, em rodas de leitura, orientando-se por diferentes critérios e informações, como objetivos de leitura ou gosto pessoal, linguagem (estilo de dizer do autor), autores e/ou ilustradores preferidos, indicação de outros leitores, coleção, projeto editorial, capa, título, ilustrações, quarta capa etc. C A	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
	(EF03LPS28) Conhecer e frequentar diferentes espaços de leitura dentro e fora do contexto escolar (sala de leitura, bibliotecas, espaços de leitura da comunidade em geral, centro cultural, eventos literários). C A	

EIXO 1: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
CAPACIDADES DE APRECIAÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO	(EF03LPS29) Observar a produção sinalizada do professor de textos literários diversos (contos tradicionais, contos da comunidade surda, lendas, poemas, fábulas) e textos informativos (manchetes, notícias). C	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF03LPS30) Ler e/ou acompanhar a produção sinalizada de diferentes poemas: haicai, poema concreto e acróstico. C	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
	(EF03LPS31) Acompanhar a produção sinalizada/leitura do professor de textos literários diversos, como lendas, fábulas, contos de fadas, acumulativos, de assombração, modernos e populares — garantindo a diversidade de culturas e identificando a especificidade de sua organização interna. C	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF03LPS32) Acompanhar a produção sinalizada/leitura do professor de textos da esfera jornalística (manchetes, notícias e reportagem) que abordem a temática das diferentes representações sociais de modo a refletir e respeitar a diversidade cultural e social. C	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES

EIXO 2: PRÁTICA DE PRODUÇÃO SINALIZADA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
INTERAÇÃO DISCURSIVA	(EF03LPS33) Estabelecer um diálogo em Libras em diferentes contextos, com modelos linguísticos avançados. G D	
	(EF03LPS34) Participar de rodas de conversas sobre os temas trabalhados. C G	
	(EF03LPS35) Comentar sobre um texto lido, expressando opiniões e avaliações afetivas. G D	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
	(EF03LPS36) Produzir diálogos mais extensos situando as ações no tempo de modo coerente, usando sinais aprendidos em diferentes contextos. C G D	
	(EF03LPS37) Participar de discussões, respeitando o turno comunicativo e emitindo opinião. C G D	16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
	(EF03LPS38) Produzir regras de convívio do grupo. C	
	(EF03LPS39) Produzir relatos de acontecimentos específicos (final de semana, férias, eventos que participou). C D	
CAPACIDADES DE PRODUÇÃO E SINALIZAÇÃO DE TEXTOS	(EF03LPS40) Participar da elaboração de textos coletivos a partir das experiências em sala de aula, tendo o professor/instrutor como modelo. C	
	(EF03LPS41) Recontar histórias (contos de fadas e contos maravilhosos) fazendo antecipações de sequências narrativas. C G D	
	(EF03LPS42) Sinalizar recados e solicitar objetos em diferentes espaços e contextos escolares. D	

EIXO 3: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
COMPORTAMENTO RELATIVO À PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA	(EF03LPS43) Reconhecer a Libras como forma de representar o mundo (sinal nomeando o mundo). A	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
CARACTERÍSTICAS DOS GÊNEROS E TEXTOS	(EF03LPS44) Reconhecer características do portador livro (impresso ou digital), tais como: título, autor, ilustrador. C G D	
	(EF03LPS45) Relacionar o gênero textual em estudo à situação comunicativa e ao portador. C G D	
	(EF03LPS46) Compreender e analisar a estrutura composicional de textos presentes no cotidiano escolar e familiar (calendário, agenda, convite de aniversário). C G	
	(EF03LPS47) Reconhecer e analisar elementos de uma narrativa (personagens, enredo, tempo e espaço). C G	
	(EF03LPS48) Identificar e analisar, em contos lidos pelo professor na roda de leitura, as características das personagens. C G	
	(EF03LPS49) Comparar elementos da organização interna dos textos a serem produzidos para extrair as características dos gêneros em estudo. C	
	(EF03LPS50) Reconhecer diferenças entre os diversos gêneros textuais trabalhados pelo professor (receita, verbete de curiosidades, manchete, notícia impressa, contos tradicionais, regras de brincadeiras e jogos). C G	
ASPECTOS GRÁFICOS TEXTUAIS/ MULTIMODAIS	(EF03LPS51) Analisar aspectos gráficos que compõem o material lido pelo professor, para reconhecer os efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos (cores, imagens, efeito tridimensional, entre outros). C G D	
	(EF03LPS52) Reconhecer uma história contada por meio de recursos multimodais e/ou relato do professor. C G D	

EIXO 3: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
ASPECTOS LEXICAIS E SEMÂNTICOS	(EF03LPS53) Usar sinais para apresentar a família, animais de estimação, um amigo etc. D A	
	(EF03LPS54) Compreender as palavras escritas utilizadas no contexto de sala de aula (rotina, nome dos colegas de sala, nomes dos professores). D A	
	(EF03LPS55) Usar o vocabulário (repertório lexical) em suas produções escritas. G D	
	(EF03LPS56) Localizar nomes de objetos e pessoas no texto e identificar seus respectivos referentes na Libras. C G D	
	(EF03LPS57) Compreender listas de palavras escritas de diferentes categorias semânticas. C G D	
	(EF03LPS58) Reconhecer a presença da gestualidade nas línguas e a diferença entre gesto e item lexical (sinal e palavra). C G D	
	(EF03LPS59) Utilizar diferentes repertórios lexicais, considerando os diversos contextos de uso de forma coerente. C G D A	
	(EF03LPS60) Negociar os significados de palavras da Língua Portuguesa em discussões em Libras. C G D	
	(EF03LPS61) Ampliar o repertório lexical, em situação de contação de história, identificando lacunas. C G D	
	(EF03LPS62) Reconhecer elementos de diferentes categorias semânticas. C	
COESÃO E COERÊNCIA	(EF03LPS63) Articular em atividade de reescrita e produção de final de conto as partes do texto, coerentemente, sem provocar problemas de compreensão. C	
	(EF03LPS64) Eliminar repetições indesejadas nos textos coletivos, substituindo o referente por outra palavra – nome, pronome, apelido, classe relacionada. C	
	(EF03LPS65) Observar como alguns advérbios de tempo (ontem, hoje, amanhã) atuam para a manutenção da coesão verbal. C	
CONTRASTE LINGUÍSTICO	(EF03LPS66) Explorar as diferenças lexicais entre a Língua Portuguesa e a Libras. C	
	(EF03LPS67) Explorar as diferenças sintáticas entre a Língua Portuguesa e a Libras. C	
	(EF03LPS68) Explorar as diferenças discursivas entre a Língua Portuguesa e a Libras. C	
	(EF03LPS69) Explorar a adequação da palavra/sinal a ser usada em um dado contexto. C G D	

EIXO 4: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
CAPACIDADES DE AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO	(EF03LPS70) Conhecer o alfabeto da Língua Portuguesa como constitutivo da linguagem escrita. A	
	(EF03LPS71) Escrever nomes em listas de campos semânticos diversos (nomes próprios, títulos de livros, brincadeiras, agenda do dia). C G D	
	(EF03LPS72) Analisar semelhanças e diferenças entre os nomes dos colegas, considerando indícios de diferentes naturezas, como extensão dos nomes, quantidade de palavras, letras iniciais e finais, presença ou ausência de alguma letra medial, entre outros aspectos. C G D A	
	(EF03LPS73) Produzir, com auxílio do professor e pares avançados, calendário, listas, cardápio, agenda do dia. C G D	
	(EF03LPS74) Escrever listas de palavras e/ou de títulos de livros, parlendas entre outros textos, consultando referenciais estáveis (como a lista de nomes da turma) e justificando a forma de escrever. C G D	
CAPACIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS	(EF03LPS75) Reconhecer as características do contexto de produção de texto a ser produzido, considerando sua função social, suas finalidades, interlocutores possíveis. C D	
	(EF03LPS76) Escrever relatos de experiências vividas pela classe (estudos do meio, visitas pedagógicas etc.), situando as ações no tempo de modo coerente e respeitando as diferentes operações de produção de texto. C	
	(EF03LPS77) Planejar, junto com o professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa (interlocutores, finalidades e o assunto do texto). C	
	(EF03LPS78) Escrever legendas para imagens, considerando a finalidade do texto e a situação comunicativa. D A	
	(EF03LPS79) Escrever pequenos relatos a partir de imagens sequenciadas. D A	
	(EF03LPS80) Reescrever, sinalizando ao professor trechos de contos conhecidos, respeitando a progressão temática, os conteúdos do texto-fonte, assim como algumas características da linguagem escrita e do registro literário desse texto. D A	

EIXO 5: DIMENSÃO INTERCULTURAL		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
IDENTIDADE E CULTURA SURDA	(EF03LPS81) Identificar-se como surdo e como sujeito sociocultural. C A	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF03LPS82) Conhecer a importância do sinal pessoal de identificação para a pessoa surda e ouvinte. C A	
	(EF03LPS83) Explorar a Libras e conhecer sua importância. C A	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF03LPS84) Explorar histórias contadas por surdos (manifestação de surdos para surdos). C A	
	(EF03LPS85) Explorar, com a ajuda do professor, as diferenças culturais entre surdos e ouvintes. C A	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF03LPS86) Explorar, com a ajuda do professor, as diferenças culturais entre surdo e ouvinte com relação ao registro de suas línguas. C A	
	(EF03LPS87) Conhecer histórias multiculturais a partir de textos escritos e apresentados em Libras pelo professor. C A	

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO POR ANO DE ESCOLARIDADE NO CICLO INTERDISCIPLINAR

4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

C situações de TRABALHO COLETIVO | G situações de TRABALHO EM GRUPOS | D situações de TRABALHO EM DUPLAS | A situações de TRABALHO AUTÔNOMO

EIXO 1: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
LITERATURA SURDA	(EF04LPS01) Compreender que a produção literária nas línguas orais é diferente da produção literária nas línguas de sinais. A	
	(EF04LPS02) Identificar e comparar histórias tradicionais e contos da cultura surda e ouvinte. C G	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
ESTRATÉGIAS DE LEITURA	(EF04LPS03) Reconhecer e diferenciar os textos já trabalhados, tais como receitas, contos, HQs, poemas e bilhetes. C A	
	(EF04LPS04) Localizar informações explícitas nos textos trabalhados. C G	
	(EF04LPS05) Antecipar o tema dos textos, reconhecendo palavras-chave em títulos, legendas, capas etc. C G	
	(EF04LPS06) Identificar textos por meio da análise de sua estrutura composicional (presença de títulos, subtítulos, imagens, legenda, tipografia). C G	
	(EF04LPS07) Identificar relações entre texto e imagem com foco na compreensão, produzindo generalizações. C G	
	(EF04LPS08) Inferir informações a partir do texto (inferência local), a depender da complexidade do texto selecionado. C G	
	(EF04LPS09) Inferir informações a partir do conhecimento prévio do assunto (inferência global), a depender da complexidade do texto selecionado. C G	
	(EF04LPS10) Explorar aspectos explícitos (linguísticos e gráficos) nos textos trabalhados, observando semelhanças e diferenças em estruturas composicionais. C G	
	(EF04LPS11) Estabelecer relações entre o conteúdo do texto e situações externas a ele, elaborando generalizações. C G	
PROCEDIMENTOS DE LEITURA	(EF04LPS12) Grifar as partes do texto (título, nomes dos personagens, palavras repetidas). C D	

EIXO 1: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
COMPORTAMENTOS DE LEITURA	(EF04LPS13) Participar de rodas de leitura para trocar impressões sobre um livro lido, autor ou tema. G D A	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
	(EF04LPS14) Conhecer e frequentar diferentes espaços de leitura dentro e fora do contexto escolar (sala de leitura, bibliotecas, espaços de leitura da comunidade em geral, centro cultural, eventos literários). C D	
	(EF04LPS15) Ler textos para estudar temas tratados nas diversas áreas do conhecimento e em diferentes fontes (livros, enciclopédias impressas/eletrônicas, sites de pesquisas, revistas e jornais impressos/eletrônicos), além de assistir a documentários e reportagens, analisando sua pertinência para o estudo do tema. C G D	
	(EF04LPS16) Escolher livros, em rodas de leitura, orientando-se por diferentes critérios e informações, como objetivos de leitura ou gosto pessoal, linguagem (estilo de dizer do autor), autores e/ou ilustradores preferidos, indicação de outros leitores, coleção, projeto editorial, capa, título, ilustrações, quarta capa etc. G D	
CAPACIDADES DE APRECIAÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO	(EF04LPS17) Participar da leitura de textos literários de diversas culturas (contos populares, de assombração, de mistério, fábulas, mitos, lendas) discutindo sua organização interna (tempo, espaço, personagens). C	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
	(EF04LPS18) Identificar o contexto de produção de textos reivindicatórios das diferentes representações sociais em artigos expositivos e relatos históricos. C	1 ERRADICAÇÃO DA POBREZA; 5 IGUALDADE DE GÊNERO; 8 EMPREGO DIGNO E CRESCIMENTO ECONÔMICO; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES; 16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
	(EF04LPS19) Identificar, em contos e crônicas, estratégias e recursos linguístico-discursivos (humor, aspectos gráficos etc.). C	
	(EF04LPS20) Reconhecer a função social de diferentes textos propostos. C G	
	(EF04LPS21) Reconhecer posicionamentos que circulam em textos lidos, considerando o contexto de produção e a situação comunicativa. C G	
	(EF04LPS22) Ler e/ou acompanhar a produção sinalizada de diferentes poemas (haicai, poema visual, acróstico, cordel, quadrinhas, ciberpoemas), analisando os efeitos de sentidos dos recursos empregados nos textos. C G	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
	(EF04LPS23) Acompanhar a produção sinalizada/leitura do professor de textos da esfera jornalística (reportagens e notícias). C	
	(EF04LPS24) Acompanhar a produção sinalizada/leitura do professor de relatos históricos, verbetes e/ou artigos de enciclopédia, a depender da complexidade do texto. C G	

EIXO 2: PRÁTICA DE PRODUÇÃO SINALIZADA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
INTERAÇÃO DISCURSIVA	(EF04LPS25) Compartilhar com os colegas dados de investigação sobre temas propostos pelo professor. C G	
	(EF04LPS26) Recontar histórias conhecidas, respeitando as características do gênero e utilizando, progressivamente, as marcas do registro literário escrito. C	
	(EF04LPS27) Relatar experiências vividas, situando as ações no tempo de modo coerente e respeitando as diferentes operações de produção de texto. C	
	(EF04LPS28) Identificar a finalidade da leitura, as características que envolvem essa prática social, na qual irá interagir (saraus, *slams,* entre outros), e o contexto de produção específico daquela situação da qual participará. C G	
	(EF04LPS29) Reconhecer sequências narrativas em textos escritos e/ou multimodais e recontá-las em Libras. C G	
	(EF04LPS30) Explorar, a partir de figuras, imagens e ilustrações que acompanham narrativas, os cenários e as características físicas das personagens. C	
	(EF04LPS31) Reproduzir notícias lidas anteriormente, sempre observando a coesão sequencial, com especial atenção à progressão dos fatos. C G	
	(EF04LPS32) Sinalizar aspectos compreendidos/localizados nos/dos lides de notícias conhecidas (quem, quando, onde). C G	
	(EF04LPS33) Discutir problemas do cotidiano relacionados à convivência para emitir opinião, participar de maneira respeitosa e posicionar-se, além de construir sínteses coletivas e parciais. C	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
	(EF04LPS34) Expor aspectos relacionados a temas estudados nas diversas áreas do conhecimento, formulando perguntas e comentando a partir de notas pré-elaboradas. C	
	(EF04LPS35) Posicionar-se diante de situações-problema vivenciadas e/ou apresentadas nos textos lidos. C	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
	(EF04LPS36) Utilizar expressões faciais e corporais para perguntar e responder sobre temas propostos. C	
	(EF04LPS37) Participar de interações, respeitando o turno de fala (processo anafórico). C	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
	(EF04LPS38) Interagir, perguntando e respondendo, a partir de diferentes temas propostos. C	
	(EF04LPS39) Realizar registro em Libras a partir de vídeos, mapas conceituais, imagens e fotos. C	
	(EF04LPS40) Localizar e compreender o funcionamento dos pares pergunta/resposta, ordem/execução, convite/aceitação, cumprimento/cumprimento. C	

EIXO 3: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
COMPORTAMENTO RELATIVO À PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA	(EF04LPS41) Explorar a organização do dicionário bilíngue Libras/Língua Portuguesa. C G	
CARACTERÍSTICAS DOS GÊNEROS E TEXTOS	(EF04LPS42) Reconhecer a função social de diferentes textos propostos. C A	
	(EF04LPS43) Reconhecer estruturas composicionais de diferentes gêneros (diálogo de chat, receita, notícia, mensagens eletrônicas etc.), identificando suas funções e respeitando a situação comunicativa. C G	
	(EF04LPS44) Explorar, em contos e crônicas, estratégias e recursos linguístico-discursivos (humor, aspectos gráficos etc.). C G	
	(EF04LPS45) Reconhecer textos organizados em diferentes gêneros para identificar as características específicas de cada um, e no mesmo gênero, para ratificar a caracterização realizada anteriormente. C G	
ASPECTOS GRÁFICOS TEXTUAIS/ MULTIMODAIS	(EF04LPS46) Identificar recursos utilizados para provocar efeito de sentido em charges, tiras, HQs e outros textos multimodais/multiculturais. C G	
ASPECTOS LEXICAIS E SEMÂNTICOS	(EF04LPS47) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical (indicadores de ação). G	
	(EF04LPS48) Explorar as escolhas lexicais feitas nos textos produzidos, identificando a sua adequação (ou não) às intenções de significação. C D	
	(EF04LPS49) Explorar os efeitos de sentidos provocados pelo uso de metáfora e comparação. C G	
	(EFL04LP50) Explorar o caráter polissêmico de palavras, nos textos produzidos, de acordo com o contexto de uso. C	

EIXO 3: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
COESÃO E COERÊNCIA	(EF04LPS51) Explorar os usos de conectores textuais adequados ao gênero e ao registro linguístico do texto. C G	
	(EF04LPS52) Articular episódios narrados em sequência temporal para estabelecer a coesão e a coerência. C G	
	(EF04LPS53) Analisar o papel da manutenção do tempo verbal predominante e da articulação entre os tempos verbais do texto, no estabelecimento da coesão. C	
	(EF04LPS54) Articular as partes do texto coerentemente, observando os usos e as flexões de pessoa (1ª e 3ª), quando se tratar de produções escritas. C G	
	(EF04LPS55) Eliminar repetições indesejadas nos textos produzidos, substituindo o referente por outra palavra – nome, pronome, apelido etc. – ou utilizando elipse. C	
	(EF04LPS56) Utilizar organizadores textuais adequados ao gênero e ao registro linguístico do texto. C	
CONTRASTE LINGUÍSTICO	(EF04LPS57) Utilizar expressões faciais e corporais para perguntar e responder sobre temas propostos, articulando sua relação com a pontuação estabelecida no texto. A	
SEGMENTAÇÃO	(EF04LPS58) Utilizar a pontuação medial e final como parte integrante do texto para favorecer a progressão temática e a coesão. C G	
	(EF04LPS59) Segmentar o texto em frases, utilizando, progressivamente, os sinais de pontuação. C G	
MORFOLOGIA	(EF04LPS60) Reconhecer os substantivos (nomes) como palavras que designam ou nomeiam os seres em geral, considerando as suas possibilidades de flexão e a necessidade de estabelecimento de concordância nominal nos enunciados. C	
	(EF04LPS61) Explorar os usos e funções dos verbos, considerando sua importância como índice de ação, estados e fenômenos da natureza. C	
	(EF04LPS62) Reconhecer e empregar pronomes pessoais do caso reto e possessivos. C G	
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	(EF04LPS63) Comparar registro linguístico formal e informal da Língua Portuguesa presentes em textos de diferentes esferas (literária, de consumo, jornalística, entre outras). C	
ORTOGRAFIA NA INTERMODALIDADE	(EF04LPS64) Compreender que a escrita da Língua Portuguesa não pode representar a Língua Brasileira de Sinais. C G	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

EIXO 4: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
CAPACIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS	(EF04LPS65) Usar expressões escritas para esclarecer dúvidas, elaborar pedidos e oferecer ajuda, em registro formal e informal. C G D A	
	(EF04LPS66) Produzir instruções de jogos e atividades lúdicas relacionadas à aprendizagem da Língua Portuguesa (jogo da memória, palavras cruzadas, adivinhas), respeitando as características da situação comunicativa, além de realizar as diferentes operações de produção de texto. C G	
	(EF04LPS67) Compartilhar com os colegas dados de investigação sobre temas propostos pelo professor. C G	
	(EF04LPS68) Recontar histórias conhecidas, respeitando as características do gênero e utilizando, progressivamente, as marcas do registro literário escrito. C G	
	(EF04LPS69) Planejar, com ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/ para quem escreve), a finalidade ou o propósito (escrever para quê), a circulação (onde o texto vai circular), o portador, a linguagem, a organização, a estrutura, o tema e o assunto do texto. C G	
	(EF04LPS70) Listar ideias, levando em conta o tema e o assunto, para planejar a produção de textos coletivos. C G	
	(EF04LPS71) Organizar ideias, de forma colaborativa, selecionando-as em função da estrutura do texto e de suas características. C G	
	(EF04LPS72) Reescrever novos inícios ou finais de uma narrativa conhecida. C G	
	(EF04LPS73) Escrever comentários em plataformas digitais para textos lidos, estabelecendo relação entre o texto e o comentário produzido. C G	
	(EF04LPS74) Escrever diários (pessoal e da classe) situando as ações no tempo de modo coerente e respeitando as diferentes operações de produção de texto. C G D A	
	(EF04LPS75) Revisar o texto focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão linguística. D A	

EIXO 5: DIMENSÃO INTERCULTURAL

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
IDENTIDADE E CULTURA SURDA	(EF04LPS76) Observar e conhecer histórias contadas por surdos, piadas (manifestação de surdos para surdos). C A	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF04LPS77) Conhecer histórias multiculturais a partir de textos escritos e apresentados em Libras pelo professor. C A	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF04LPS78) Explorar criações literárias originais de surdos. C G	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF04LPS79) Conhecer a história da educação de surdos no Brasil e no mundo. C	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES; 11 CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS
	(EF04LPS80) Reconhecer a importância da Libras na sociedade brasileira. C G D A	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO POR ANO DE ESCOLARIDADE NO CICLO INTERDISCIPLINAR

5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

C situações de **TRABALHO COLETIVO** | G situações de **TRABALHO EM GRUPOS** | D situações de **TRABALHO EM DUPLAS** | A situações de **TRABALHO AUTÔNOMO**

EIXO 1: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
LITERATURA SURDA	(EF05LPS01) Compreender que a produção literária nas línguas orais é diferente da produção literária nas línguas de sinais. A	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF05LPS02) Explorar as diversas histórias tradicionais sinalizadas próprias da literatura surda. C G	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES; 11 CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS

EIXO 1: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
ESTRATÉGIAS DE LEITURA	(EF05LPS03) Diferenciar os textos já trabalhados, tais como receitas, contos, HQs, poemas e bilhetes. C A	
	(EF05LPS04) Localizar informações explícitas nos textos trabalhados. G D	
	(EF05LPS05) Antecipar o tema dos textos, reconhecendo palavras-chave em títulos, legendas, capas etc. G D	
	(EF05LPS06) Identificar textos por meio da análise de sua estrutura composicional (presença de títulos, subtítulos, imagens, legenda, tipografia). C G	
	(EF05LPS07) Identificar relações entre texto e imagem com foco na compreensão, produzindo generalizações. C G	
	(EF05LPS08) Inferir informações a partir do texto (inferência local), a depender da complexidade do texto selecionado. C G D	
	(EF05LPS09) Inferir informações a partir do conhecimento prévio do assunto (inferência global), a depender da complexidade do texto selecionado. C G D	
	(EF05LPS10) Reconhecer aspectos explícitos (linguísticos e gráficos) nos textos trabalhados, observando semelhanças e diferenças em estruturas composicionais. C G D	
	(EF05LPS11) Identificar em materiais publicitários (vídeos, anúncios de propaganda, cartazes – institucionais, comerciais eletrônicos, televisivos e impressos) as representações dos públicos aos quais os textos são endereçados, as finalidades e o contexto de produção. C G D A	5 IGUALDADE DE GÊNERO; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES; 12 CONSUMO E PRODUÇÃO RESPONSÁVEIS
	(EF05LPS12) Estabelecer relações entre o conteúdo do texto e situações externas a ele, elaborando generalizações. C G D	
PROCEDIMENTOS DE LEITURA	(EF05LPS13) Grifar as partes do texto (título, nome dos personagens, palavras repetidas). D A	
COMPORTAMENTOS DE LEITURA	(EF05LPS14) Participar de rodas de leitura para trocar impressões sobre um livro lido, autor ou tema. C G D A	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
	(EF05LPS15) Conhecer e frequentar diferentes espaços de leitura dentro e fora do contexto escolar (sala de leitura, bibliotecas, espaços de leitura da comunidade em geral, centro cultural, eventos literários). C A	
	(EF05LPS16) Ler textos para estudar temas tratados nas diversas áreas do conhecimento e em diferentes fontes (livros, enciclopédias impressas/eletrônicas, sites de pesquisas, revistas e jornais impressos/eletrônicos), além de assistir a documentários e reportagens, analisando sua pertinência para o estudo do tema. G D	
	(EF05LPS17) Escolher livros, em rodas de leitura, orientando-se por diferentes critérios e informações: objetivos de leitura ou gosto pessoal, linguagem (estilo de dizer do autor), autores e/ou ilustradores preferidos, indicação de outros leitores, coleção, projeto editorial, capa, título, ilustrações, quarta capa. G D	

EIXO 1: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
CAPACIDADES DE APRECIAÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO	(EF05LPS18) Participar da leitura de textos literários diversos de distintas culturas (contos populares, de assombração, de mistério, fábulas, mitos, lendas), discutindo sua organização interna (tempo, espaço, personagens etc.). C G	
	(EF05LPS19) Identificar o contexto de produção de textos reivindicatórios das diferentes representações sociais em artigos expositivos e relatos históricos. C G	1 ERRADICAÇÃO DA POBREZA; 5 IGUALDADE DE GÊNERO; 8 EMPREGO DIGNO E CRESCIMENTO ECONÔMICO; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES; 16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
	(EF05LPS20) Identificar, em contos e crônicas, estratégias e recursos linguístico-discursivos (humor, aspectos gráficos etc.). C G	
	(EF05LPS21) Reconhecer a função social de diferentes textos propostos. C G D	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF05LPS22) Reconhecer posicionamentos que circulam em textos lidos, considerando o contexto de produção e a situação comunicativa. C G D	
	(EF05LPS23) Ler e/ou acompanhar a produção sinalizada de diferentes poemas (haicai, poema visual, acróstico, cordel, quadrinhas, ciberpoemas) analisando os efeitos de sentidos dos recursos empregados nos textos. C G D	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
	(EF05LPS24) Ler e/ou acompanhar a produção sinalizada/leitura do professor de textos da esfera jornalística (reportagens e notícias). C G D	
	(EF05LPS25) Ler e/ou acompanhar a produção sinalizada/leitura do professor de relatos históricos, verbetes e/ou artigos de enciclopédia, a depender da complexidade do texto. C G D	

EIXO 2: PRÁTICA DE PRODUÇÃO SINALIZADA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
INTERAÇÃO DISCURSIVA	(EF05LPS26) Compartilhar com os colegas dados de investigação sobre temas propostos pelo professor. G D	
	(EF05LPS27) Recontar histórias conhecidas, respeitando as características do gênero e utilizando, progressivamente, as marcas do registro literário escrito. C G	
	(EF05LPS28) Relatar experiências vividas, situando as ações no tempo de modo coerente e respeitando as diferentes operações de produção de texto. C G	
	(EF05LPS29) Identificar a finalidade da leitura, as características que envolvem essa prática social, na qual irá interagir (saraus, slams entre outros), e o contexto de produção específico daquela situação da qual participará. C G	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
	(EF05LPS30) Reconhecer sequências narrativas em textos escritos e/ou multimodais e recontá-las em Libras. G D	
	(EF05LPS31) Descrever, a partir de figuras, imagens e ilustrações que acompanham narrativas, os cenários e as características físicas das personagens. C G	
	(EF05LPS32) Reproduzir notícias lidas anteriormente, sempre observando a coesão sequencial, com especial atenção à progressão dos fatos. C G D	
	(EF05LPS33) Sinalizar aspectos compreendidos/localizados nos/dos lides de notícias conhecidas (quem, quando, onde). C G D	
	(EF05LPS34) Discutir problemas do cotidiano relacionados à convivência para emitir opinião, participar de maneira respeitosa e posicionar-se, além de construir sínteses coletivas e parciais. C G	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
	(EF05LPS35) Expor aspectos relacionados a temas estudados nas diversas áreas do conhecimento, formulando perguntas e comentando a partir de notas pré-elaboradas. C G D	
	(EF05LPS36) Posicionar-se diante de situações-problema vivenciadas e/ou apresentadas nos textos lidos. C G	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
	(EF05LPS37) Utilizar expressões faciais e corporais para perguntar e responder sobre temas propostos. G D	
	(EF05LPS38) Participar de interações, respeitando o turno de fala (Processo anafórico). C G	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
	(EF05LPS39) Interagir, perguntando e respondendo, a partir de diferentes temas propostos. C G	
	(EF05LPS40) Realizar registro em Libras a partir de vídeos, mapas conceituais, imagens e fotos. C G	
	(EF05LPS41) Localizar e compreender o funcionamento dos pares pergunta/resposta, ordem/execução, convite/aceitação, cumprimento/cumprimento. C G	

EIXO 3: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
COMPORTAMENTO RELATIVO À PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA	(EF05LPS42) Conhecer a organização do dicionário bilíngue Libras/Língua Portuguesa para construir repertório. C G	
CARACTERÍSTICAS DOS GÊNEROS E TEXTOS	(EF05LPS43) Reconhecer a função social de diferentes textos propostos. C A	
	(EF05LPS44) Reconhecer estruturas composicionais de diferentes gêneros (diálogo de chat, receita, notícia, mensagens eletrônicas etc.), identificando suas funções e respeitando a situação comunicativa. G D	
	(EF05LSP45) Analisar, em contos e crônicas, estratégias e recursos linguístico-discursivos (humor, aspectos gráficos etc.). C G	
	(EF05LPS46) Comparar textos organizados em diferentes gêneros para identificar as características específicas de cada um, e no mesmo gênero, para ratificar a caracterização realizada anteriormente. C G	
ASPECTOS GRÁFICOS TEXTUAIS/ MULTIMODAIS	(EF05LPS47) Reconhecer recursos utilizados para provocar efeito de sentido em charges, tiras, HQs e outros textos multimodais/multiculturais. C G D	
ASPECTOS LEXICAIS E SEMÂNTICOS	(EF05LPS48) Visitar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical (indicadores de ação). D	
	(EF05LPS49) Reconhecer as escolhas lexicais feitas nos textos produzidos, identificando a sua adequação (ou não) às intenções de significação. G D	
	(EF05LPS50) Identificar os efeitos de sentidos provocados pelo uso de metáfora e comparação. G	
	(EFL05LP51) Explorar o caráter polissêmico de palavras, nos textos produzidos, de acordo com o contexto de uso. C D	

EIXO 3: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
COESÃO E COERÊNCIA	(EF05LPS52) Analisar os usos de conectores textuais adequados ao gênero e ao registro linguístico do texto. C G	
	(EF05LPS53) Articular episódios narrados em sequência temporal para estabelecer a coesão e a coerência. G D	
	(EF05LPS54) Analisar o papel da manutenção do tempo verbal predominante e da articulação entre os tempos verbais do texto, no estabelecimento da coesão. C G	
	(EF05LPS55) Articular as partes do texto coerentemente, sem provocar problemas de compreensão durante o processo de produção, empregando o mesmo tipo de narrador do texto-fonte (1ª ou 3ª pessoa), quando se tratar de produção de final de conto e/ou reescrita. C G	
	(EF05LPS56) Eliminar repetições indesejadas nos textos produzidos, substituindo o referente por outra palavra – nome, pronome, apelido etc. – ou utilizando elipse. C G D	
	(EF05LPS57) Utilizar organizadores textuais adequados ao gênero e ao registro linguístico do texto. C G D	
CONTRASTE LINGUÍSTICO	(EF05LPS58) Utilizar expressões faciais e corporais para perguntar e responder sobre temas propostos, articulando sua relação com a pontuação estabelecida no texto. A	
SEGMENTAÇÃO	(EF05LPS59) Utilizar a pontuação medial e final como parte integrante do texto para favorecer a progressão temática e a coesão. C G D	
	(EF05LPS60) Segmentar o texto em frases, utilizando, progressivamente, os sinais de pontuação. D	
MORFOLOGIA	(EF05LPS61) Reconhecer os substantivos (nomes) como palavras que designam ou nomeiam os seres em geral, considerando as suas possibilidades de flexão e a necessidade de estabelecimento de concordância nominal nos enunciados. C G	
	(EF05LPS62) Reconhecer os usos e funções dos verbos, considerando sua importância como índice de ação, estados e fenômenos da natureza, além das possibilidades de flexão em número e pessoa e a necessidade de realização de concordância verbal. C	
	(EF05LPS63) Empregar adequadamente os pronomes pessoais e possessivos. C G A	
	(EF05LPS64) Reconhecer adjetivos, considerando sua importância para determinar (ou não) e caracterizar os substantivos. C G	
	(EF05LPS65) Explorar os usos de construções que fazem referência a lugar e tempo (advérbios, locuções adverbiais). C G	
SINTAXE	(EF05LPS66) Explorar os recursos sintáticos da Língua Portuguesa (ordem direta) que auxiliam a coesão textual. C G	
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	(EF05LPS67) Comparar registro linguístico formal e informal da Língua Portuguesa presentes em textos de diferentes esferas (literária, de consumo, jornalística, entre outras). C G	
	(EF05LPS68) Explorar algumas variedades linguísticas da Língua Portuguesa usada no Brasil, com foco nas expressões idiomáticas. C	
ORTOGRAFIA NA INTERMODALIDADE	(EF05LPS69) Compreender que a escrita da Língua Portuguesa não pode representar a Língua Brasileira de Sinais. G D	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

EIXO 4: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
CAPACIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS	(EF05LPS70) Usar expressões escritas para esclarecer dúvidas, elaborar pedidos e oferecer ajuda, em registro formal e informal. C G D A	
	(EF05LPS71) Produzir instruções de jogos e atividades lúdicas relacionadas à aprendizagem da Língua Portuguesa (jogo da memória, palavras cruzadas, adivinhas, entre outras), respeitando as características da situação comunicativa, além de realizar as diferentes operações de produção de texto. D A	
	(EF05LPS72) Compartilhar com os colegas dados de investigação sobre temas propostos pelo professor. C G D A	
	(EF05LPS73) Recontar histórias conhecidas, respeitando as características do gênero e utilizando, progressivamente, as marcas do registro literário escrito. G D A	
	(EF05LPS74) Planejar, com ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/ para quem escreve), a finalidade ou o propósito (escrever para quê), a circulação (onde o texto vai circular), o portador, a linguagem, a organização, a estrutura, o tema e o assunto do texto. C G	
	(EF05LPS75) Produzir textos multimodais (cartazes e legendas para fotos/ilustrações). C G	
	(EF05LPS76) Listar ideias, levando em conta o tema e o assunto, para planejar a produção de textos coletivos. C G D	
	(EF05LPS77) Organizar ideias, de forma colaborativa, selecionando-as em função da estrutura do texto e de suas características. C G D	
	(EF05LPS78) Reescrever novos inícios ou finais de uma narrativa conhecida. D A	
	(EF05LPS79) Escrever comentários em plataformas digitais para textos lidos, estabelecendo relação entre o texto e o comentário produzido. D A	
	(EF05LPS80) Escrever diários (pessoal e da classe), situando as ações no tempo de modo coerente e respeitando as diferentes operações de produção de texto. C G D A	
	(EF05LPS81) Produzir entrevistas do tipo pingue-pongue (pergunta e resposta) com pessoas conhecidas da comunidade, respeitando as características do gênero. G D A	11 CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS
	(EF05LPS82) Produzir registros escritos (anotações pessoais/coletivas) sobre temas divulgados na mídia e discutidos em roda de conversa, considerando o propósito comunicativo do registro. C G D A	
	(EF05LPS83) Revisar o texto focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão linguística. D A	

EIXO 5: DIMENSÃO INTERCULTURAL		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
IDENTIDADE E CULTURA SURDA	(EF05LPS84) Observar e conhecer histórias contadas por surdos, piadas (manifestação de surdos para surdos). C A	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF05LPS85) Conhecer histórias multiculturais a partir de textos escritos e apresentados em Libras pelo professor. C A	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF05LPS86) Explorar criações literárias originais de surdos. C A	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES; 11 CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS
	(EF05LPS87) Conhecer a história da educação de surdos no Brasil e no mundo. C G	
	(EF05LPS88) Reconhecer a importância da Libras na sociedade brasileira. C G D A	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO POR ANO DE ESCOLARIDADE NO CICLO INTERDISCIPLINAR

6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

C situações de TRABALHO COLETIVO | G situações de TRABALHO EM GRUPOS | D situações de TRABALHO EM DUPLAS | A situações de TRABALHO AUTÔNOMO

EIXO 1: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
LITERATURA SURDA	(EF06LPS01) Compreender que a produção literária nas línguas orais é diferente da produção literária nas línguas de sinais. A	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF06LPS02) Conhecer histórias infantis tradicionais sinalizadas próprias da literatura surda. C G	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES; 11 CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS
	(EF06LPS03) Explorar a comparação entre os contos tradicionais e as culturas (ouvinte x surdo). A	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF06LPS04) Identificar e comparar histórias tradicionais e contos da cultura surda e ouvinte. G D	

EIXO 1: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
ESTRATÉGIAS DE LEITURA	(EF06LPS05) Analisar os textos já trabalhados, tais como receitas, contos, HQs, poemas e bilhetes. C A	
	(EF06LPS06) Localizar informações explícitas nos textos trabalhados. D A	
	(EF06LPS07) Antecipar o tema dos textos, reconhecendo palavras-chave em títulos, legendas, capas etc. D A	
	(EF06LPS08) Identificar textos por meio da análise de sua estrutura composicional (presença de títulos, subtítulos, imagens, legenda, tipografia). D A	
	(EF06LPS09) Identificar relações entre texto e imagem com foco na compreensão, produzindo generalizações. D A	
	(EF06LPS10) Inferir informações a partir do texto (inferência local), a depender da complexidade do texto selecionado. C A	
	(EF06LPS11) Inferir informações a partir do conhecimento prévio do assunto (inferência global), a depender da complexidade do texto selecionado. C A	
	(EF06LPS12) Analisar aspectos explícitos (linguísticos e gráficos) nos textos trabalhados, observando semelhanças e diferenças em estruturas composicionais. C A	
	(EF06LPS13) Identificar em materiais publicitários (vídeos, anúncios de propaganda, cartazes – instrucionais, comerciais eletrônicos, televisivos e impressos) as representações dos públicos aos quais os textos são endereçados, as finalidades e o contexto de produção. D A	5 IGUALDADE DE GÊNERO; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES; 12 CONSUMO E PRODUÇÃO RESPONSÁVEIS
	(EF06LPS14) Estabelecer relações entre o conteúdo do texto e situações externas a ele, elaborando generalizações. C A	
PROCEDIMENTOS DE LEITURA	(EF06LPS15) Grifar as partes do texto (título, nomes dos personagens, palavras repetidas, desconhecidas). D A	

EIXO 1: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
COMPORTAMENTOS DE LEITURA	(EF06LPS16) Participar de rodas de leitura para trocar impressões sobre um livro lido, autor ou tema. G A	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
	(EF06LPS17) Conhecer e frequentar diferentes espaços de leitura dentro e fora do contexto escolar (sala de leitura, bibliotecas, espaços de leitura da comunidade em geral, centro cultural, eventos literários, entre outros). C A	
	(EF06LPS18) Ler textos para estudar temas tratados nas diversas áreas do conhecimento e em diferentes fontes (livros, enciclopédias impressas/eletrônicas, sites de pesquisas, revistas e jornais impressos/eletrônicos), além de assistir a documentários e reportagens, analisando sua pertinência para o estudo do tema. G A	
	(EF06LPS19) Escolher livros, em rodas de leitura, orientando-se por diferentes critérios e informações: objetivos de leitura ou gosto pessoal, linguagem (estilo de dizer do autor), autores e/ou ilustradores preferidos, indicação de outros leitores, coleção, projeto editorial, capa, título, ilustrações, quarta capa etc. G D A	
CAPACIDADES DE APRECIAÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO	(EF06LPS20) Participar da leitura de textos literários diversos de distintas culturas (contos populares, de assombração, de mistério, fábulas, mitos, lendas), discutindo sua organização interna (tempo, espaço, personagens etc.). G D A	
	(EF06LPS21) Identificar o contexto de produção de textos reivindicatórios das diferentes representações sociais em artigos expositivos e relatos históricos. G D	1 ERRADICAÇÃO DA POBREZA; 5 IGUALDADE DE GÊNERO; 8 EMPREGO DIGNO E CRESCIMENTO ECONÔMICO; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES; 16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
	(EF06LPS22) Identificar, em contos e crônicas, estratégias e recursos linguístico-discursivos (humor, aspectos gráficos etc.). C G D	
	(EF06LPS23) Reconhecer a função social de diferentes textos propostos. D A	
	(EF06LPS24) Analisar posicionamentos que circulam em textos lidos, considerando o contexto de produção e a situação comunicativa. C A	16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
	(EF06LPS25) Ler e/ou acompanhar a produção sinalizada de diferentes poemas (haicai, poema visual, acróstico, cordel, quadrinhas, ciberpoemas) analisando os efeitos de sentidos dos recursos empregados nos textos. C G D A	
	(EF06LPS26) Ler e/ou acompanhar a produção sinalizada/leitura do professor de textos da esfera jornalística (reportagens e notícias). C A	
	(EF06LPS27) Ler e/ou acompanhar a produção sinalizada/leitura do professor de relatos históricos, verbetes e/ou artigos de enciclopédia, a depender da complexidade do texto. A	

EIXO 2: PRÁTICA DE PRODUÇÃO SINALIZADA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
INTERAÇÃO DISCURSIVA	(EF06LPS28) Compartilhar com os colegas dados de investigação sobre temas propostos pelo professor. D	
	(EF06LPS29) Recontar histórias conhecidas, respeitando as características do gênero e utilizando, progressivamente, as marcas do registro literário escrito. G D	
	(EF06LPS30) Relatar experiências vividas, situando as ações no tempo de modo coerente e respeitando as diferentes operações de produção de texto. C G	
	(EF06LPS31) Identificar a finalidade da leitura, as características que envolvem a prática social na qual irá interagir (saraus, slams) e o contexto de produção específico daquela situação da qual participará. D A	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
	(EF06LPS32) Reconhecer sequências narrativas em textos escritos e/ou multimodais e recontá-las em Libras. A	
	(EF06LPS33) Descrever, a partir de figuras, imagens e ilustrações que acompanham narrativas, os cenários e as características físicas das personagens. D A	
	(EF06LPS34) Reproduzir notícias lidas anteriormente, observando a coesão sequencial, com especial atenção à progressão dos fatos. D A	
	(EF06LPS35) Sinalizar aspectos compreendidos/localizados nos/dos lides de notícias conhecidas (quem, quando, onde). D A	
	(EF06LPS36) Discutir problemas do cotidiano relacionados à convivência para emitir opinião, participar de maneira respeitosa e posicionar-se, além de construir sínteses coletivas e parciais. C G	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
	(EF06LPS37) Expor aspectos relacionados a temas estudados nas diversas áreas do conhecimento, formulando perguntas e comentando a partir de notas pré-elaboradas. A	
	(EF06LPS38) Posicionar-se diante de situações-problema vivenciadas e/ou apresentadas nos textos lidos. A	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
	(EF06LPS39) Utilizar expressões faciais e corporais para perguntar e responder sobre temas propostos. D A	
	(EF06LPS40) Participar de interações, respeitando o turno de fala (processo anafórico). C G D	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
	(EF06LPS41) Interagir, perguntando e respondendo, a partir diferentes temas propostos. C G D	
	(EF06LPS42) Realizar registro em Libras a partir de vídeos, mapas conceituais, imagens e fotos. C G D A	
	(EF06LPS43) Localizar e compreender o funcionamento dos pares pergunta/resposta, ordem/execução, convite/aceitação, cumprimento/cumprimento. C G D	

EIXO 3: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
COMPORTAMENTO RELATIVO À PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA	(EF06LPS44) Pesquisar informações no dicionário bilíngue Libras/Língua Portuguesa (impresso, on-line) para construir repertório lexical. D A	
CARACTERÍSTICAS DOS GÊNEROS E TEXTOS	(EF06LPS45) Reconhecer a função social de diferentes textos propostos. C A	
	(EF06LPS46) Reconhecer estruturas composicionais de diferentes gêneros (chat, receita, notícia, mensagens eletrônicas etc.), identificando suas funções e respeitando a situação comunicativa. D A	
	(EF06LPS47) Identificar, em contos e crônicas, estratégias e recursos linguístico-discursivos (humor, aspectos gráficos etc.). C G D A	
	(EF06LPS48) Analisar textos organizados em diferentes gêneros, para identificar as características específicas de cada um, e no mesmo gênero, para ratificar a caracterização realizada anteriormente. D A	
ASPECTOS GRÁFICOS TEXTUAIS/ MULTIMODAIS	(EF06LPS49) Analisar recursos utilizados para provocar efeito de sentido em charges, tiras, HQs e outros textos multimodais/multiculturais. C G D A	
ASPECTOS LEXICAIS E SEMÂNTICOS	(EF06LPS50) Consultar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical (indicadores de ação). A	
	(EF06LPS51) Analisar as escolhas lexicais feitas nos textos produzidos, identificando a sua adequação (ou não) às intenções de significação. A	
	(EF06LPS52) Analisar os efeitos de sentidos provocados pelo uso de metáfora e comparação. D A	
COESÃO E COERÊNCIA	(EF06LPS53) Utilizar conectores textuais adequados ao gênero e ao registro linguístico do texto. A	
	(EF06LPS54) Articular episódios narrados em sequência temporal para estabelecer a coesão e também a coerência. A	
	(EF06LPS55) Analisar o papel da manutenção do tempo verbal predominante e da articulação entre os tempos verbais do texto, no estabelecimento da coesão. C G D A	
	(EF06LPS56) Articular as partes do texto coerentemente, sem provocar problemas de compreensão, durante o processo de produção de texto, empregando o mesmo tipo de narrador nos casos em que se fizer necessário. G D A	
	(EF06LPS57) Eliminar repetições indesejadas nos textos produzidos, observando a substituição do referente por outra palavra (sinônimo, hiperônimo, pronome, numeral etc.) e/ou elipse do referente. G D A	
	(EF06LPS58) Utilizar organizadores textuais adequados ao gênero e ao registro linguístico do texto. C G D A	

EIXO 3: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
SEGMENTAÇÃO	(EF06LPS59) Utilizar a pontuação medial e final como parte integrante do texto para favorecer a progressão temática e a coesão. A	
	(EF06LPS60) Segmentar o texto em frases, utilizando, progressivamente, os sinais de pontuação. A	
MORFOLOGIA	(EF06LPS61) Analisar os usos e funções dos verbos, considerando sua importância como índice de ação, estados e fenômenos da natureza, além das possibilidades de flexão em número e pessoa e a necessidade de realização de concordância verbal. C D A	
	(EF06LPS62) Empregar adequadamente os pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos. C G A	
	(EF06LPS63) Reconhecer adjetivos, considerando sua importância para determinar (ou não) e caracterizar os substantivos. C G A	
	(EF06LPS64) Explorar os usos de construções que fazem referência a lugar e tempo (advérbios, locuções adverbiais). C G D A	
	(EF06LPS65) Realizar – na produção de textos – a concordância nominal adequada, reconhecendo as possibilidades de flexão dos adjetivos, artigos e substantivos. A	
	(EF06LPS66) Utilizar, com a ajuda do professor, as preposições da Língua Portuguesa. C	
SINTAXE	(EF06LPS67) Utilizar os recursos sintáticos da Língua Portuguesa (ordem direta) que auxiliam a coesão textual. A	
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	(EF06LPS68) Comparar registro linguístico formal e informal da Língua Portuguesa presentes em textos de diferentes esferas (literária, de consumo, jornalística, entre outras). G D	
	(EF06LPS69) Explorar algumas variedades linguísticas da Língua Portuguesa usada no Brasil, com foco nas expressões idiomáticas. C	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
ORTOGRAFIA NA INTERMODALIDADE	(EF06LPS70) Compreender que a escrita da Língua Portuguesa não pode representar a Língua Brasileira de Sinais. A	

EIXO 4: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
CAPACIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS	(EF06LPS71) Usar expressões escritas para esclarecer dúvidas, elaborar pedidos e oferecer ajuda, em registro formal e informal. C G D A	
	(EF06LPS72) Produzir instruções de jogos e atividades lúdicas relacionadas à aprendizagem da Língua Portuguesa (jogo da memória, palavras cruzadas, adivinhas, entre outras), respeitando as características da situação comunicativa, além de realizar as diferentes operações de produção de texto. A	
	(EF06LPS73) Compartilhar com os colegas dados de investigação sobre temas propostos pelo professor. G D A	
	(EF06LPS74) Recontar histórias conhecidas, respeitando as características do gênero e utilizando, progressivamente, as marcas do registro literário escrito. G D A	
	(EF06LPS75) Planejar, com ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/ para quem escreve), a finalidade ou o propósito (escrever para quê), a circulação (onde o texto vai circular), o portador, a linguagem, a organização, a estrutura, o tema e o assunto do texto. C D A	
	(EF06LPS76) Produzir textos multimodais (HQs, cartazes e legendas para fotos/ilustrações). G D A	
	(EF06LPS77) Listar ideias, levando em conta o tema e o assunto, para planejar a produção de textos coletivos. D A	
	(EF06LPS78) Organizar ideias, de forma colaborativa, selecionando-as em função da estrutura do texto e de suas características. D A	
	(EF06LPS79) Escrever diários (pessoal e da classe), situando as ações no tempo de modo coerente e respeitando as diferentes operações de produção de texto. C G D A	
	(EF06LPS80) Produzir entrevistas a partir de roteiros pré-elaborados e de notas escritas, considerando as especificidades da situação comunicativa. G D A	
	(EF06LSP81) Produzir registros escritos (anotações pessoais/coletivas) sobre temas divulgados na mídia e discutidos em roda de conversa, considerando o propósito comunicativo do registro. C G D A	
	(EF06LPS82) Produzir autobiografias, com a finalidade de registrar vivências pessoais, considerando a situação comunicativa e as características do gênero. A	
	(EF06LPS83) Reescrever lides (quem, quando e onde) de notícias, respeitando a progressão temática, os conteúdos dos textos fontes e realizando as diferentes operações de produção de texto. A	
	(EF06LPS84) Revisar o texto focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão linguística. C G	

EIXO 5: DIMENSÃO INTERCULTURAL		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
IDENTIDADE E CULTURA SURDA	(EF06LPS85) Observar e conhecer histórias contadas por surdos, piadas (manifestação de surdos para surdos). C A	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF06LPS86) Conhecer histórias multiculturais a partir de textos escritos e apresentados em Libras pelo professor. C A	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF06LPS87) Explorar criações literárias originais de surdos. C D A	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF06LPS88) Conhecer a história da educação de surdos no Brasil e no mundo. C G	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES; 11 CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS
	(EF06LP89) Reconhecer a importância da Libras na sociedade brasileira. C G D A	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO POR ANO DE ESCOLARIDADE NO CICLO AUTORAL

7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

C situações de **TRABALHO COLETIVO** | G situações de **TRABALHO EM GRUPOS** | D situações de **TRABALHO EM DUPLAS** | A situações de **TRABALHO AUTÔNOMO**

EIXO 1: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
LITERATURA SURDA	(EF07LPS01) Comparar as produções literárias das línguas orais e de sinais destacando suas diferenças. C G	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF07LPS02) Conhecer histórias infantojuvenis próprias da literatura surda. C G	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES

EIXO 1: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
ESTRATÉGIAS DE LEITURA	(EF07LPS03) Estabelecer conexão entre o texto e os conhecimentos prévios, vivência, crença e valores. C G D A	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
	(EF07LPS04) Relacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir seu sentido global. C G D A	
	(EF07LPS05) Localizar informações explícitas nos textos trabalhados. C G	
	(EF07LPS06) Antecipar o sentido global de textos em Língua Portuguesa por inferência, observando títulos, subtítulos, disposição e organização textual. C G D A	
	(EF07LPS07) Identificar as informações de partes de um texto (parágrafos), selecionando as informações pertinentes ao assunto/tema de pesquisa. C G D A	
	(EFL07LPS08) Inferir, a partir de elementos presentes no próprio texto, o uso de palavras ou expressões de sentido figurado. C G	
	(EF07LPS09) Inferir informações a partir do texto (inferência local), a depender da complexidade do texto selecionado. C G	
	(EF07LPS10) Inferir informações a partir do conhecimento prévio do assunto (inferência global), a depender da complexidade do texto selecionado. C G	
	(EF07LPS11) Estabelecer relações entre o conteúdo do texto e situações externas a ele, elaborando generalizações. C G	
	(EF07LPS12) Comparar textos que apresentem posicionamentos diferentes de diversas representações sociais sobre o tema tratado, identificando pontos de vista e valores éticos e políticos neles veiculados. C G	1 ERRADICAÇÃO DA POBREZA; 4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 5 IGUALDADE DE GÊNERO; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES; 16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES

EIXO 1: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
PROCEDIMENTOS DE LEITURA	(EF07LPS13) Marcar trechos a serem ressaltados no processo de leitura grifando-os, circulando-os e realizando anotações, porque representam dúvidas, porque se discorda deles, porque parecem significativos para o tema ou, então, porque merecem comentário em uma situação de discussão coletiva. C G	
	(EF07LPS14) Selecionar e organizar por meio de notas e destaque (grifos e sublinhados) informações pertinentes ao assunto/tema de pesquisa. A	
COMPORTAMENTOS DE LEITURA	(EF07LPS15) Participar de rodas de leitura para trocar impressões sobre um livro lido, autor ou tema. C G	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
	(EF07LPS16) Conhecer e frequentar diferentes espaços de leitura dentro e fora do contexto escolar (sala de leitura, bibliotecas, espaços de leitura da comunidade em geral, centro cultural, eventos literários). C A	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
	(EF07LPS17) Escolher textos de interesse pela leitura de títulos e/ou temas sugeridos em ambientes virtuais e outras mídias, para estudos escolares. C G D A	
	(EF07LPS18) Escolher livros orientando-se por diferentes critérios e informações: objetivos de leitura ou gosto pessoal, linguagem (estilo de dizer do autor), autores e/ou ilustradores preferidos, indicação de outros leitores, coleção, projeto editorial, capa, título, ilustrações, quarta capa etc. C A	
	(EF07LPS19) Investigar ambientes virtuais ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico-literário em Língua Portuguesa. C A	
	(EF07LPS20) Frequentar ambientes virtuais relacionados aos diferentes temas curriculares, para tirar dúvidas, atualizar-se, divulgar informações, qualificando as fontes de consulta a partir de critérios como precisão, atualidade, relevância e abrangência de modo a reconhecer quais são confiáveis ou não. C D A	

EIXO 1: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
CAPACIDADES DE APRECIAÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO	(EFL07LPS21) Ler contos diversos (fantásticos, psicológicos, de mistério, policiais, de ficção científica) e crônicas, identificando a especificidade de sua organização interna, marcas linguísticas e de estilo. C A	
	(EF07LPS22) Identificar o contexto de produção de textos reivindicatórios das diferentes representações sociais em artigos expositivos e relatos históricos. C	1 ERRADICAÇÃO DA POBREZA; 5 IGUALDADE DE GÊNERO; 8 EMPREGO DIGNO E CRESCIMENTO ECONÔMICO; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES; 16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
	(EF07LPS23) Reconhecer a função social de diferentes textos propostos. C G	
	(EF07LPS24) Relacionar o texto ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação. C G D A	
	(EF07LPS25) Reconhecer posicionamentos que circulam em textos lidos, considerando o contexto de produção e a situação comunicativa. C G	16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
	(EF07LPS26) Ler poemas de diversos tipos (visual, cordel, de versos livres, entre outros) e identificar estratégias e recursos discursivos empregados no texto, analisando os efeitos de sentidos decorrentes de seus usos. A	
	(EF07LPS27) Acompanhar produção sinalizada/leitura de relatos históricos, verbetes e/ou artigos de enciclopédia e outros textos da esfera jornalística, além de assistir a reportagens, entrevistas, vídeos, documentários e clipes - acessíveis para o surdo - para conhecer e valorizar as diferentes culturas que estejam inseridas na realidade da comunidade escolar. C A	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF07LPS28) Apreciar textos narrativos mais extensos (contos, novelas) como forma de valorizar o patrimônio artístico-literário multicultural. C G	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF07LPS29) Distinguir fatos de opiniões em textos argumentativos da esfera jornalística (carta do leitor). C G	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
	(EF07LPS30) Reconhecer os efeitos de sentidos decorrentes do uso de recursos discursivos empregados nos textos, avaliando sua adequação às finalidades do texto (caixa alta, negrito, itálico, sombreamento de trechos do texto, presença de tabelas, infográficos e imagens, hiperlinks, boxes explicativos, presença ou ausência de citação, entre outros). C	

EIXO 2: PRÁTICA DE PRODUÇÃO SINALIZADA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
INTERAÇÃO DISCURSIVA	(EF07LPS31) Mobilizar conhecimentos prévios de organização linguístico-textual para compreender textos sinalizados. C G	
	(EF07LPS32) Recontar contos diversos (fantásticos, psicológicos, de mistério, policiais, de ficção científica) considerando a situação comunicativa e as marcas do registro literário escrito. C	
	(EF07LPS33) Participar e organizar eventos de leitura, como saraus, slams e feiras literárias. G A	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
	(EF07LPS34) Produzir, em colaboração com os colegas, telejornal para o público infantil com notícias e textos de campanhas que possam ser sinalizados e postados em meio digital, em vídeo, considerando a situação comunicativa, a organização específica da sinalização nesses gêneros e o tema/assunto/finalidade dos textos. G D	16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
	(EF07LPS35) Produzir jornais visuais e entrevistas veiculadas em TV e na internet, orientando-se por roteiro ou texto e demonstrando conhecimento dos gêneros jornal sinalizado/televisivo e entrevista. G D	
	(EF07LPS36) Discutir problemas do cotidiano para emitir opinião, participar de maneira respeitosa e posicionar-se, além de construir sínteses coletivas e parciais. C	1 ERRADICAÇÃO DA POBREZA; 5 IGUALDADE DE GÊNERO; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES; 16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
	(EF07LPS37) Fazer uso da língua para negociar sentidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas. C G D A	16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
	(EF07LPS38) Expor aspectos relacionados a temas estudados nas diversas áreas do conhecimento e temas sociais relevantes, formulando perguntas e comentando a partir de notas pré-elaboradas. C G D A	
	(EF07LPS39) Participar de apresentações para expor, debater e propor soluções para situações problema, compartilhando com o grupo aspectos de temas estudados nas diferentes áreas do conhecimento, articulando materiais visuais (multissemióticos). G D A	
	(EF07LPS40) Participar de discussões do cotidiano escolar, tais como seminários e palestras a respeito dos assuntos em estudo, apreciando respeitosamente o discurso do outro, intervindo sem sair do assunto tratado, formulando e respondendo perguntas, entre outros. C G D A	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
	(EF07LPS41) Entrevistar colegas para conhecer suas histórias de vida, de modo a valorizar a diversidade e recontar para a turma por meio de jornais televisivos/visuais. G D	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 5 IGUALDADE DE GÊNERO; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES

EIXO 3: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
COMPORTAMENTO RELATIVO À PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA	(EF07LPS42) Pesquisar informações no dicionário bilíngue Libras/Língua Portuguesa (impresso e/ou on-line) para construir repertório lexical. D A	
	(EF07LPS43) Ler/assistir artigos de divulgação científica para conhecer diferentes culturas (expositivos e/ou argumentativos, reportagens, entrevistas, vídeos, documentários e clipes) considerando a complexidade do objeto linguístico, incluindo-se a multimodalidade. C A	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
CARACTERÍSTICAS DOS GÊNEROS E TEXTOS	(EF07LPS44) Explorar as características de verbetes de enciclopédia digital. C G	
	(EF07LPS45) Analisar possíveis elementos constitutivos da organização interna do poema visual, arranjo gráfico e espacial. C G	
ASPECTOS GRÁFICOS TEXTUAIS/ MULTIMODAIS	(EF07LPS46) Examinar o uso de recursos gráficos do poema visual. C G	
	(EF07LPS47) Identificar relações entre imagens, gráficos, tabelas, infográficos e o corpo do texto. C G	
	(EF07LPS48) Reconhecer recursos utilizados para provocar efeitos de sentido em quadrinhos, como charges, tiras, HQs, graphicnovels, mangás e outros textos correlatos de culturas locais, regionais e globais, impressos ou digitais. C G	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
	(EF07LPS49) Reconhecer os efeitos de sentidos decorrentes do uso de recursos discursivos empregados nos textos, avaliando sua adequação às suas finalidades (caixa alta, negrito, itálico, sombreamento de trechos, presença de tabelas, infográficos e imagens, hiperlinks, boxes explicativos, presença ou ausência de citação). C G	
ASPECTOS LEXICAIS E SEMÂNTICOS	(EF07LPS50) Explorar o emprego da linguagem figurada e compreender o sentido conotado. C G D A	
	(EF07LPS51) Explorar o caráter polissêmico de palavras, nos textos produzidos, de acordo com o contexto de uso. C G D A	
	(EF07LPS52) Analisar efeitos de sentido provocados pelo emprego e seleção de palavras em textos escritos. C G	
COESÃO E COERÊNCIA	(EF07LPS53) Utilizar conectores textuais adequados ao gênero e ao registro linguístico do texto. C G	
	(EF07LPS54) Utilizar organizadores textuais adequados ao gênero e ao registro linguístico do texto. C	
	(EF07LPS55) Reconhecer nos textos os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos). C G	

EIXO 3: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
CONTRASTE LINGUÍSTICO	(EF07LPS56) Compreender a variação de uso da sequência SVO (sujeito+verbo+objeto) na Língua Portuguesa e na Libras. C G	
	(EF07LPS57) Analisar de forma contrastiva elementos da Língua Portuguesa e da Libras. C G	
	(EF07LPS58) Explorar as diferenças da linguagem poética na Língua Portuguesa e na Libras. C G	
	(EF07LPS59) Comparar a formação de negação em Língua Portuguesa e na Libras. C G	
	(EF07LPS60) Reconhecer os elementos de ligação e coesão textual. C G	
	(EF07LPS61) Explorar as convenções relativas à ortografia de palavras utilizadas nos textos trabalhados. C G	
	(EF07LPS62) Analisar as diferenças de figuras de linguagem na Língua Portuguesa e na Libras. C G	
SEGMENTAÇÃO	(EF07LPS63) Organizar o texto, dividindo-o em parágrafos ou versos, segundo as características do gênero e de acordo com o portador. C G D A	
	(EF07LPS64) Explorar a pontuação em passagens de discurso direto (aspas, travessão, dois pontos). C G	
	(EF07LPS65) Formatar graficamente diferentes textos explorando as possibilidades visuais e os efeitos de sentido. C G	
	(EF07LPS66) Explorar os efeitos de sentido produzidos pelos diversos modos de pontuação (pontuação expressiva). C G	
	(EF07LPS67) Reconhecer e utilizar as diferentes maneiras de se introduzir o discurso de outrem em textos da ordem do narrar (discurso direto e indireto, uso de diferentes modos e sinais de pontuação, localização do verbo dicendi (de dizer, de elocução) no enunciado etc.), analisando os efeitos de sentidos que são produzidos pelo uso de tais recursos. C G	
MORFOLOGIA	(EF07LPS68) Explorar em textos argumentativos o uso de verbos dicendi (de dizer, de elocução) para introduzir sequências dialogais ou citações. C	
	(EF07LPS69) Reconhecer e empregar pronomes interrogativos. C G	
	(EF07LPS70) Reconhecer adjetivos comparativos de superioridade, igualdade e inferioridade. C G	
	(EF07LPS71) Reconhecer formas verbais do futuro do indicativo para descrever planos, expectativas e fazer previsões. C G	

EIXO 3: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
SINTAXE	(EF07LPS72) Diferenciar sujeito de objeto/complemento, reconhecendo os usos possíveis da ordem direta (sujeito, verbo e complemento) em Língua Portuguesa. C G	
	(EF07LPS73) Explorar as diferentes possibilidades de organização das orações, observando a formação de períodos simples e compostos. C G D A	
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	(EF07LP74) Identificar as variações linguísticas da Língua Portuguesa (idade, escolaridade, profissão e localização geográfica). C G	1 ERRADICAÇÃO DA POBREZA; 8 EMPREGO DIGNO E CRESCIMENTO ECONÔMICO; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES; 11 CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS
ORTOGRAFIA NA INTERMODALIDADE	(EF07LPS75) Compreender que a escrita da Língua Portuguesa não pode representar a Libras. C G	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

EIXO 4: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
CAPACIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS	(EF07LPS76) Usar expressões escritas para esclarecer dúvidas, elaborar pedidos e oferecer ajuda, em registro formal e informal. C G D A	
	(EF07LPS77) Produzir crônicas argumentativas, respeitando as características da situação comunicativa e realizando as diferentes operações de produção de texto. C G	
	(EF07LPS78) Produzir textos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado em diferentes modalidades e portadores (biografia), respeitando as características da situação comunicativa e realizando as diferentes operações de produção de texto. G D A	
	(EF07LPS79) Planejar, com ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/ para quem escreve), a finalidade ou o propósito (escrever para quê), a circulação (onde o texto vai circular), o portador, a linguagem, a organização, a estrutura, o tema e o assunto do texto. C G	
	(EF07LPS80) Escrever comentários em plataformas digitais para textos lidos, estabelecendo relação entre o texto e o comentário produzido. C G	
	(EF07LPS81) Revisar o texto focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão linguística. C G	
	(EF07LPS82) Editar o texto, focalizando os aspectos linguístico-discursivos. C G	

EIXO 5: DIMENSÃO INTERCULTURAL		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
IDENTIDADE E CULTURA SURDA	(EF07LPS83) Conhecer histórias multiculturais, a partir de textos escritos e apresentados em Libras pelo professor. C A	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF07LPS84) Reconhecer a importância da Libras na sociedade brasileira. C G D A	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF07LPS85) Explorar modos de falar em Libras (surdos/ouvintes), refutando preconceitos e reconhecendo a variação linguística como fenômeno natural das línguas. C G	5 IGUALDADE DE GÊNERO; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF07LPS86) Conhecer biografias de personagens importantes dos movimentos surdos. C G	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES; 11 CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO POR ANO DE ESCOLARIDADE NO CICLO AUTORAL

8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

C situações de **TRABALHO COLETIVO** | G situações de **TRABALHO EM GRUPOS** | D situações de **TRABALHO EM DUPLAS** | A situações de **TRABALHO AUTÔNOMO**

EIXO 1: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
LITERATURA SURDA	(EF08LPS01) Comparar a produção literária nas línguas orais com a produção literária na Libras. A	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF08LPS02) Conhecer histórias infantojuvenis próprias da literatura surda. C G	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES; 11 CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS

EIXO 5: DIMENSÃO INTERCULTURAL		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
ESTRATÉGIAS DE LEITURA	(EF08LPS03) Estabelecer conexão entre o texto e os conhecimentos prévios, vivência, crença e valores. C G D A	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
	(EF08LPS04) Relacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir seu sentido global. C G D A	
	(EF08LPS05) Localizar informações explícitas nos textos trabalhados. G D	
	(EF08LPS06) Antecipar o sentido global de textos em Língua Portuguesa por inferência, observando títulos, subtítulos, disposição e organização textual. C G D A	
	(EF08LPS07) Identificar as informações de partes de um texto (parágrafos), selecionando as informações pertinentes ao assunto/tema de pesquisa. C G D A	
	(EF08LPS08) Inferir, a partir de elementos presentes no próprio texto, o uso de palavras ou expressões de sentido figurado. C G D A	
	(EF08LPS09) Inferir informações a partir do texto (inferência local), a depender da complexidade do texto selecionado. C G D	
	(EF08LPS10) Inferir informações a partir do conhecimento prévio do assunto (inferência global), a depender da complexidade do texto selecionado. C G D	
	(EF08LPS11) Reconhecer em materiais publicitários e propagandas elementos persuasivos, as evidências/exemplos que os sustentam. D A	
	(EF08LPS12) Estabelecer relações entre o conteúdo do texto e situações externas a ele, elaborando generalizações. C G D	
	(EF08LPS13) Comparar textos que apresentem posicionamentos diferentes de diversas representações sociais sobre o tema tratado, identificando pontos de vista e valores éticos e políticos neles veiculados. C G D	1 ERRADICAÇÃO DA POBREZA; 5 IGUALDADE DE GÊNERO; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES; 16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
	(EF08LPS14) Mobilizar conhecimentos prévios de organização linguístico-textual para compreender textos de divulgação científica, considerando as finalidades da leitura (estudar, informar-se) e a situação comunicativa. C G D A	
PROCEDIMENTOS DE LEITURA	(EF08LPS15) Marcar trechos a serem ressaltados, no processo de leitura, grifando-os, circulando-os e realizando anotações, porque representam dúvidas, porque se discorda deles, porque parecem significativos para o tema ou, então, porque merecem comentário em uma situação de discussão coletiva. C G D	
	(EF08LPS16) Selecionar e organizar, por meio de notas, destaque (grifos e sublinhados) informações pertinentes ao assunto/tema de pesquisa. A	

EIXO 5: DIMENSÃO INTERCULTURAL		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
COMPORTAMENTOS DE LEITURA	(EF08LPS17) Participar de rodas de leitura para trocar impressões sobre um livro lido, autor ou tema. G D A	
	(EF08LPS18) Conhecer e frequentar diferentes espaços de leitura dentro e fora do contexto escolar (sala de leitura, bibliotecas, espaços de leitura da comunidade em geral, centro cultural, eventos literários, entre outros). C A	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
	(EF08LPS19) Escolher textos de interesse, pela leitura de títulos e/ou temas sugeridos, em ambientes virtuais e outras mídias para estudos escolares. C G D A	
	(EF08LPS20) Escolher livros orientando-se por diferentes critérios e informações: objetivos de leitura ou gosto pessoal, linguagem (estilo de dizer do autor), autores e/ou ilustradores preferidos, indicação de outros leitores, coleção, projeto editorial, capa, título, ilustrações, quarta capa. C A	
	(EF08LPS21) Investigar ambientes virtuais ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico-literário em Língua Portuguesa. C A	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE 11 CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS
	(EF08LPS22) Frequentar ambientes virtuais relacionados aos diferentes temas curriculares, para tirar dúvidas, atualizar-se, divulgar informações, qualificando as fontes de consulta a partir de critérios como: precisão, atualidade, relevância e abrangência de modo a reconhecer quais são confiáveis ou não. C D A	16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES

EIXO 5: DIMENSÃO INTERCULTURAL		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
CAPACIDADES DE APRECIAÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO	(EF08LPS23) Ler contos diversos (fantásticos, psicológicos, de mistério, policiais, de ficção científica) e crônicas, identificando a especificidade de sua organização interna, marcas linguísticas e de estilo. C A	
	(EF08LPS24) Identificar o contexto de produção de textos reivindicatórios das diferentes representações sociais em artigos expositivos e relatos históricos. C G	1 ERRADICAÇÃO DA POBREZA; 5 IGUALDADE DE GÊNERO; 8 EMPREGO DIGNO E CRESCIMENTO ECONÔMICO; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES; 16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
	(EF08LPS25) Reconhecer a função social de diferentes textos propostos. C G D	
	(EF08LPS26) Relacionar o texto ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação. C G D A	
	(EF08LPS27) Reconhecer posicionamentos que circulam em textos lidos, considerando o contexto de produção e a situação comunicativa. C G D	16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
	(EF08LPS28) Ler poemas de diversos tipos (visual, cordel, de versos livres, entre outros) e identificar no texto estratégias e recursos discursivos empregados, analisando os efeitos de sentidos decorrentes de seus usos. A	
	(EF08LPS29) Acompanhar produção sinalizada/leitura de relatos históricos, verbetes e/ou artigos de enciclopédia e outros textos da esfera jornalística, além de assistir a reportagens, entrevistas, vídeos, documentários e clipes - acessíveis para o surdo - para conhecer e valorizar as diferentes culturas que estejam inseridas na realidade da comunidade escolar. C A	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF08LPS30) Apreciar textos narrativos mais extensos (contos, novelas) como forma de valorizar o patrimônio artístico-literário multicultural. C A	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF08LPS31) Distinguir fatos de opiniões em textos argumentativos da esfera jornalística (charge), a depender da complexidade do texto. D A	16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
	(EF08LPS32) Reconhecer os efeitos de sentidos decorrentes do uso de recursos discursivos empregados nos textos, avaliando sua adequação às suas finalidades (caixa alta, negrito, itálico, sombreamento de trechos, presença de tabelas, infográficos e imagens, hiperlinks, boxes explicativos, presença ou ausência de citação, entre outros). C G	

EIXO 2: PRÁTICA DE PRODUÇÃO SINALIZADA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
INTERAÇÃO DISCURSIVA	(EF08LPS33) Mobilizar conhecimentos prévios de organização linguístico-textual para compreender textos sinalizados. G D	
	(EF08LPS34) Recontar contos diversos (fantásticos, psicológicos, de mistério, policiais, de ficção científica), considerando a situação comunicativa e as marcas do registro literário escrito. C	
	(EF08LPS35) Participar e organizar eventos de leitura, como saraus, slams e feiras literárias, entre outros. G A	
	(EF08LPS36) Produzir, em colaboração com os colegas, telejornal para o público infantil com algumas notícias e textos de campanhas que possam ser sinalizados e postados em meio digital, em vídeo, considerando a situação comunicativa, a organização específica da sinalização nesses gêneros e o tema/assunto/finalidade dos textos. G D	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
	(EF08LPS37) Produzir jornais visuais e entrevistas veiculadas em TV e na internet, orientando-se por roteiro ou texto e demonstrando conhecimento dos gêneros jornal sinalizado/televisivo e entrevista. D A	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
	(EF08LPS38) Discutir problemas do cotidiano relacionados à convivência para emitir opinião, participar de maneira respeitosa e posicionar-se, além de construir sínteses coletivas e parciais. C G	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
	(EF08LPS39) Fazer uso da língua para negociar sentidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas. C G D A	
	(EF08LPS40) Expor aspectos relacionados a temas estudados nas diversas áreas do conhecimento e temas sociais relevantes, formulando perguntas e comentando a partir de notas pré-elaboradas. C G D A	
	(EF08LPS41) Participar de apresentações para expor, debater e propor soluções para situações problema, compartilhando com o grupo aspectos de temas estudados nas diferentes áreas do conhecimento, articulando materiais visuais (multissemióticos). D A	
	(EF08LPS42) Participar de discussões do cotidiano escolar, tais como seminários e palestras a respeito dos assuntos em estudo, apreciando respeitosamente o discurso do outro, intervindo sem sair do assunto tratado, formulando e respondendo perguntas, entre outros. C G D A	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
	(EF08LPS43) Entrevistar colegas para conhecer suas histórias de vida de modo a valorizar a diversidade e recontar para a turma por meio de jornais televisivos/visuais. G D	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES

EIXO 3: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
COMPORTAMENTO RELATIVO À PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA	(EF08LPS44) Utilizar informações no dicionário bilíngue Libras/Língua Portuguesa (impresso e/ou on-line) para construir repertório lexical. A	
	(EF08LPS45) Ler artigos de divulgação científica (expositivos e/ou argumentativos) e assistir a reportagens, entrevistas, vídeos, documentários e clipes acessíveis para o surdo, para conhecer diferentes culturas, inclusive as de outros países, que estejam inseridas na realidade da comunidade escolar, considerando a complexidade do objeto linguístico, incluindo-se a multimodalidade. C A	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
CARACTERÍSTICAS DOS GÊNEROS E TEXTOS	(EF08LPS46) Reconhecer estrutura composicional dos textos presentes em diferentes mídias, considerando público, finalidade e portador. D A	
	(EF08LPS47) Reconhecer as características de verbetes de enciclopédia digital (como Britânica, Escola da CAPES). D A	
	(EF08LPS48) Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna do poema visual, arranjo gráfico e espacial do poema. D A	
ASPECTOS GRÁFICOS TEXTUAIS	(EF08LPS49) Examinar o uso de recursos gráficos do poema visual. D A	
	(EF08LPS50) Reconhecer relações entre imagens, gráficos, tabelas, infográficos e o corpo do texto. G D A	
	(EF08LPS51) Analisar recursos utilizados para provocar efeitos de sentido em quadrinhos, como charges, tiras, HQs, graphicnovels, mangás e outros textos correlatos de culturas locais, regionais e globais, impressos ou digitais. C G D	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
	(EF08LPS52) Reconhecer os efeitos de sentidos decorrentes do uso de recursos discursivos empregados nos textos, avaliando sua adequação às suas finalidades (caixa alta, negrito, itálico, sombreamento de trechos, presença de tabelas, infográficos e imagens, hiperlinks, boxes explicativos, presença ou ausência de citação). G D	
ASPECTOS LEXICAIS E SEMÂNTICOS	(EF08LPS53) Reconhecer o emprego da linguagem figurada e compreender o sentido conotado. C G D A	
	(EF08LPS54) Compreender o caráter polissêmico de palavras, nos textos produzidos, de acordo com o contexto de uso. G D A	
	(EF08LPS55) Analisar efeitos de sentido provocados pelo emprego e seleção de palavras em textos escritos. G D	

EIXO 3: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
COESÃO E COERÊNCIA	(EF08LPS56) Utilizar conectores textuais adequados ao gênero e ao registro linguístico do texto. D A	
	(EF08LPS57) Utilizar organizadores textuais adequados ao gênero e ao registro linguístico do texto. C G D	
	(EF08LPS58) Compreender nos textos os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau). C G	
CONTRASTE LINGUÍSTICO	(EF08LPS59) Compreender a variação de uso da sequência SVO (sujeito+verbo+objeto) na Língua Portuguesa e na Libras. C G	
	(EF08LPS60) Analisar de forma contrastiva elementos da Língua Portuguesa e da Libras. C G	
	(EF08LPS61) Explorar as diferenças da linguagem poética na Língua Portuguesa e na Libras. C G	
	(EF08LPS62) Comparar a formação de negação em Língua Portuguesa e na Libras. G D A	
	(EF08LPS63) Reconhecer os elementos de ligação e coesão textual. C G	
	(EF08LPS64) Compreender as convenções relativas à ortografia de palavras utilizadas nos textos trabalhados. C G	
	(EF08LPS65) Analisar as diferenças de figuras de linguagem na Língua Portuguesa e na Libras. C G D	
SEGMENTAÇÃO	(EF08LPS66) Organizar o texto, dividindo-o em parágrafos ou versos, segundo as características do gênero e de acordo com o portador. C G D A	
	(EF08LPS67) Compreender a pontuação em passagens de discurso direto (aspas, travessão, dois pontos). C G D	
	(EF08LPS68) Formatar graficamente diferentes textos, explorando as possibilidades visuais e os possíveis efeitos de sentido. C G D	
	(EF08LPS69) Analisar os efeitos de sentido produzidos pelos diversos modos de pontuação (pontuação expressiva). C G	
	(EF08LPS70) Utilizar as diferentes maneiras de se introduzir o discurso de outrem em textos da ordem do narrar (discurso direto e indireto, uso de diferentes modos e sinais de pontuação, localização do verbo dicendi no enunciado etc.), analisando os efeitos de sentidos que são produzidos pelo uso de tais recursos. C G D A	

EIXO 3: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
MORFOLOGIA	(EF08LPS71) Reconhecer sufixos comuns na formação de palavras em Língua Portuguesa, atentando-se para a mudança de classe de palavras. C G D	
	(EF08LPS72) Reconhecer em textos argumentativos o uso de verbos dicendi (de dizer, de elocução) para introduzir sequências dialogais ou citações. C G D	
	(EF08LPS73) Empregar adequadamente os pronomes indefinidos. C G	
	(EF08LPS74) Reconhecer adjetivos comparativos de superioridade, igualdade e inferioridade. C G D	
	(EF08LPS75) Utilizar formas verbais do futuro do indicativo para descrever planos e expectativas e fazer previsões. C G	
SINTAXE	(EF08LPS76) Explorar as relações que as orações estabelecem entre si em períodos compostos (coordenação e subordinação). C G D A	
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	(EF08LPS77) Identificar as variações linguísticas da Língua Portuguesa (idade, escolaridade, profissão e localização geográfica). C G	1 ERRADICAÇÃO DA POBREZA; 4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 8 EMPREGO DIGNO E CRESCIMENTO ECONÔMICO; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
ORTOGRAFIA NA INTERMODALIDADE	(EF08LPS78) Compreender que a escrita da Língua Portuguesa não pode representar a Libras. C G	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

EIXO 4: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
CAPACIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS	(EF08LPS79) Usar expressões escritas para esclarecer dúvidas, elaborar pedidos e oferecer ajuda, em registro formal e informal. C G D A	
	(EF08LPS80) Produzir carta de reclamação sobre questões polêmicas da atualidade a partir de pesquisas, emitindo opinião, considerando o ponto de vista do outro e justificando suas respostas, além de realizar as diferentes operações de produção de texto. C G D A	16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
	(EF08LPS81) Produzir carta do leitor, respeitando as características da situação comunicativa realizando as diferentes operações de produção de texto. C G	
	(EF08LPS82) Produzir biografia de colegas respeitando as características da situação comunicativa, além de realizar as diferentes operações de produção de texto. G D A	
	(EF08LPS83) Planejar, com ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/ para quem escreve), a finalidade ou o propósito (escrever para quê), a circulação (onde o texto vai circular), o portador, a linguagem, a organização, a estrutura, o tema e o assunto do texto. C G	
	(EF08LPS84) Escrever comentários em plataformas digitais para textos lidos, estabelecendo relação entre o texto e o comentário produzido. D A	
	(EF08LPS85) Revisar o texto focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão linguística. C G	
	(EF08LPS86) Editar o texto focalizando os aspectos linguístico-discursivos. C G	

EIXO 5: DIMENSÃO INTERCULTURAL

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
IDENTIDADE E CULTURA SURDA	(EF08LPS87) Conhecer histórias multiculturais a partir de textos escritos e apresentados em Libras pelo professor. C A	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF08LPS88) Reconhecer a importância da Libras na sociedade brasileira. C G D A	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF08LPS89) Explorar modos de falar em Libras (surdos/ouvintes), refutando preconceitos e reconhecendo a variação linguística como fenômeno natural das línguas. G D A	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 5 IGUALDADE DE GÊNERO; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF08LPS90) Conhecer biografias de personagens importantes dos movimentos surdos. D A	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES; 11 CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO POR ANO DE ESCOLARIDADE NO CICLO AUTORAL

9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

C situações de **TRABALHO COLETIVO** | G situações de **TRABALHO EM GRUPOS** | D situações de **TRABALHO EM DUPLAS** | A situações de **TRABALHO AUTÔNOMO**

EIXO 1: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
LITERATURA SURDA	(EF09LPS01) Comparar a produção literária nas línguas orais com a produção literária na Libras. A	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF09LPS02) Conhecer histórias infantojuvenis da literatura surda. C G	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES; 11 CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS

EIXO 1: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
ESTRATÉGIAS DE LEITURA	(EF09LPS03) Estabelecer conexão entre o texto e os conhecimentos prévios, vivência, crença e valores. C G D A	
	(EF09LPS04) Relacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir seu sentido global. C G D A	
	(EF09LPS05) Localizar informações explícitas nos textos trabalhados. D A	
	(EF09LPS06) Antecipar o sentido global de textos em Língua Portuguesa por inferência, observando títulos, subtítulos, disposição e organização textual. C G D A	
	(EF09LPS07) Identificar as informações de partes de um texto (parágrafos), selecionando as informações pertinentes ao assunto/tema de pesquisa. C G D A	
	(EF09LPS08) Inferir, a partir de elementos presentes no próprio texto, o uso de palavras ou expressões de sentido figurado. C A	
	(EF09LPS09) Inferir informações a partir do texto (inferência local), a depender da complexidade do texto selecionado. C A	
	(EF09LPS10) Inferir informações a partir do conhecimento prévio do assunto (inferência global), a depender da complexidade do texto selecionado. C A	
	(EF09LPS11) Identificar em materiais publicitários e propagandas elementos persuasivos, as evidências/exemplos que os sustentam. D A	12 CONSUMO E PRODUÇÃO RESPONSÁVEIS; 16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
	(EF09LPS12) Estabelecer relações entre o conteúdo do texto e situações externas a ele, elaborando generalizações. C A	
	(EF09LPS13) Comparar textos que apresentem posicionamentos diferentes de diversas representações sociais sobre o tema tratado, identificando pontos de vista e valores éticos e políticos neles veiculados. C A	1 ERRADICAÇÃO DA POBREZA; 5 IGUALDADE DE GÊNERO; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES; 16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
	(EF09LPS14) Mobilizar conhecimentos prévios de organização linguístico-textual para compreender textos de divulgação científica, considerando as finalidades da leitura (estudar, informar-se) e a situação comunicativa. D A	

EIXO 1: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
PROCEDIMENTOS DE LEITURA	(EF09LPS15) Marcar trechos a serem ressaltados, no processo de leitura, grifando-os, circulando-os e realizando anotações, porque representam dúvidas, porque se discorda deles, porque parecem significativos para o tema ou, então, porque merecem comentário em uma situação de discussão coletiva. C G D A	
	(EF09LPS16) Selecionar e organizar, por meio de notas, destaque (grifos e sublinhados) informações pertinentes ao assunto/tema de pesquisa. A	
COMPORTAMENTOS DE LEITURA	(EF09LPS17) Participar de rodas de leitura para trocar impressões sobre um livro lido, autor ou tema. G D A	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
	(EF09LPS18) Conhecer e frequentar diferentes espaços de leitura dentro e fora do contexto escolar (sala de leitura, bibliotecas, espaços de leitura da comunidade em geral, centro cultural, eventos literários, entre outros). C A	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
	(EF09LPS19) Escolher textos de interesse, pela leitura de títulos e/ou temas sugeridos, em ambientes virtuais e outras mídias para estudos escolares. C G D A	
	(EF09LPS20) Escolher livros orientando-se por diferentes critérios e informações: objetivos de leitura ou gosto pessoal, linguagem (estilo de dizer do autor), autores e/ou ilustradores preferidos, indicação de outros leitores, coleção, projeto editorial, capa, título, ilustrações, quarta capa. C A	
	(EF09LPS21) Investigar ambientes virtuais ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico-literário em Língua Portuguesa. C A	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 11 CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS
	(EF09LPS22) Frequentar ambientes virtuais relacionados aos diferentes temas curriculares, para tirar dúvidas, atualizar-se, divulgar informações, qualificando as fontes de consulta a partir de critérios como: precisão, atualidade, relevância e abrangência de modo a reconhecer quais são confiáveis ou não. C D A	16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES

EIXO 1: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
CAPACIDADES DE APRECIAÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO	(EF09LPS23) Ler contos diversos (fantásticos, psicológicos, de mistério, policiais, de ficção científica) e crônicas, identificando a especificidade de sua organização interna, marcas linguísticas e de estilo. C A	
	(EF09LPS24) Identificar o contexto de produção de textos reivindicatórios das diferentes representações sociais em artigos expositivos e relatos históricos. G D	1 ERRADICAÇÃO DA POBREZA; 5 IGUALDADE DE GÊNERO; 8 EMPREGO DIGNO E CRESCIMENTO ECONÔMICO; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES; 16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
	(EF09LPS25) Reconhecer a função social de diferentes textos propostos. D A	
	(EF09LPS26) Relacionar o texto ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação. C G D A	
	(EF09LPS27) Analisar posicionamentos que circulam em textos lidos, considerando o contexto de produção e a situação comunicativa. C A	16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
	(EF09LPS28) Ler poemas de diversos tipos (visual, cordel, de versos livres, entre outros) e identificar no texto estratégias e recursos discursivos empregados, analisando os efeitos de sentidos decorrentes de seus usos. A	
	(EF09LPS29) Acompanhar a produção sinalizada/leitura de relatos históricos, verbetes e/ou artigos de enciclopédia e outros textos da esfera jornalística, além de assistir a reportagens, entrevistas, vídeos, documentários e clipes - acessíveis para o surdo - para conhecer e valorizar as diferentes culturas que estejam inseridas na realidade da comunidade escolar. C A	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF09LPS30) Apreciar textos narrativos mais extensos (contos, novelas) como forma de valorizar o patrimônio artístico-literário multicultural. C A	
	(EF09LPS31) Distinguir fatos de opiniões em textos argumentativos da esfera jornalística (crônica argumentativa), a depender da complexidade do texto. A	16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
	(EF09LPS32) Reconhecer os efeitos de sentidos decorrentes do uso de recursos discursivos empregados nos textos, avaliando sua adequação às finalidades do texto (caixa alta, negrito, itálico, sombreamento de trechos do texto, presença de tabelas, infográficos e imagens, hiperlinks, boxes explicativos, presença ou ausência de citação, entre outros). A	

EIXO 2: PRÁTICA DE PRODUÇÃO SINALIZADA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
INTERAÇÃO DISCURSIVA	(EF09LPS33) Mobilizar conhecimentos prévios de organização linguístico-textual para compreender textos sinalizados. G D A	
	(EF09LPS34) Recontar contos diversos (fantásticos, psicológicos, de mistério, policiais, de ficção científica), considerando a situação comunicativa e as marcas do registro literário escrito. C	
	(EF09LPS35) Participar e organizar eventos de leitura, como saraus, slams e feiras literárias, entre outros. G A	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
	(EF09LPS36) Produzir, em colaboração com os colegas, telejornal para o público infantil com algumas notícias e textos de campanhas que possam ser sinalizados e postados em meio digital, em vídeo, considerando a situação comunicativa, a organização específica da sinalização nesses gêneros e o tema/assunto/finalidade dos textos. G D	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
	(EF09LPS37) Produzir jornais visuais e entrevistas veiculadas em TV e na internet, orientando-se por roteiro ou texto e demonstrando conhecimento dos gêneros jornal sinalizado/televisivo e entrevista. D A	
	(EF09LPS38) Discutir problemas do cotidiano relacionados à convivência para emitir opinião, participar de maneira respeitosa e posicionar-se, além de construir sínteses coletivas e parciais. C G	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
	(EF09LPS39) Fazer uso da língua para negociar sentidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas. C G D A	
	(EF09LPS40) Expor aspectos relacionados a temas estudados nas diversas áreas do conhecimento e temas sociais relevantes, formulando perguntas e comentando a partir de notas pré-elaboradas. C G D A	
	(EF09LPS41) Participar de apresentações para expor, debater e propor soluções para situações-problema, compartilhando com o grupo aspectos de temas estudados nas diferentes áreas do conhecimento, articulando materiais visuais (multissemióticos). A	
	(EF09LPS42) Participar de discussões do cotidiano escolar, tais como seminários e palestras a respeito dos assuntos em estudo, apreciando respeitosamente o discurso do outro, intervindo sem sair do assunto tratado, formulando e respondendo perguntas, entre outros. C G D A	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
	(EF09LPS43) Entrevistar colegas para conhecer suas histórias de vida de modo a valorizar a diversidade e recontar para a turma, por meio de jornais televisivos/visuais. G D	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES

EIXO 3: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
COMPORTAMENTO RELATIVO À PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA	(EF09LPS44) Utilizar informações no dicionário bilíngue Libras/Língua Portuguesa (impresso e/ou on-line) para construir repertório lexical. A	
	(EF09LPS45) Ler artigos de divulgação científica (expositivos e/ou argumentativos) e assistir a reportagens, entrevistas, vídeos, documentários e clipes acessíveis para o surdo, para conhecer diferentes culturas, inclusive as de outros países, que estejam inseridas na realidade da comunidade escolar, considerando a complexidade do objeto linguístico, incluindo-se a multimodalidade. C A	
CARACTERÍSTICAS DE GÊNEROS E TEXTOS	(EF09LPS46) Reconhecer estrutura composicional dos textos presentes em diferentes mídias, considerando público, finalidade e portador. A	
	(EF09LPS47) Reconhecer as características de verbetes de enciclopédia digital. A	
	(EF09LPS48) Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna do poema visual, arranjo gráfico e espacial do poema. A	
ASPECTOS GRÁFICOS TEXTUAIS/ MULTIMODAIS	(EF09LPS49) Examinar o uso de recursos gráficos do poema visual. A	
	(EF09LPS50) Estabelecer relações entre imagens, gráficos, tabelas, infográficos e o corpo do texto. C G D A	
	(EF09LPS51) Identificar recursos utilizados para provocar efeitos de sentido em quadrinhos, como charges, tiras, HQs, graphicnovels, mangás e outros textos correlatos de culturas locais, regionais e globais, impressos ou digitais. A	
	(EF09LPS52) Reconhecer os efeitos de sentidos decorrentes do uso de recursos discursivos empregados nos textos, avaliando sua adequação às finalidades do texto (caixa alta, negrito, itálico, sombreamento de trechos do texto, presença de tabelas, infográficos e imagens, hiperlinks, boxes explicativos, presença ou ausência de citação). A	
ASPECTOS LEXICAIS E SEMÂNTICOS	(EF09LPS53) Reconhecer o emprego da linguagem figurada e compreender o sentido conotado. D A	
	(EF09LPS54) Compreender o caráter polissêmico de palavras, nos textos produzidos, de acordo com o contexto de uso. D A	
	(EF09LPS55) Analisar efeitos de sentido provocados pelo emprego e seleção de palavras, orações e períodos em textos escritos. A	
COESÃO E COERÊNCIA	(EF09LPS56) Utilizar conectores textuais adequados ao gênero e ao registro linguístico do texto. D A	
	(EF09LPS57) Utilizar organizadores textuais adequados ao gênero e ao registro linguístico do texto. C G D	
	(EF09LPS58) Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau). C G	

EIXO 3: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
CONTRASTE LINGUÍSTICO	(EF09LPS59) Compreender a variação de uso da sequência SVO (sujeito+verbo+objeto) na Língua Portuguesa e na Libras. C G	
	(EF09LPS60) Analisar de forma contrastiva elementos da Língua Portuguesa e da Libras. C G	
	(EF09LPS61) Explorar as diferenças da linguagem poética na Língua Portuguesa e na Libras. C G	
	(EF09LPS62) Comparar a formação da negação em Língua Portuguesa e na Libras. A	
	(EF09LPS63) Reconhecer os elementos de ligação e coesão textual. G D A	
	(EF09LPS64) Analisar as convenções relativas à ortografia de palavras utilizadas nos textos trabalhados. D A	
	(EF09LPS65) Analisar as diferenças de figuras de linguagem na Língua Portuguesa e na Libras. D A	
SEGMENTAÇÃO	(EF09LPS66) Organizar texto, dividindo-o em parágrafos ou versos, segundo as características do gênero e de acordo com o portador. C G D A	
	(EF09LPS67) Compreender a pontuação em passagens de discurso direto (aspas, travessão, dois pontos). A	
	(EF09LPS68) Formatar graficamente diferentes textos explorando as possibilidades visuais e os efeitos de sentido. A	
	(EF09LPS69) Reconhecer os efeitos de sentido que podem ser produzidos por diversas maneiras de pontuar um mesmo trecho de texto, em especial a pontuação expressiva. D A	
	(EF09LPS70) Utilizar as diferentes maneiras de se introduzir o discurso de outrem em textos da ordem do narrar (discurso direto e indireto, uso de diferentes modos e sinais de pontuação, localização do verbo dicendi (de dizer, de elocução) no enunciado etc.), analisando os efeitos de sentidos que são produzidos pelo uso de tais recursos. D A	
MORFOLOGIA	(EF09LPS71) Reconhecer sufixos comuns na formação de palavras em Língua Portuguesa, atentando-se para a mudança de classe de palavras. C A	
	(EF09LPS72) Examinar em textos argumentativos o uso de verbos dicendi (de dizer, de elocução) para introduzir sequências dialogais ou citações. C A	
	(EF09LPS73) Empregar adequadamente os pronomes relativos. C G	
	(EF09LPS74) Reconhecer adjetivos comparativos de superioridade, igualdade e inferioridade. C A	
	(EF09LPS75) Utilizar formas verbais do futuro do indicativo para descrever planos e expectativas e fazer previsões. D A	

EIXO 3: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
SINTAXE	(EF09LPS76) Explorar as relações que as orações estabelecem entre si em períodos compostos (coordenação e subordinação), compreendendo os efeitos de sentido. C G D A	
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	(EF09LPS77) Identificar as variações linguísticas da Língua Portuguesa (idade, escolaridade, profissão e localização geográfica). C G	1 ERRADICAÇÃO DA POBREZA; 4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 8 EMPREGO DIGNO E CRESCIMENTO ECONÔMICO; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
ORTOGRAFIA NA INTERMODALIDADE	(EF09LPS78) Compreender que a escrita da Língua Portuguesa não pode representar a Libras. C G	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

EIXO 4: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
CAPACIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS	(EF09LPS79) Usar expressões escritas para esclarecer dúvidas, elaborar pedidos e oferecer ajuda, em registro formal e informal. C G D A	
	(EF09LPS80) Produzir carta aberta sobre questões polêmicas da atualidade a partir de pesquisas, emitindo opinião, considerando o ponto de vista do outro e justificando suas respostas, além de realizar as diferentes operações de produção de texto. C G D A	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
	(EF09LPS81) Produzir verbete de enciclopédia, respeitando as características da situação comunicativa, e realizar as diferentes operações de produção de texto. C G	
	(EF09LPS82) Planejar, com ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/ para quem escreve), a finalidade ou o propósito (escrever para quê), a circulação (onde o texto vai circular), o portador, a linguagem, a organização, a estrutura, o tema e o assunto do texto. C D A	
	(EF09LPS83) Escrever comentários em plataformas digitais para textos lidos, estabelecendo relação entre o texto e o comentário produzido. A	
	(EF09LPS84) Revisar o texto focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão linguística. D A	
	(EF09LPS85) Editar o texto, focalizando os aspectos linguístico-discursivos. D A	

EIXO 5: DIMENSÃO INTERCULTURAL		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
IDENTIDADE E CULTURA SURDA	(EF09LPS86) Conhecer histórias multiculturais a partir de textos escritos e apresentados em Libras pelo professor. C A	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF09LPS87) Explorar criações literárias originais de surdos. C D A	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF09LPS88) Reconhecer a importância da Libras na sociedade brasileira. C G D A	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF09LPS89) Explorar modos de falar em Libras (surdo/ouvinte), refutando preconceitos e reconhecendo a variação linguística como fenômeno natural das línguas. C G D	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 5 IGUALDADE DE GÊNERO; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF09LPS90) Conhecer biografias de personagens importantes dos movimentos surdos. D A	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES; 11 CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS DA PARTE 1 – INTRODUTÓRIO

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o Currículo**; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BORBA, Francisco S. (Org.). **Dicionário UNESP do Português Contemporâneo.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. I**ndagações sobre currículo:** estudantes e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: MEC/SEB, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental.** Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** a criança no Ciclo de Alfabetização: caderno 2. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos_2015/cadernos_novembro/pnaic_cad_2_19112015.pdf>. Acesso em: 5 julho 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Proposta preliminar. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 23 junho 2017.

CARVALHO, José Sérgio de. **Podem a ética e a cidadania ser ensinadas?** In: Pro-Posições, vol. 13, n. 3 (39), set-dez. 2002. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/39-artigos-carvalhojs.pdf. Acesso em: 31 julho 2017.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n.81, p. 247-270, dez. 2002.

CAVALIERE, Ana Maria. Em busca do tempo de aprender. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, n.2, p. 91-101, 2006.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p.249-259, maio-ago. 2010.

CONNELL, Robert William. Pobreza e educação. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil . **Os fora de série na escola**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.

DOLL JR., William E. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8, n.1, abr. 2012.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.19, n.41, set./dez. 2008.

GATTI, Bernardete A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, jan.-jun. 2003.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. 2006. IN: Cadernos CENPEC / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Educação Integral**. nº 2 (2006). São Paulo: CENPEC, 2006.

GUARÁ, Isa Maria F. R. É imprescindível educar integralmente. IN: Cadernos CENPEC / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Educação Integral**. nº 2 (2006). São Paulo: CENPEC, 2006.

GUARÁ, Isa Maria F. R Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Deficiência intelectual e saber escolar: a questão da avaliação da aprendizagem. In: MANZINI, J.E. (Org.). **Educação Especial e Inclusão**: temas atuais. São Carlos: ABPEE, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. ONU BR. **Transformando Nosso Mundo**: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável: Disponível em: https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/. Acesso em: 14 agosto 2017.

PACHECO, José Augusto. **Currículo**: teoria e práxis. Porto: Porto Editora, 2001.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PARO, Vitor Henrique et al. **Escola de tempo integral**: desafios para o ensino público. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**. São Paulo: Pioneira, 1976.

PIRES, Célia Maria Carolino. **Currículos de matemática**: da organização linear à ideia de rede. São Paulo: FTD, 2000.

RIBETTO, Anelice; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 137-160, abr. 2009.

RODRIGUES, Lídia da Silva. **Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização**. 2013. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

ROLDÃO, Maria do C.; FERRO, Nuno. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.26, n.63, set./dez. 2015.

SACRISTÁN, Jose. Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Programa Mais Educação**. São Paulo: SME, 2014.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autora**l. São Paulo: SME: COPED, 2016a. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria).

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **São Paulo Integral**: construir novos caminhos pedagógicos. São Paulo: SME, 2016b.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria**: elementos conceituais e metodológicos para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar. São Paulo: SME, 2016c.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; MENEGAZZO, Maria Adélia. **Escola e Cultura Escolar:** gestão controlada das diferenças no/pelo currículo. In: 28ª Reunião Anual da ANPED, 2005, Caxambu - MG. 2005.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo. Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, Lev S; LURIA, A R. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, Lev S. **Obras completas**. Tomo V. Fundamentos de defectologia. Tradução de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

VYGOTSKY, Lev S. **Problemas del desarrollo de la psique**. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 2000.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

BARBOSA, F. V.; NEVES, S. L. G. ; BARBOSA, A. F. Política linguística e ensino de Português como segunda língua. In: ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan. (org.). **Libras em estudo**: política educacional. São Paulo: FENEIS, 2013.

BARBOSA, F. V.; NAVAS, A. L. G. P.; TAKIUCHI, N. ; MACKAY, A. P. G. A interferência da estrutura da Língua de Sinais Brasileira na produção escrita do Português Brasileiro em estudantes surdos. In: SIMPOSIUM LUSO BRASILEIRO DE TERAPIA DA FALA, 2., Porto, 2005.

BARBOSA, F. V. **Avaliação das habilidades comunicativas de crianças surdas**: a influência do uso da língua de sinais e do português pelo examinador bilíngue. 2007. Tese (Doutorado) - Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BARBOSA, F. V. Um novo olhar fonoaudiológico sobre a surdez. In: BARBOSA, F. V.; NEVES, S. L. G. (org.). **Língua de sinais e cognição (LiSCo)**: estudos em avaliação fonoaudiológica baseada na Língua Brasileira de Sinais. Barueri: Pró-Fono, 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, mar 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 12 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue**: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2014. Disponível em http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513. Acesso em: 23 jun. 2017.

BRASIL. **Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BÓZOLI, D. M. F. **Um estudo sobre o aprendizado de conteúdos escolares por meio da escrita de sinais em escola bilíngue para surdos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

CAMPELLO, A. R. de S. Pedagogia visual/sinal na educação dos surdos. In: QUADROS, R. M.; PELIN, G. **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2007.

CASTRO, Deise F. V. Investigando L1 no processo de escrita em L2: uma abordagem qualitativa. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem** – ReVEL, v. 3, n. 5, ago. 2005. Disponível em: http://www.revel.inf.br. Acesso em: 01 dez. 2018.

CORMIER, K.; SCHEMBRI, A.; VINSON, D.; ORFANIDOU, E. First language acquisition differs from second language acquisition in prelingually deaf signers: evidence from sensitivity to grammaticality judgement in British Sign Language. **Cognition**, v. 124, n. 1, p. 50–65, 2012.

CORRÊA, L. M. S. Língua e cognição: antes e depois da revolução cognitiva. In: PFEIFFER, C. C.; NUNES, J. H. (org.). **Introdução às ciências da linguagem**: linguagem história e conhecimento. Campinas: Editora Pontes, 2006.

CRATO, A. N. **Marcação de tempo por surdos sinalizadores**. 2010. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

EVANS, J. L.; MACWHINNEY, B. Sentence processing strategies in children with expressive and expressive-receptive specific language impairments. **Int. J. Language & Communication Disorders**, v. 34, n. 2, p. 117-34, 1999.

FELIPE, T. A. Introdução à Gramática da LIBRAS. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Educação Especial**: Língua Brasileira de Sinais. Brasília, DF: SEESP, 1997. (Série Atualidades Pedagógicas, 4.)

FERNANDES, E. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRA, L. B. **Por uma gramática da língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

GARCIA, B. G.; KARNOPP, L. B. Deaf history: South America. In: GERTZ, Genie; BOULDREAUT, Patrick. (org.). **The SAGE deaf studies encyclopedia**. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2016.

GESUELI, Z. M. Lingua(gem) e identidade: a surdez em questão. **Educ Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 277-292, jan./abr. 2006.

GÓES, M. C. R. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais?. In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M.C.R. (org.). **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000. Cap. 3, p.29-49.

KARNOPP, L. Aquisição de locações na Língua Brasileira de Sinais. **Letras de Hoje**, Rio Grande do Sul, v. 36, n.3, p. 383-390, 2001.

KIMURA, D.; BATTISON, R.; LUBERT, B. Impairment of non-linguistic hand movements in a deaf aphasic. **Brain and Language**, v. 3, p. 566–571, 1976.

KINSEY, Arthur A. **Atas**: Congresso de Milão [de] 1880. Rio de Janeiro: Ines, 2011.

KOMESAROFF, L. A. Bilingual education: an Australian school community's journey. Journal for **Deaf Studies and Deaf Education**, v.6, n.4, p. 299-314, 2001.

KOZLOWSKI, L. A Educação bilíngüe-bicultural do surdo. In: LACERDA, C. B. F. de; NAKAMURA, Helenice; LIMA, Maria Cecília. **Fonoaudiologia**: surdez e abordagem bilíngüe. São Paulo: Plexus, 2000. p. 84-102.

LACERDA, C. B. F.; MANTELATTO, S. A. C. As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica junto a sujeitos surdos. In: LACERDA, C. B. F. de; NAKAMURA, Helenice; LIMA, Maria Cecília. **Fonoaudiologia**: surdez e abordagem bilíngüe. São Paulo: Plexus; 2000. p. 23-43.

LACERDA, Cristina B. F. et al. **Fonoaudiologia**: Surdez e Abordagem Bilíngue. São Paulo: Plexus, 2000.

LEVY, C. C. A. C. ; Simonetti, P. **O surdo em Si Maior**. São Paulo: Roca, 1999.

LICHTERT G. Assessing intentional communication in deaf toddlers. **Journal for Deaf Studies and Deaf Education**, v. 8, n. 1, p. 43-56, 2003.

LICHTIG, I.; BARBOSA, F. V. Abordagem bilíngue na terapia fonoaudiológica de surdos. In: FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda; MENDES, Beatriz Castro Andrade; NAVAS, Ana Luiza P. G. P. (org.). **Tratado de fonoaudiologia**. 2. ed. São Paulo: Roca, 2009. v. 1, p. 210-219.

LICHTIG, Ida; BARBOSA, Felipe V. PTF para adequação do desenvolvimento da linguagem no atraso da aquisição de Libras. In: LICHTIG, Ida; BARBOSA, Felipe V. **Plano terapêutico fonoaudiológico para adequação do desenvolvimento de linguagem no atraso da aquisição da Libras**. Barueri: Pró-Fono, 2012.

LOU, Mimi Wheiping. A história do uso da linguagem na Educação dos Surdos nos Estados Unidos. In: LOU, Mimi Wheiping et al. **Language learning and deafness**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. P. 75-110.

MARCHESI, A. Comunicação, linguagem e pensamento da criança surda. In: COLL, C; PALACIUS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1995. p. 198-214. .

MAYBERRY, R. I. First language acquisition after childhood differs from second language acquisition: the case of american sign language. **Journal of Speech and Hearing Research**, v. 36, December, 1993.

MOSCARDINI, L. E. Os "erros" analisados em uma redação juruna: uma perspectiva interlinguística. **Revista Letra Raras**, v. 5, ano 5, n. 3, 2016. http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/viewFile/697/433. Acesso em: 20 set. 2018.

MOURA, M. C. et al. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: LOPES FILHO, Otacílio. **Tratado de fonoaudiologia**. São Paulo: Tecmedd, 2005. p. 241-364.

MOURA, M. C. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

OLIVEIRA, A. S. C. L. Libras escrita: o desafio de representar uma língua tridimensional por um sistema de escrita linear. **ReVEL**, v. 10, n. 19, 2012.

OLIVEIRA, G. M. de. Política lingüística na e para além da educação formal. **Estudos Linguísticos XXXIV**, p. 87-94, 2005.

ONU. **Transformando nosso mundo**: A agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Rio de Janeiro: UNIC, 2015. Disponível em: https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/ Acesso em: 15 dez. 2019.

PICKERSGILL, M. Bilingualism, current policy and practice. In: GREGORY, Susan et al. **Issues in deaf education**. Abingdon: David Fulton Publishers, 1998. p. 88-97.

PYERS, J. E.; PERNISS, P.; EMMOREY, K. Viewpoint in the visual-spatial modality: the coordination of spatial perspective. **Spatial Cognition and Computation**, v.15, n. 3, p. 143-169, 2015.

QUADROS, R. M. de; CRUZ, C. R. **Língua de sinais**: instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed; 2011.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROSSA, A. A; ROSSA, C. R. O paradigma conexionista e o ensino de língua estrangeira. **Letras de Hoje**, v. 44, n. 3, 2009.

SAMPAIO, W. B. A.; PERES, J. E. B.; CUNHA, M. F. M. Manifestações da L1 nos processos de aquisição-aprendizagem da L2 na formação de professores indígenas. **Vozes dos Vales**, Minas Gerais, n. 2, ano 1, out. 2012.

SÁNCHEZ, C. M. **La Incrieble y triste Historia de la Sordera**. Caracas: CEPROSORD, 1990.

SANTOS, M. T. M. dos; NAVAS, A. L. G. P. **Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática**. São Paulo: Manole, 2004.

SÃO PAULOa (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos de Apoio e Aprendizagem: Libras**: livro do professor. São Paulo: SME/DOT, 2012. (5 volumes, 1º ao 5º ano).

SÃO PAULOb (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos de Apoio e Aprendizagem: Libras**: livro do aluno. São Paulo: SME/DOT, 2012. (5 volumes, 1º ao 5º ano).

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Decreto nº 57.379**, de 13 de outubro de 2016. Institui a Política Paulistana de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, 14 out. 2016. p. 23.

SÃO PAULOa (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Libras**. São Paulo: SME/DOT, 2008.

SÃO PAULOb (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Português**. São Paulo: SME/DOT, 2008.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 8.764**, de 23 de dezembro de 2016. Regulamenta o Decreto nº 57.379 que institui a Política Paulistana de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, 24 dez. 2016. p. 9 a 14.

SKLIAR, C. A. **Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, C. A. A pergunta pelo outro da língua; a pergunta pelo mesmo da língua. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K .M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (org.) **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SLOMSKI, V. G. **Educação bilíngue para surdos**: concepções e implicações práticas. Curitiba, PR: JURUÁ, 2010. v. 1.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. Porto Alegre. Mercado Aberto, 1989.

SMOLKA, A.L.B. Conhecimento e produção de sentidos na escola: a linguagem em foco. **Cadernos Cedes**: implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural, Campinas, v. 35, p. 41-49, 1995.

STUMPF, M. R. Transcrições de língua de sinais brasileira em sign writing. In: LODI, A.C.B, HARRISON, K. M. P., CAMPOS, S. R. L; TESKE, O. (org.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

TAKAHIRA, A. G. R. Compostos na língua de sinais brasileira. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Linguística, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

UNESCO. Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de Aprendizagem. Paris, 2017.

UNESCO. Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Barcelona, 1996.

VALADÃO, M. N.; NOMURA J. A.; MAZER D. H., ISAAC, M. L. Língua brasileira de sinais e implante coclear: relato de um caso. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 89-100, jan./abr. 2012.

WATSON, L. Oralism: current policy and practice. In: GREGORY, S. **Issues in deaf education**. Abingdon: David Fulton Publishers, 1998.

WEIJEN, D. V.; BERGH, H. V. D.; RIJLAARSDAM, G.; SANDERS, Y. L1 use during L2 writing: an empirical study of a complex phenomenon. J of Second Language Writing. 18(4). 2009.

WOLL, B. Development of signed and spoken languages. In: Gregory S, Knight P, McCracken W, Powers S, Watson L. I**ssues in deaf education**. London: David Fulton Publishers; 1998. p. 58 – 68.

WOODALL, B. R. Language-Switching: Use the first language while writing in a second language. **Journal of Second Language Writing**, v. 11, n. 1, 2002.

XAVIER, A. N.; BARBOSA, P. A. Variação livre na libras: a realização com uma mão de sinais canonicamente feitos com duas. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, Vitória, v. 8, n. 10, p. 6-24, 2014.

PARA SABER MAIS

ABDEL-FATTAH M. A. Arabic sign language: a perspective. **Journal for Deaf Studies and Deaf Education**, v. 10, p. 212-221, 2005.

ALBRES, Neiva de Aquino; SARUTA, Moryse Vanessa. **Programa curricular de língua brasileira de sinais para surdos**. São Paulo: IST, 2012.

ARAÚJO, Claudia Campos Machado; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Esferas simbólicas, construção de conhecimento e surdez. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.14, n.3, p. 427-446, set./dez. 2008a.

ARAÚJO, Claudia Campos Machado; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Examinando o desenho infantil como recurso terapêutico para o desenvolvimento de linguagem de crianças surdas. R**evista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 186-192, 2008.

ASPILICUETA, P.; LEITE, C. D.; EMILEINE, C. M.; CRUZ, G. C. A questão linguística na inclusão escolar de alunos surdos: ambiente regular inclusivo versus ambiente exclusivamente ouvinte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 3, p. 395-410, 2013.

ATKINSON, J.; MARSHALL, J.; WOLL, B.; TRACKER A. Testing comprehension abilities in users of British Sign Language following CVA. **Brain Lang**, v. 94, n. 2, p. 233-248, 2005.

BARBOSA, F. V. As interferências no processamento da linguagem de um adolescente surdo com lesão cerebral. *In*: SIMPÓSIO LINGUÍSTICA E COGNIÇÃO, 2007, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte, 2007.

BARBOSA, F. V. Language processing interferences in a sign language produced by a deaf with brain injury. *In*: LANGUAGE IMPAIRMENT IN MONOLINGUAL AND BILINGUAL SOCIETY - **LIMoBiS**, 2010, Aalborg, 2010.

BARBOSA, F. V.; LICHTIG, Ida. Abordagem bilíngue na terapia fonoaudiológica de surdos. *In*: FERNANDES, F. D. M.; MENDES, B. C. A.; NAVAS, A. L. P. G. (org.). **Tratado de fonoaudiologia**. 2. ed. São Paulo: Roca, 2009. p. 210-219.

BAUMAN, H-D. L.; MURRAY, J. J. **Estudos surdos no século 21**: "deaf-gain" e o futuro da diversidade humana. In: ANDREIS-WITKOSKI, Silvia; FILIETAZ, Marta Rejane Proença (org.). Educação de surdos em debate. Curitiba: Ed. UTFPR, 2014.

BERENT, G. P. An assessment of sintatic capabilities. *In*: STRONG, M. **Language learning and deafness**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

BONNOT, J. F. Bilingüismo en el niño. *In*: NARBONA J.; CHEVRIE-MULLER, C. **El lenguage del niño desarrollo normal, evaluación y transtornos**. 2. ed. Paris: Masson, 2001. p. 63-71.

BONVILLIAN, J. D.; SIEDLEKI, T. Early sign language acquisition and the development of hand preference in young children. **Brain Lang**, v. 58, p. 1-22, 1997.

CAPOVILA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira**: o mundo surdo em Libras. v. 1. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

CARNIO, M. S.; LICHTIG, I.; COUTO, M. I. Linguagem e surdez. *In*: LACERDA, C. B. F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M. C. **Fonoaudiologia***:* surdez e abordagem bilíngüe. São Paulo: Plexus, 2000. p. 44-55.

COUTO, M. I. V. **Avaliação das habilidades auditivas e comunicativas em crianças com perda auditiva de graus severo e profundo**. 2003. Tese (Doutorado) - Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

FAULSTICH, Enilde. Planificação linguística e problemas de normalização. **Alfa**, São Paulo, v. 42(número especial), p. 247-268, 1998.

GALLAWAY, C. Early interaction. *In*: GREGORY, S.; KNIGHT, P.; MCCRACKEN, W.; POWERS, S; WATSON, L. **Issues in deaf education**. London: David Fulton Publishers, 1998. p. 79-85.

GARCIA, O. Bilingual and translanguaging. In: GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century**: a global perspective. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2009.

YIP, J.; GARCÍA, O. Translinguagens: recomendações para educadores. **Iberoamérica Social**: revista-red de estudios sociales, Sevilla, p. 164-177, enero 2018.

GESSER, Audrei. "**Um olho no professor surdo e outro na caneta**": ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada na área de Multiculturalismo) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006. Disponível em: http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000379600. Acesso em: 10 mar. 2010.

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez**: sobre ensinar e aprender LIBRAS. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

HARRIS, M.; MORENO, C. Deaf children´s use of phonological coding: evidence from reading, spelling, and working memory. **Journal for Deaf Studies and deaf Education,** v. 9, n. 3, p. 253-268, 2004.

HERMAN, R. The need for assessment of deaf children´s signing skills. **Deafness and Education**, London, v. 22, n. 3, 1998.

HOEMAN, H.W.; HOEMAN, S. A. **The sign language of Brazil**. New York: Mill Neck Foundation, 1981.

JANJUA, F.; WOLL, B.; KYLE J. Effects of parental style of interaction on language development in very young severe and profound deaf children. **Int J Pediatr Otorhinolaryngol,** v. 64, n.3, p. 193-205, 2002.

KARNOPP, L. Aquisição de locações na Língua Brasileira de Sinais. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 36, p. 383-390, 2001.

KARNOPP, L. B. **Aquisição do parâmetro configuração de mão dos sinais da língua de sinais brasileira**: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1994.

KARNOPP, L. B. **Aquisição fonológica na Língua Brasileira de Sinais**: estudo longitudinal de uma criança surda. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

QUADROS, R. M.; LILLO-MARTIN, D.; MATHUR, G. O que a aquisição da linguagem em crianças surdas tem a dizer sobre o estágio de infinitivos opcionais?. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 391-398, 2001.

KARNOPP, L.; QUADROS, R. M. Educação infantil para surdos. *In*: ROMAN, E. D.; STEYER, V. E. (org.). **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil**: um retrato multifacetado. Canoas: Ulbra, 2001. p. 214-230.

KLIMA, E. S.; BELLUGI, U. **The signs of language**. Cambridge: Harward University Press, 1979.

LACERDA, Cristina B. F. de; SANTOS, Lara F. dos; CAETANO, Juliana F. (org.). **Tenho um aluno surdo e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

LADD, Paddy; GONÇALVES, Janie C. do Amaral. **Cultura surda e o desenvolvimento de Pedagogias Surdas**. In: KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise (org.). Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Ulbra, 2011.

LEBEDEFF, T.B. (org.). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: WAK, 2017.

LEITE, T. A.; McCLEARY, L. E. Pesquisa autobiográfica em diário de aprendizagem da língua de sinais brasileira como segunda língua. **Estudos Linguísticos XXXI,** Marília: XLIV Seminário do GEL, 2002.

LEITE, Tarcísio de Arantes. **Pesquisa autobiográfica de aprendizagem da Língua de Sinais Brasileira como segunda língua**: estudo em diário. São Paulo: Escola do Futuro; Universidade de São Paulo, 2001.

LEVÄNEN, S; UUTELA, K; SALENIUS, S; HARI, R. Cortical representation of sign language: comparison of deaf signers and hearing non-signers. **Cereb Cortex**, v. 11, n. 6, p. 506-512, 2001.

LEVY, C. C. A. C.; BARBOSA, F. V. Surdez: condutas na avaliação e planejamento terapêutico. *In*: LOPES-FILHO, O. **Tratado de fonoaudiologia**. São Paulo: TecMedd, 2005. p. 377-89.

LICHTERT, G. Assessing intentional communication in deaf toddlers. **Journal for Deaf Studies and Deaf Education,** v. 8, n. 1, p. 43-56, 2003.

LICHTIG, I, BELUDA, D. Elaboração de baterias de provas para a avaliação das habilidades de comunicação. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FONOAUDIOLOGIA, 4., ENCONTRO IBERO-AMERICANO DE FONOAUDIOLOGIA, 3., 1999, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 1999. p. 66.

LICHTIG, I.; COUTO M. I. V.; MECCA F. F. D. N. Avaliando as habilidades comunicativas e lingüísticas de crianças surdas. *In*: LICHTIG, I. (org.). **Programa de intervenção fonoaudiológica com famílias de crianças surdas (PIFFCS)**. Carapicuíba: Pró-Fono, 2004. p. 39-78.

LICHTIG, I. (org.). **Programa de intervenção fonoaudiológica com famílias de crianças surdas (PIFFCS)**. Carapicuíba: Pró-Fono, 2005.

LICHTIG, I.; BARBOSA, F. V. Abordagem bilíngue na terapia fonoaudiológica de surdos. *In*: FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda; MENDES, Beatriz Castro Andrade; NAVAS, Ana Luiza P. G. P. (org.). **Tratado de fonoaudiologia**. 2. ed. São Paulo: Roca, 2009. v. 1, p. 210-219.

LICHTIG, I.; BARBOSA, F. V.; MOURA, G. M. Educação e surdez. *In*: BENTO, R. F; LIMA JÚNIOR, L. R. P. ; TSUJI, R. K.; GOFFI-GOMEZ, M. V. S; LIMA, D. V. S. P.; BRITO NETO, R. (org.). **Tratado de implante coclear e próteses auditivas implantáveis.** Rio de Janeiro: Thieme, 2014. v. 1, p. 453-457.

LICHTIG, I.; COUTO, M. I. V.; LEME, V. N. Perfil pragmático de crianças surdas em diferentes fases linguísticas. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 251-257, 2008.

LICHTIG, I.; COUTO, M. I. V.; MECCA, F. F. D. N. Avaliando as habilidades comunicativas e linguísticas de crianças surdas. *In*: LICHTIG, I. (org.). **Programa de intervenção fonoaudiológica em famílias de crianças surdas (PIFFICS)**. Barueri: Pró-Fono, 2004. p.39-80.

LICHTIG, Ida; BARBOSA, Felipe Venâncio. **PTF para adequação do desenvolvimento de linguagem no atraso da aquisição da Libras.** Barueri: Pró-fono, 2012. (Planos Terapêuticos Fonoaudiológicos – PTFs)

LIDDEL S. K.; METZGER M. Gesture in sign language discourse. **Journal of Pragmatics,** *v.* 30, p. 657-697, 1998.

LILLO-MARTIN D. **Universal grammar and American sign language**: setting the null argument parameters. Boston: Kluwer Academic Publishers, 1991.

LILLO-MARTIN, D.; QUADROS, R. M. de. The acquisition of focus constructions in American sign language and Língua Brasileira de Sinais. In: BOSTON UNIVERSITY CONFERENCE ON LANGUAGE DEVELOPMENT, 29., 2005, Boston. **Proceedings** […]. Somerville, MA: Cascadilla Press., 2006. v. 1. p. 365-375.

LILLO-MARTIN, D. The position of early wh-elements in American sign language and Língua Brasileira de Sinais. In: CONFERENCE ON GENERATIVE APPROACHES TO LANGUAGE ACQUISITION NORTH AMERICA - GALANA, 2005, Honolulu, HI. **Proceedings** […]. Storrs/ Connecticut: University of connecticut Occasional Papers In Linguistics, 2007. v. 4. p. 195-203.

LILLO-MARTIN, D. Estudos de aquisição de línguas de sinais: passado, presente e futuro. *In:* QUADROS, R. M.; VASCONCELLOS, M. L. B. (org.). **Questões teóricas das pesquisas em línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2008.

LUCAS, C. (ed.). The sociolinguistics of sign languages. Cambridge: Cambridge University Press. 2001.

LUCENA, Maria Inêz Probst. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. **D.E.L.T.A.**, v. 31 especial, p. 67-95, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/delta/v31nspe/1678-460X-delta-31-spe-00067.pdf. Acesso em: 12 set. 2017.

LUNDY J. E. B. Age and language skills of deaf children in relation to theory of mind development. **Journal for Deaf Studies and Deaf Education, v**. 7, n.1, p. 41-56, 2002.

MACSWEENEY, M.; WOLL, B.; CAMPBELL, R; MCGUIRE, P. K.; DAVID, A. S.; WILLIAMS, S. C. R.; SUCKLING, J.; CALVERT, G. A.; BRAMMER, M. J. Neural systems underlying British Sign Language and audio-visual english processing in native users. **Brain,** v. 125, n. 7, july 2002.

MARSHALL, C.; MORGAN, G. Investigating sign language development, delay and disorder in deaf children. *In*: MARSCHARK, M.; SPENCER, P. **The Oxford handbook of deaf studies in language**: research, policy, and practice. 2012.

MARSHALL, J; ATKINSON, J; SMULOVITCH, E; THACKER, A; WOLL, B. Aphasia in a user of British Sign Language: dissociation between sign and gesture. **Cogn Neuropsychol,** v. 21, n. 5: p. 537-54, jul. 2004.

MARTINS, A. C. **Lexicografia da língua de sinais da Região Sul**. 2012. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Piscologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MARTINS, F. C. **Discursos e experiências de sujeitos surdos sobre audismo, deaf gain e surdismo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2013.

MASON, K.; ROWLEY, K.; MARSHALL, C. R.; ATKINSON, J.; HERMAN, R.; WOLL, B.; MORGAN, G. Identifying specific language impairment in deaf children acquiring British Sign Language: implications for theory and practice. Br J Dev Psychol, v. 28, p. 33-49, 2010.

MAXIMINO, L. P.; FERREIRA, M. V.; OLIVEIRA, D. T.; LAMÔNICA, D. A. C.; FENIMAN, M. R.; SPINARDI, A. C. P.; LOPES-HERRERA, S. A. Conhecimentos, atitudes e práticas dos médicos pediatras quanto ao desenvolvimento da comunicação oral. **Revista CEFAC**, v. 11, supl. 2, p.267-273, 2009.

MEADOW K. P. Early manual communication in relation to the deaf children's intellectual, social and communication functioning. **Journal for Deaf Studies and Deaf Education**, v. 10, n. 4, p. 322-29, 2005.

MECCA F. F. D. N. **Investigação das Funções de Linguagem, da teoria da mente, do vocabulário e do desempenho escolar de alunos surdos**. 2005. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

MECCA, F. F. D. N.; CÁRNIO, M. S.; LICHTIG, I. Perfil das funções de linguagem em crianças surdas na idade de três a sete anos. **Pró-Fono**, Barueri, v. 14, n. 3, p. 449-458, 2002.

MEDEIROS, M. C.; BEVILACQUA, M. C. Avaliação da percepção de fala de crianças deficientes auditivas não-oralizadas pela análise de vídeos. **Pró-Fono**, Barueri, v. 14, p. 73-84, 2002.

MORGAN, G.; BARRETT-JONES, S.; STONEHAM, H. The first signs of language: phonological development in British Sign Language. **Applied Psycholinguistics**, v. 28, p. 3-22, 2007.

NEVES, Sylvia Lia Grespan. **Um estudo dos recursos didáticos nas aulas de língua brasileira de sinais para ouvintes**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2011. Disponível em: https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/05092011_163400_silvialiagrespanneves.pdf. Acesso em: 10 nov. 2011.

NEVILLE, H. J.; BAVELIER, D., CORINA, D.; RAUSCHECKER, J.; KARNI, A.; LAWANI, A., BRAUN, A.; CLARK, V.; JEZZARD, P.; TURNER, R. Neural systems mediating American sign language: effects of sensory experience and age of acquisition. **Brain Lang,** v. 57, p. 285-308, 1997.

NICHOLAS J. G., GEERS, A. E. Hearing status, language modality and young children´s comunicative and linguistic behaviour. **Journal for Deaf Studies and Deaf Education**, v. 8, p. 422-437, 2003.

NOTT, P. et al. Assessment of language skills of young children with profoun hearing loss under two years of age. **Journal for Deaf Studies and Deaf Education**, v. 8, n. 4, p. 401-421, 2003.

PELUSO, E.; LODI, A. C. B. La experiencia visual de los sordos: consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas. **Pro-Posições**, v. 26, n. 3, p. 59-81, set./dez. 2015.

PERLIN, G. Cultura e educação bilíngue no pulsar das identidades surdas contemporâneas. In: ANDREIS-WITKOSKI, Silvia; FILIETAZ, Marta Rejane Proença (org.). **Educação de surdos em debate**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2014. Disponível em: http://riut.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/3548. Acesso em: 10 nov. 2011.

PERLIN, G.; MIRANDA, W. Surdos: o narrar e a política. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 217-226, 2003. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/download/1282/4249 . Acesso em: 30 set. 2010.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PEZBINDOWSKI, A. K.; LEDERBERG, A. R. Vocabulary assessment of deaf and hard-of-hearing children from infancy through the preschools years. **Journal for Deaf Studies and Deaf Education,** v. 8, n. 4, p. 384-400, 2003.

POIZNER, H.; KLIMA, E.S.; BELLUGI, U. **What the hands reveal about the brain**. Cambridge: MIT Press, 1987.

POLICH L. Education of deaf in Nicaragua. **Journal for Deaf Studies and Deaf Education**, v. 6, n. 4, p. 316-326, 2001.

PRINZ, P. Development of pragmatics: mult-word level. *In*: IRWIN, J.V. **Pragmatics**: the role in language development. Califórnia: Fox Point, 1982. p. 49-81.

QUADROS, R. M.; LILLO-MARTIN, D.; MATHUR, G. O que a aquisição da linguagem em crianças surdas tem a dizer sobre o estágio de infinitivos opcionais?. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 391-398, 2001.

QUADROS R. M.; KARNOPP L. Educação infantil para surdos. *In*: ROMAN, E. D.; STEYER, V. E. (org.). **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil**: um retrato multifacetado. Canoas, RS: Ulbra, 2001. p. 214-230.

QUADROS, R. M. de; LILLO-MARTIN, D. Aquisição das línguas de sinais e a morfologia verbal nas línguas de sinais brasileira e americana. In: ENCONTRO DO NORDESTE EM AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM, 1., 2005. **Anais** [...]. Recife, 2005.

QUADROS, R. M. Aquisição de L2: o contexto da pessoa surda. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA, 3., 1999. **Anais** [...]. Porto Alegre: Epecê, 1999. p. 67-74.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de Língua de Sinais Brasileira e Língua Portuguesa**. Brasília MEC/SEESP, 2003.

QUADROS, R. M. **As categorias vazias pronominais**: uma análise alternativa com base na LIBRAS e reflexos no processo de aquisição. 1995. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do RS. Porto Alegre, 1995.

QUADROS, R. M. de. Acquisition of verb agreement in ASL and LIBRAS: a cross-linguistic study. In: CONFERENCE ON THEORETICAL ISSUES IN SIGN LANGUAGE RESEARCH. 6., 1998. **Abstracts** […]. Washington: Gallaudet University, 1998.

RIESER, R. The social model of disability. *In*: JOINT CONFERENCE ON CHILDREN, IMAGES AND DISABILITY, 1996. London: Save the children, 1996. p. 55-56.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. **D.E.L.T.A.**, v. 31, n. 2, p. 411-445, 2015.

ROCHA, Patrícia Silveira Rodrigues; CAPORALI, Sueli Aparecida; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Grupo de familiares de surdos: espaço de reflexões mediadas por instrutor surdo. **Saúde e revista,** Piracicaba, v. 5, n. 9, p. 13-20, 2003.

SANTOS, Maria Thereza Mazorra dos; NAVAS, Ana Luiza Gimes Pinto. **Distúrbios de leitura e escrita**: teoria e prática. São Paulo: Manole, 2004.

SAVIGNON, S. J. Beyond communicative language teaching: what´s ahead? **Journal of Pragmatics,** v. 30, p. 207-220, 2007.

SCHEMBRI, A.; LUCAS, C. (Eds.). **Sociolinguistics and deaf communities**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

SILVA, C. M.; SILVA, D. N. H.; SILVA, R. C. Inclusão e processos de escolarização: narrativas de surdos sobre estratégias pedagógicas docentes. **Psicologia em Estudo**, v. 19, n. 2, p. 261-271, 2014.

SNOW, C. E. Bilingualism and second language acquisition. *In*: GLEASON, J. B.; RATNER, N. B. **Psycholinguistics**. Harcout Brace College Publishers, 1998. p. 453-481.

STUMPF, Mariane R. Transcrições de língua de sinais brasileira em signwriting. *In*: LODI, A. C. B, HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (org.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

STRONG, M. **Language learning and deafness**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SUTTON-SPENCE, R; WOLL, B. **The linguistics of British Sign Language**: an introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

SVARTHOLM, K. 35 anos de educação bilíngue de surdos - e então?. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 33-50, 2014.

SWENSSON, R. C. **Estudo retrospectivo das causas de surdez em crianças de 0 a 12 anos de idade atendidas em instituição especializada**. 2009. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

WOLL, B.; MORGAN, G. Language impairments in the development of sign: do they reside in a specific modality or are they modality-independent deficits? **Bilingualism, Language & Cognition**, v. 15, p. 75-87, 2012.

WOLNER S, Geller E. Methods of assessing pragmatics abilities. *In*: IRWIN, J. V. **Pragmatics:** The role in language development. Califórnia: Fox Point, 1982. p. 135-59.

WRIGLEY O. **The politics of deafness**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

CURRÍCULO da CIDADE

EDUCAÇÃO ESPECIAL

PREFEITURA DE SÃO PAULO

EDUCAÇÃO