



# Orientações Curriculares

*Proposição de Expectativas de Aprendizagem*

Educação Infantil e Ensino Fundamental  
Língua Portuguesa para Pessoa Surda



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA

# **Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino Fundamental**

**LÍNGUA PORTUGUESA PARA PESSOA SURDA - LIBRAS**

**2008**

### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica.  
Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para  
Educação Infantil e Ensino Fundamental : Língua Portuguesa para pessoa surda /  
Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2008.

114 p. : il.

#### **Bibliografia**

1.Educação Especial I. Programa de Orientações Curriculares e Proposição de  
Expectativas de Aprendizagem

CDD 371.9

**Código da Memória Técnica: SME-DOT/Sa.016/08**

**PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO****Gilberto Kassab**

Prefeito

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO****Alexandre Alves Schneider**

Secretário

**Célia Regina Guidon Falótico**

Secretária Adjunta

**Waldeci Navarrete Pelissoni**

Chefe de Gabinete

**DIRETORES REGIONAIS DE EDUCAÇÃO**

Eliane Seraphim Abrantes, Elizabete dos Santos Manastarla, Fátima Elisabete Pereira Thimóteo, Hatsue Ito, Isaías Pereira de Souza, José Waldir Gregio, Leila Barbosa Oliva, Leila Portella Ferreira, Marcello Rinaldi, Maria Ângela Gianetti, Maria Antonieta Carneiro, Silvana Ribeiro de Faria, Sueli Chaves Eguchi.

**DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA****Regina Célia Lico Suzuki**

(Diretora – Coordenadora Geral do Programa)

**DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Romy Schinzare (Diretora)

Antonio Gomes Jardim, Débora Cristina Yo Ki, Leny Ângela Zolli Juliani, Rosa Maria Laquimia de Souza.

**DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA – ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO**

Elenita Neli Beber (Diretora)

Ailton Carlos Santos, Ana Maria Rodrigues Jordão Massa, Ione Aparecida Cardoso Oliveira, Marco Aurélio Canadas, Maria Virgínia Ortiz de Camargo, Rosa Maria Antunes de Barros.

**DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA – EDUCAÇÃO INFANTIL**

Yara Maria Mattioli (Diretora)

Fátima Bonifácio, Matilde Conceição Lescano Scandola, Patrícia Maria Takada.

**EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Adriana Sapede Rodrigues, Mariluci Campos Colacio, Mônica Leone Garcia Federico, Silvana Lucena dos Santos Drago.

**CÍRCULO DE LEITURA**

Angela Maria da Silva Figueredo, Leika Watabe, Margareth Aparecida Ballesteros Buzinaro, Regina Celia dos Santos Camara, Rosanea Maria Mazzini Correa, Silvia Moretti Rosa Ferrari, Suzete de Souza Borelli.

**TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO**

Carlos Alberto Mendes de Lima, Denise Mortari Gomes Del Grandi, Lia Cristina Lotito Paraventi, Tidu Kagohara.

**PROJETOS ESPECIAIS / ASSESSORIA ESPECIAL**

Marisa Ricca Ximenes (assessora Técnica)

Rosana de Souza (Grupo de Educação para a Diversidade Étnico-Racial).

**EQUIPE TÉCNICA DE APOIO DA SME/DOT**

Ana Lúcia Dias Baldinetti Oliveira, Celso Antonio Sereia, Delma Aparecida da Silva, Jarbas Mazzariello, Magda Giacchetto de Ávilla, Maria Teresa Yae Kubota Ferrari, Rosa Peres Soares, Tânia Nardi de Pádua, Telma de Oliveira.

## **ASSESSORIA e ELABORAÇÃO**

Maria Cristina da Cunha Pereira

## **COLABORADORES**

Integrantes do Grupo Referência:

Adriana de Menezes Martins, Adriana Sapede Rodrigues, Ana Paula Boldorini Flório, Débora Caetano Kober, Eliana Carone de Souza, Heloísa Inês de Oliveira, Isabel Cristina Vicentino, Marcia Cruz, Márcia Lapietra Lobo, Maria Inês C. de Castro A. Rodrigues, Maria Izilda Riccetti Fernandes, Marli Caseiro, Marta Elis Dias, Silvana Lucena dos Santos Drago, Silvia Maria Estrela Lourenço, Zuleide Cavallaro de Lino.

## **Professores das Escolas Municipais de Educação Especial que participaram da leitura crítica do documento apresentando sugestões:**

Adriana de Cássia Martins Rampazo, Adriana Gomes Maluf, Alice Marlene C. Regazzo, Ana Cláudia dos Santos Camargo, Ana Claudia Fossati Mota, Ana Cristina Camano Passos, Ana Maria Reichert Zemann, Ana Paula Mari Takagui, Antônio César Alario Pires, Arlene de Oliveira Montovani, Bernadete Enoch Scofield Sena Lima, Carmen Martini Costa, Célia Fátima Utako Kayama Horie, Cerilde Ferronato, Claudia Regina Vieira, Débora Rodrigues Moura, Denise Riguetto Rodrigues, Dionéia Barreto, Edina Ires Locatelli, Égler Pereira Lima, Elaine Farnochi Mendonça, Eliana Franco de Lima, Elisabete de Fátima Boccia, Elisabeth Ap. Andrade Silva Figueira, Elizabeth Pasquariello, Elvira Calvetti Gonzalez, Elvira Maria Duarte de Oliveira, Iracema de Souza Fortes Maaz, Júlia Maria Garcia Pedroso, Ligia Dias Nogueira de Souza, Lourdes Nozaki, Luciana Marconi, Lucimar Bizio, Magaly de Lourdes S. M. Dedino, Marcellina Tallarico Vaiano, Márcia Akiko Nakashima Rosa, Márcia Ferreira de Oliveira, Márcia Furquim, Maria Adriane da Silva Fonseca, Maria Aparecida Casado Pinto, Maria Ignez Lemos dos Santos, Maria Inês Leandro, Maria José Brumini Delloro, Maria Lucia Fassi Simardi, Maria Vilani Feitosa, Marly Hissako Kimura Kubo, Milena Galante, Mônica Aparecida Bevilacqua, Mônica Conforto Gargalaka, Mônica Royg, Neide Domingos Ferreira, Nilza Aparecida Pavan A. Marques, Palmira Barranqueiro Jung Santos, Raquel Josefa de S. Bernardes, Regina Alexandre Sarsano, Renata de Sousa Santos, Rita de Cássia Frias, Rosana Xavier Duarte A. Jaoube, Rosângela Guariglia D'Agostino, Roseli Gonçalves do Espírito Santo, Rosemeire Francisco T. de Souza, Sandra Regina Farah Azzi, Selma Regina Machado, Silvana A. S. Ferreira, Solange Aparecida Ribeiro, Sonia Maria Abizzu Sanches, Tânia Maria Guedes Russomano, Telma Regina Salles Silva, Vera Cristina Teixeira Rodrigues, Vera Lucia de Medeiros, Vera Lucia Turatti Valério, Vivian de Andrade Torres Machado, Vivian Renate Valente.

## **CENTRO DE MULTIMEIOS**

### **Projeto Gráfico**

Ana Rita da Costa, Conceição A. B. Carlos, Hilário Alves Raimundo, Joseane Ferreira.

## **EDITORAÇÃO, CTP, IMPRESSÃO E ACABAMENTO**

Art Printer

# Caros educadores e educadoras da Rede Municipal de São Paulo

Estamos apresentando a vocês o documento Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino Fundamental – Língua Portuguesa para Pessoa Surda, que faz parte do Programa de Orientação Curriculares da Secretaria Municipal de Educação.

O programa tem como objetivos principais contribuir para a reflexão e discussão sobre o que os estudantes precisam aprender, relativamente a cada uma das áreas de conhecimento, e subsidiar as escolas para o processo de seleção e organização de conteúdos.

O presente documento foi organizado por especialistas da área da surdez e coordenado pela Diretoria de Orientação Técnica – Educação Especial. Foi submetido à análise pelos professores das Escolas Municipais de Educação Especial – EMEE, que apresentaram propostas de reformulação e sugestões.

A presente versão é o resultado da sistematização dos trabalhos que vêm sendo realizados nas EMEE nos últimos anos e se caracteriza como proposta curricular inédita que certamente contribuirá tanto para a prática pedagógica do professor como para melhor aprendizado dos alunos surdos.

Esse processo de construção coletiva exigiu o envolvimento amplo de todos os educadores que atuam nas EMEE e das instâncias dirigentes da Secretaria Municipal de Educação, como coordenadoras do debate e mediadoras das tomadas de decisão.

Contamos com a participação de todos neste compromisso de oferecer cada vez mais um ensino de qualidade para as crianças e jovens da cidade de São Paulo.

**Alexandre Alves Schneider**  
Secretário Municipal de Educação





# SUMÁRIO

## INTRODUÇÃO

### PARTE 1

1. Ponto de Partida .....	14
1.1 Ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos .....	14
1.2 Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos.....	17
1.3 Princípios básicos do ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos .....	21
1.4 Orientações didáticas gerais .....	22

### PARTE 2

2. Expectativas de Aprendizagem da Língua Portuguesa Escrita por alunos surdos na Educação Infantil.....	26
2.1 A escrita do próprio nome.....	31
2.2 Outras escritas infantis .....	33

### PARTE 3

3. Expectativas de Aprendizagem da Língua Portuguesa Escrita por alunos surdos do Ensino Fundamental – Ciclo I ....	38
3.1 Objetivos do ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos no Ensino Fundamental – Ciclo I .....	39
3.2 Critérios para a seleção das Expectativas de Aprendizagem da Língua Portuguesa por alunos surdos no Ensino Fundamental – ciclo I .....	42
3.3 Gêneros textuais propostos para o ciclo I .....	43
3.4 Expectativas de Aprendizagem da Língua Portuguesa para cada ano do Ensino Fundamental – Ciclo I.....	48
3.4.1 Expectativas de Aprendizagem da Língua Portuguesa por alunos surdos no 1º ano do Ensino Fundamental - Ciclo I ..	48
3.4.2 Expectativas de Aprendizagem da Língua Portuguesa por alunos surdos no 2º ano do Ensino Fundamental - Ciclo I ..	53
3.4.3 Expectativas de Aprendizagem da Língua Portuguesa por alunos surdos no 3º ano do Ensino Fundamental - Ciclo I ..	56
3.4.4 Expectativas de Aprendizagem da Língua Portuguesa por alunos surdos no 4º ano do Ensino Fundamental - Ciclo I ..	60
3.4.5 Expectativas de Aprendizagem da Língua Portuguesa por alunos surdos no 5º ano do Ensino Fundamental - Ciclo I ..	65

### PARTE 4

4. Expectativas de Aprendizagem da Língua Portuguesa Escrita por alunos surdos do Ensino Fundamental – Ciclo II....	72
4.1 Objetivos do ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Ciclo II .....	72
4.2 Critérios para a seleção das Expectativas de Aprendizagem da Língua Portuguesa por alunos surdos no Ensino Fundamental – ciclo II .....	74
4.3 Gêneros textuais propostos para o ciclo II .....	75
4.4 Expectativas de Aprendizagem da Língua Portuguesa para cada ano do Ensino Fundamental – Ciclo II.....	78
4.4.1 Expectativas de Aprendizagem da Língua Portuguesa por alunos surdos no 1º ano do Ensino Fundamental - Ciclo II ..	78
4.4.2 Expectativas de Aprendizagem da Língua Portuguesa por alunos surdos no 2º ano do Ensino Fundamental - Ciclo II ..	82
4.4.3 Expectativas de Aprendizagem da Língua Portuguesa por alunos surdos no 3º ano do Ensino Fundamental - Ciclo II ..	88
4.4.4 Expectativas de Aprendizagem da Língua Portuguesa por alunos surdos no 4º ano do Ensino Fundamental - Ciclo II ..	94

### PARTE 5

5. Orientações Metodológicas e Didáticas para a Implementação das Expectativas de Aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos surdos.....	102
5.1 Orientações para a organização das Expectativas de Aprendizagem .....	102
5.2 Ler e produzir textos: considerações gerais.....	104
5.2.1 Atividades de leitura .....	105
5.2.2 Atividades de produção de textos .....	106
5.3 Como articular o estudo dos gêneros às expectativas referentes ao sistema de escrita alfabética e aos padrões de escrita.....	107
5.4 Modalidades organizativas para abordagem dos conteúdos de Língua Portuguesa.....	107
5.5 Avaliação da Língua Portuguesa.....	108

BIBLIOGRAFIA .....	112
--------------------	-----



# INTRODUÇÃO

## Introdução

O estabelecimento de orientações e expectativas de aprendizagem da Língua Portuguesa por alunos surdos tem de considerar que, diferentemente das crianças ouvintes, que aprendem a língua majoritária em casa, na interação com a família, a maior parte das surdas chega à escola sem uma língua adquirida. Filhas de pais ouvintes, elas são geralmente expostas à língua majoritária na modalidade oral, da qual, na melhor das hipóteses, têm acesso a apenas alguns fragmentos.

Reconhecendo que, por terem perda auditiva, as pessoas surdas compreendem e interagem com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS -, o Decreto Federal nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, estabelece que os alunos surdos sejam submetidos a uma educação bilíngüe, na qual a Língua Brasileira de Sinais é a primeira língua e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, a segunda.

Considerada segunda língua, é esperado que o aprendizado da Língua Portuguesa pelos alunos surdos se dê mais tarde do que para os ouvintes, uma vez que, por virem de famílias ouvintes, chegam geralmente à escola sem a Língua Brasileira de Sinais, sua primeira língua.

A Língua Brasileira de Sinais é uma língua visual-espacial, com gramática própria, que preenche as mesmas funções que a Língua Portuguesa falada para os ouvintes. Deve ser, portanto, adquirida na interação com usuários fluentes da mesma, os quais, envolvendo as crianças surdas em práticas discursivas e interpretando os enunciados produzidos por elas, insiram-nas no funcionamento desta

língua. Ela vai ter papel fundamental no aprendizado da Língua Portuguesa, uma vez que possibilitará, entre outras coisas, conhecimento de mundo e de língua com base nos quais os alunos surdos poderão atribuir sentido ao que lêem e escrevem.





1	2	3	4
11	12	13	14
21	22	23	24
31	32	33	34
41	42	43	44
51	52	53	54
61	62	63	64
71	72	73	74

# PARTE 1

## 1. PONTO DE PARTIDA

Uma vez que os alunos surdos vão, na maioria das vezes, ter acesso à Língua Portuguesa na escola, faz-se importante tecer algumas considerações sobre como tem se caracterizado o ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos em nosso país.

### 1.1 Ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos

Diferentemente das crianças ouvintes, que aprendem a Língua Portuguesa em casa, na interação com os familiares, a maior parte das crianças surdas vai aprendê-la na escola. Por não terem acesso à linguagem oral, geralmente as crianças surdas são privadas de situações que as crianças ouvintes vivenciam diariamente e que respondem pela aquisição incidental do seu conhecimento, tais como conversas com a família e contação de história, entre outras. Em decorrência disso, geralmente as crianças surdas chegam à escola com pouco ou nenhum conhecimento da Língua Portuguesa.

Até à década de 80, no Brasil, o objetivo das escolas para surdos era orali-  
zar os alunos. Assim, o ensino tinha como meta o uso da Língua Portuguesa na modalidade oral.

Visando ao aprendizado da Língua Portuguesa oral, o professor procedia à exposição dos alunos surdos a palavras e prosseguia com a utilização destas palavras em estruturas frasais, primeiramente simples e depois cada vez mais longas e morfossintaticamente mais complexas. Por meio de exercícios de substituição e de repetição, esperava-se que os alunos memorizassem as estruturas frasais trabalhadas e as usassem.

A mesma forma de trabalho era usada no ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa. O professor selecionava palavras que contivessem as sílabas que ele queria focalizar e estas eram trabalhadas primeiramente na forma oral, geralmente com apoio do concreto, e depois por escrito, com apoio de figuras. Após a aquisição de algumas palavras escritas, o professor propunha atividades que envolvessem a produção de frases, geralmente com base em estruturas frasais já trabalhadas.



Submetidos ao ensino sistemático e padronizado da língua, embora muitos alunos surdos chegassem a utilizar estruturas frasais gramaticalmente corretas, tratava-se, na maioria dos casos, de frases estereotipadas, usadas de forma mecânica e em contextos bastante previsíveis. Quando utilizadas fora do contexto, observava-se, na maior parte das vezes, desorganização morfosintática acentuada, frases desestruturadas, nas quais faltavam elementos de ligação, flexões etc. Era como se a língua tivesse sido aprendida mecanicamente, de fora para dentro, sem uma reflexão sobre o seu funcionamento.

As dificuldades na compreensão da leitura, assim como as de produção da escrita, eram tão freqüentemente observadas que muitas pessoas passaram a atribuí-las à surdez. Como consequência, os surdos foram considerados pessoas que, por não ouvirem, não entendem o que lêem e apresentam dificuldades acentuadas no uso da língua majoritária.

Esta forma de ensino, que dá ênfase ao código da língua, predominou até recentemente também nas aulas de línguas estrangeiras.

Martins-Cestaro (1999) apresenta uma retrospectiva das metodologias comumente empregadas no ensino do francês como língua estrangeira. Nela fica evidente que, até a década de 80, se dava ênfase ao código da língua. Com algumas variações, todas as metodologias tinham como objetivo que os alunos dominassem a morfologia e a sintaxe da língua. Para isso, submetia-se os alunos ao ensino gradual de estruturas frasais, por meio de exercícios estruturais. Os alunos repetiam as estruturas apresentadas na sala de aula, visando memorização e uso.

O professor controlava e dirigia o comportamento lingüístico dos alunos. Com base nos princípios da teoria comportamental de Skinner, a aquisição de uma língua era considerada um processo mecânico de formação de hábitos, rotinas e automatismos.

Assim como ocorria com os alunos surdos, a passagem dos exercícios de utilização dos modelos dirigidos pelo professor ao uso espontâneo pelos aprendizes de língua estrangeira raramente acontecia (Martins-Cestaro).

Nos últimos anos, a exemplo do que ocorre no ensino da Língua Portuguesa para alunos ouvintes, observam-se tentativas de mudança na concepção de língua também no ensino de alunos surdos ou de línguas estrangeiras. Em vez de código, a língua tem sido concebida como atividade discursiva.

Nesta concepção, produzir linguagem significa produzir discurso. O discurso, quando produzido, manifesta-se lingüisticamente por meio do texto, considerado produto da atividade discursiva.

Como atividade discursiva, o objetivo no ensino da Língua Portuguesa deve ser a habilidade de compreender e produzir textos e não palavras e frases.

A tarefa do professor não é corrigir o aluno visando à adequação morfo sintática, mas ser interlocutor ou mediador entre o texto e a aprendizagem que vai se concretizando nas atividades em sala de aula. Sua preocupação deve ser a de inserir os alunos em atividades discursivas, como diálogos e textos, e não vocábulos isolados, para que eles possam se constituir como leitores, que atribuem sentido ao que lêem, e como escritores, que produzem diferentes gêneros e tipos textuais. A prioridade do professor deve ser inicialmente o uso da língua pelo aluno e não só o conhecimento das regras. A gramática é trabalhada não com o objetivo de que os alunos memorizem as regras, mas como ferramenta para que compreendam o funcionamento da língua. Uma vez que entendam o funcionamento da Língua Portuguesa, o professor poderá sistematizar a gramática, o que deverá se dar sempre com base no texto.

Geraldi (1993, 1996), ao se referir ao ensino da Língua Portuguesa, destaca que ele deveria centrar-se em três práticas: na leitura de texto, na produção de textos e na análise lingüística. Para o autor, as três práticas estão interligadas na unidade textual, ora objeto de leitura, ora resultado da atividade produtiva do aluno.

A prática de análise lingüística, inclui, segundo Geraldi, tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto sobre questões amplas a propósito do texto, o que deverá ser feito com base nas produções dos alunos. O objetivo da análise lingüística é a revisão do texto pelo aluno.

O foco no uso da língua deu origem, no ensino de línguas estrangeiras, ao método comunicativo, que tem como objetivo ensinar o aluno a se comunicar. Para isto, os exercícios formais e repetitivos deram lugar aos exercícios de comunicação real ou simulada, mais interativos. Utiliza-se a prática de conceituação, levando o aluno a descobrir, por si só, as regras de funcionamento da língua através da reflexão e da elaboração de hipóteses, o que exige uma maior participação do aprendiz no processo de aprendizagem.

Assim como no ensino de língua estrangeira, também no ensino da Língua Portuguesa para os alunos surdos, a meta é o uso da língua e não a repetição e memorização de estruturas gramaticais.

Visando o uso da Língua Portuguesa, os alunos surdos devem ser expostos tanto a leitura como a produção de diferentes gêneros e tipos textuais. Estas práticas, no entanto, devem ser vivenciadas primeiramente na Língua Brasileira de Sinais, a sua primeira língua. Para isto, a escola deve propiciar a aquisição da Língua Brasileira de Sinais pelos alunos para que, com base nela, constituam seu conhecimento de Língua Portuguesa.

## 1.2 Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos

O reconhecimento de que a língua de sinais possibilita o desenvolvimento do surdo em todos os seus aspectos – cognitivo, sócio-afetivo-emocional e linguístico – somado à reivindicação de comunidades de surdos quanto ao direito de usar a língua de sinais, tem levado, nos últimos anos, muitas instituições a adotarem um modelo bilíngüe na educação de surdos. Neste modelo, a primeira língua é a de Sinais, que dará o arcabouço para a aprendizagem da segunda língua, o Português, no caso dos surdos brasileiros.

Para ensinar uma segunda língua aos alunos surdos deve-se considerar que, diferentemente dos ouvintes, eles não dispõem, na maior parte das vezes, de uma língua quando chegam à escola, uma vez que as famílias, na maioria ouvintes, fazem uso da modalidade oral da Língua Portuguesa, inacessível à criança surda. Além disso, geralmente não conhecem a língua de sinais.

Diante deste cenário, é na escola que, geralmente, as crianças surdas vão ter oportunidade de adquirir a Língua Brasileira de Sinais, bem como de aprender a Língua Portuguesa, na modalidade escrita.

Sendo a segunda língua, é esperado que o aprendizado da Língua Portuguesa seja intermediado pela Língua Brasileira de Sinais.

A importância da língua de sinais para o aprendizado da língua majoritária pelas crianças surdas é apontada por Svartholm (1998), para quem traduzir textos e mensagens escritas de diferentes tipos a língua de sinais é uma base importante para a aprendizagem da língua escrita.

Segundo Svartholm (1998), a única forma de assegurar que os textos se tornem significativos para os alunos surdos é interpretá-los na língua de sinais, em um processo semelhante ao observado na aquisição de uma primeira língua. A pesquisadora propõe que, no trabalho com a segunda língua, a atenção deva estar voltada para a apresentação às crianças surdas do máximo de textos possíveis, por meio de narrações repetidas e traduções na língua de sinais, parando apenas quando for necessário dar explicações e fazer comparações entre as duas línguas.

O professor deve ser capaz não apenas de fazer traduções apropriadas de textos e de partes de textos na língua de sinais e vice-versa, mas também de explicar e esclarecer para as crianças aspectos sobre a construção dos textos. Para a autora, tais explicações deveriam ser dadas numa perspectiva contrastiva, na qual as diferenças e as semelhanças entre a língua de sinais e a língua majoritária seriam elucidadas. A meta é esclarecer o conteúdo nos textos e mostrar como o significado é expresso nas duas línguas. Para isto, lembra Svartholm, nada mais inadequado do que trabalhar com palavras isoladas.

Ao se referir à educação de surdos na Suécia, Svartholm (2003) destaca a importância de ler para as crianças surdas desde a idade pré-escolar. Pode-se contar uma história na língua de sinais e mostrar a escrita e as imagens para que as crianças relacionem o conteúdo ao escrito, ainda que não sejam capazes de ler sozinhas. Quando começam a ler, as crianças lêem o texto junto com seus professores e explicam seus conteúdos na língua de sinais. A autora ressalta que os textos lidos não são adaptados, mas fazem parte de livros comuns para crianças: contos de fadas, histórias e outros tipos de textos próprios para crianças.

Também Tovar (2000) enfatiza a importância da leitura como principal fonte de informação para a criança surda adquirir a língua majoritária. Para o autor, isso pode ser conseguido lendo-se para ela contos, escrevendo-lhe bilhetes e cartões, lendo com ela, consultando anúncios, rótulos, etiquetas e livros na sua presença, fazendo-a ver a utilidade da escrita nas atividades da vida diária, tais como compras e passeios.

A ênfase, portanto, deve estar em ler, não em ensinar a ler. As explicações sobre a gramática e sobre o funcionamento discursivo devem se reduzir, no início, somente aos casos em que a criança solicitar, e deixar a sistematização para mais adiante, quando a criança já tiver mais conhecimento sobre a língua.

Svartholm (1998) destaca o interesse como fator que deve ser considerado no aprendizado da escrita. Ela propõe que a criança surda pré-escolar seja exposta à literatura infantil e a outras formas normais de uso da linguagem escrita, tais como escrever lista de compras ou cartas e cartões postais para amigos e parentes.

Assim como Svartholm, também Pereira (2005) enfatiza a importância de os alunos surdos lerem muito, até mais do que os ouvintes, já que a leitura se constitui como a principal fonte para o desenvolvimento do conhecimento da Língua Portuguesa. Inicialmente, e sempre que possível, a atividade de leitura deve ser feita junto com o professor, ao qual caberá explicar ao aluno o conteúdo do texto na Língua Brasileira de Sinais, bem como responder questões sobre o funcionamento da Língua Portuguesa escrita, quando o aluno solicitar.

A meta da leitura para os alunos surdos, como para crianças ouvintes e aprendizes de línguas estrangeiras, deve ser a compreensão, o que significa trabalhar com textos e não com vocábulos isolados. Por falta de conhecimento da Língua Portuguesa, é comum que os alunos surdos se prenam à compreensão dos vocábulos, o que é geralmente observado também nos aprendizes de língua estrangeira.

Fulgêncio e Liberato (2001) observam que, para a compreensão da leitura, o que interessa não é a identificação do significado isolado de cada palavra, mas sim a apreensão do conteúdo e da significação da palavra naquele contexto. Sem a montagem de um sentido coerente para o texto, o leitor torna-se altamente dependente das informações presentes no texto. Segundo as autoras, para depender menos das informações presentes no texto, o leitor precisa contar com seu conhecimento prévio. É o conhecimento anterior sobre a língua e sobre o mundo que permite ao leitor, à medida que vai montando o sentido do texto, fazer previsões e inferências, bem como reduzir o número de palavras viáveis em cada contexto e prever o significado, prescindindo da decodificação de cada elemento individual do texto.

A importância do conhecimento prévio para o leitor surdo é apontada por Lane, Hoffmeister e Bahan (1996), os quais afirmam que, para ler além do nível de decodificação, os alunos surdos devem contar, como os ouvintes, com um conjunto de conhecimentos, que envolve tanto conhecimento da língua na qual o texto é apresentado, como também conhecimento de mundo. Tal conjunto ajuda os alunos a criarem expectativas e hipóteses sobre os significados dos textos. Permite, ainda, lembrar o que leram, um processo que é ajudado pela integração de informação nova aquilo que já sabem. Para os mesmos autores, o conhecimento que as crianças trazem para os textos inclui histórias que são passadas através das gerações, assim como acontecimentos do dia-a-dia, regras e valores culturais.

Ao discutir a compreensão da leitura por alunos ouvintes, Solé (1998) lembra que é tarefa do professor mobilizar conhecimento prévio para que os alunos tenham condições de entender o que lêem. Cabe a ele ensinar também os alunos a fazerem uso deste conhecimento. Para a mesma autora, a interpretação do leitor depende em grande parte do objetivo estabelecido para a leitura. Assim, os objetivos da leitura são elementos que devem ser levados em conta quando se trata de ensinar as crianças a ler e a compreender. A autora destaca a importância de se ensinar as crianças a ler com diferentes objetivos – para obter uma informação, para seguir instruções, para aprender, por prazer, entre outros – para que, com o tempo, elas mesmas sejam capazes de se colocar objetivos de leitura que lhes interessem e que sejam adequados à situação.

Solé faz referência à motivação como mais um elemento que interfere na compreensão do texto. Ressalta que, para que uma pessoa possa se envolver em uma atividade de leitura é necessário que se sinta capaz de ler, de compreender o texto que tem nas mãos de forma autônoma ou contando com a ajuda de uma pessoa mais experiente, caso contrário, o que poderia ser um prazer pode se transformar em um sério ônus e provocar o desânimo, o abandono e a desmotivação. A autora lembra que uma atividade pode ser motivadora se o conteúdo estiver ligado aos interesses da pessoa que tem que ler e se a tarefa corresponde a um objetivo.

Em relação ao papel do professor no processo de compreensão do texto pelos alunos, Solé (1998) lembra que cabe a ele: incentivar o aluno a ler, ajudando-o a descobrir as diversas utilidades da leitura em situações que promovam sua aprendizagem significativa; proporcionar os recursos necessários para que o aluno possa enfrentar com segurança, confiança e interesse a atividade de leitura; e transformá-lo em leitor ativo, isto é, em alguém que sabe por que lê e que assume sua responsabilidade ante a leitura, fazendo uso de seus conhecimentos, experiências e levantando expectativas e questionamentos.

Como o professor já conhece o texto, ele pode servir de orientador para as predições sobre o desenvolvimento do tema, fornecendo ao aluno as pistas necessárias. Cabe ao professor, também, uma análise cuidadosa do vocabulário do texto a fim de determinar que palavras, provavelmente desconhecidas pelo aluno, podem ser inferidas a partir do contexto, quais não são e quais precisam de uma definição também contextualizada.

Embora Fulgêncio, Liberato e Solé se refiram a alunos ouvintes, os mesmos procedimentos devem ser tomados no ensino da Língua Portuguesa aos alunos surdos. O professor deve mobilizar conhecimento prévio e orientar os alunos a usarem tais conhecimentos na compreensão da leitura e na produção da escrita. Cabe ao professor, também, ensinar os alunos a ler com diferentes objetivos para que se tornem leitores autônomos. Além disso, o professor deve motivar os alunos surdos a ler e, para isto, deve selecionar textos interessantes e que possam ser entendidos pelos alunos.

Lane, Hoffmeister e Bahan (1996) enfatizam a importância dos textos como fonte de conhecimento e lembram que, quanto mais se lê, maior é a amplitude e a profundidade do que se pode entender. Criticam os materiais de leitura de baixo nível apresentados aos alunos surdos, os quais contribuem em grande parte para as dificuldades que esses apresentam.

A atribuição de material empobrecido para os alunos surdos lerem decorre, principalmente, da imagem que o professor tem do seu aluno. Muitos professo-

res resistem ou mesmo se negam a dar livros para que os alunos surdos leiam, afirmando que estes têm muita dificuldade e que não gostam de ler. Por outro lado, por não terem acesso a materiais escritos ricos e diversificados, os alunos surdos vão tendo cada vez mais dificuldade para ler e se tornam completamente desinteressados pela leitura. Conseqüentemente, não gostam de escrever e muitos se sentem incapacitados para fazê-lo.

## 1.3 Princípios básicos do ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos

O ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos deve levar em consideração que:

- A surdez dificulta, mas não impede o aprendizado da Língua Portuguesa pelos alunos surdos.
- As dificuldades que os alunos surdos geralmente apresentam na escrita não decorrem da surdez, mas do pouco conhecimento que têm da Língua Portuguesa.
- A Língua Portuguesa é segunda língua para os alunos surdos, e, por isso, requer a aquisição da Língua Brasileira de Sinais, sua primeira língua.
- O aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua é um direito do aluno surdo, garantido pelo Decreto Federal nº 5626, de 22 de dezembro de 2005.
- O ensino da Língua Portuguesa na escola deve contemplar a modalidade de escrita que, por ser acessível à visão, é considerada fonte necessária para que o aluno surdo possa constituir seu conhecimento sobre a Língua Portuguesa.
- O processo de aprendizado da Língua Portuguesa pelos alunos surdos é mais demorado e não chega necessariamente aos mesmos resultados.



## 1.4 Orientações didáticas gerais

O Projeto Pedagógico da escola para surdos deve possibilitar o acesso ao mundo pela visão, o que inclui a Língua Brasileira de Sinais, a Língua Portuguesa na modalidade escrita, o uso de imagens e de outros recursos visuais.

A Língua Brasileira de Sinais tem, para as pessoas surdas, a mesma função que a Língua Portuguesa na modalidade oral tem para as ouvintes e é ela, portanto, que vai possibilitar às crianças surdas atingirem os objetivos propostos pela escola, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Numa educação bilíngüe, como proposta pelo Decreto Federal nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, a Língua Portuguesa é considerada a segunda língua dos alunos surdos, o que significa que seu aprendizado vai se basear nas habilidades lingüísticas adquiridas na Língua Brasileira de Sinais:

É na leitura que elas vão fazer suas hipóteses sobre o funcionamento da Língua Portuguesa. As hipóteses elaboradas visualmente serão testadas à medida que as crianças surdas tenham acesso às atividades que envolvam a escrita. Primeiramente, elas devem aprender que aquilo que é expresso na língua de sinais pode sê-lo na Língua Portuguesa escrita. Para isto, o professor deve introduzir recursos didáticos, como escrever em Língua Portuguesa aquilo que as crianças surdas expressam na Língua Brasileira de Sinais. Nestas situações, o professor deve mostrar às crianças que se trata de duas línguas e, assim que as crianças demonstrarem interesse, deve começar a apontar diferenças de funcionamento da Língua Portuguesa, baseando-se no conhecimento que as crianças já têm da língua de sinais.

Na medida em que vão ampliando seu conhecimento da escrita, as crianças surdas vão aprimorando as suas hipóteses, as quais não sofrem a interferência dos sons. Fernandes (2003) observou que as crianças surdas, quando aprendem a escrever, apresentam trocas de letras, espelhamento, formação de palavras por associação, enfim todos os fenômenos observados na escrita de crianças ouvintes. No entanto, a pesquisadora não observou, em seus dados, substituições de “s” por “z”, tão comuns na escrita de crianças ouvintes no início do processo de escrita.

Para que as crianças surdas aprendam a Língua Portuguesa escrita, é fundamental que tenham acesso visual a ela, o que significa que a leitura não



pode se restringir à apresentação, na língua de sinais, do conteúdo do texto escrito. A criança surda precisa ler, pois é, por meio da leitura que irá aprender a estrutura e a gramática da Língua Portuguesa. Para isso, o professor deve propor atividades diárias de leitura, envolvendo diferentes gêneros e tipos textuais.

O fato de aprenderem a Língua Portuguesa na escola traz uma outra questão para os alunos surdos: não é possível esperar que o processo caminhe no mesmo ritmo. Em outras palavras, não se deve esperar dos alunos surdos o mesmo desempenho que o esperado em alunos ouvintes do segundo ano do Ensino Fundamental, por exemplo, que já têm conhecimento de mundo e de língua que lhes permitem atribuir sentido a pequenos textos lidos e a produzir textos com sentido. No caso dos alunos surdos, o acesso restrito à Língua Portuguesa compromete a ampliação do conhecimento de mundo e, obviamente, de língua, o que vai provocar um atraso no processo.

O ensino de Língua Portuguesa, tanto para os alunos ouvintes quanto para os surdos, deve se dar num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos lingüísticos decorra dessas mesmas práticas. Entretanto, as práticas de linguagem que ocorrem no espaço escolar diferem das demais porque devem, necessariamente, tomar a linguagem como objeto de reflexão, de maneira explícita e organizada, de modo a construir, progressivamente, categorias explicativas de seu funcionamento que permitirão, também aos estudantes surdos, o desenvolvimento da competência discursiva para ler e escrever nas diversas situações de interação (São Paulo, 2007).

SEGUNDA-FEIRA

DIA 29 DE SETEMBRO DE 2008.

BETH

MENINAS

0

MENINOS

1. ALEX

2. FELIPE

3. PAULO

4. JHONATA

5. WASHINGTON

3



## PARTE 2

## 2. EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA POR ALUNOS SURDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL<sup>1</sup>

Ao iniciar o processo de escolarização, a maior parte das crianças surdas não dispõem de uma língua. Assim, a Educação Infantil deve propiciar condições para que elas adquiram a Língua Brasileira de Sinais, com base na qual constituirão sua relação com a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

A criança surda deve ser orientada, desde pequena, a prestar muita atenção ao rosto do interlocutor, a observar suas expressões faciais e corporais, gestos e sinais, bem como a acompanhar com o olhar determinado objeto ou pessoa indicada pelo interlocutor e retornar ao contato de olho. Quando maior, espera-se que se comunique com as outras crianças e com adultos usando a língua de sinais com diferentes propósitos: para pedir algo, para se referir à atividade que realiza ou que deseja realizar, para se referir a objetos e pessoas presentes no seu ambiente e para o que está fazendo ou planeja fazer. No final da Educação Infantil, por volta dos 5;0 anos de idade, espera-se que a criança surda narre, na Língua Brasileira de Sinais, histórias conhecidas, fatos acontecidos ou que vão acontecer.

Ainda por meio da Língua Brasileira de Sinais, espera-se que as crianças surdas participem de outras situações comunicativas, como conversas informais que envolvam um ou mais interlocutor, o que requer que prestem atenção aos colegas, assumindo o seu turno e respeitando o turno do outro, assim como de situações de conversas formais que envolvam planejamento, como relato para adultos ou colegas mais velhos sobre algo que foi aprendido, dando a sua opinião, concordando ou discordando da opinião dos outros, formulando hipóteses sobre um assunto ou elaborando perguntas.

---

<sup>1</sup>A elaboração deste documento teve como ponto de partida as Orientações Curriculares propostas para a Educação Infantil, na medida em que se entende que o processo educacional dos alunos surdos deve ser o mais semelhante possível ao das crianças ouvintes. Com base no documento original, foram realizadas as adaptações necessárias, considerando-se as especificidades dos alunos surdos.

Visando o aprendizado da Língua Portuguesa, os alunos surdos devem ser expostos desde cedo a situações que envolvam a leitura. O objetivo não é que leiam, mas que desenvolvam comportamentos leitores, uma vez que a leitura se constitui como o recurso mais eficaz para o aprendizado da Língua Portuguesa.

As crianças surdas, assim como as ouvintes, devem ter contato direto com os livros para folheá-los e explorá-los por conta própria. Para alcançar este objetivo, recomenda-se a organização de cantos de leitura, de espaços na biblioteca ou na sala, onde as crianças possam estar com os livros por alguns momentos e, melhor ainda, escolher algum para levar emprestado. O contato direto com o livro possibilita não só a construção de procedimentos de manuseio desses materiais e de hábitos, como também permite às crianças explorar possibilidades de leitura, ainda que elas não saibam ler convencionalmente: as imagens, por exemplo, informam e ajudam a antecipar muito do que será explicitado por meio das palavras escritas.

O professor pode organizar momentos de leitura, nos quais todos lêem, inclusive o professor<sup>2</sup>. Nestes momentos, as crianças escolhem um livro de sua preferência e, por alguns minutos, o “lêem” sem que sejam interrompidos. Em se tratando de livros conhecidos, algumas crianças podem apresentar, na Língua Brasileira de Sinais, nomeação de figuras ou mesmo narrativa de trechos memorizados. Podem-se organizar atividades de leitura em diferentes espaços, como em parques, debaixo da sombra de uma árvore, no chão da sala, delimitadas pelo espaço de um tapete, por colchonetes, esteiras ou almofadas, por um círculo de cadeiras etc. O importante é que as crianças surdas possam visualizar o livro. O professor deve preocupar-se em oferecer livros adequados à idade e que despertem interesse nas crianças. Deve também dar oportunidade para as crianças contarem, na língua de sinais, o que leram e trocarem os livros com os colegas.

Macchi e Veinberg (2005) mencionam duas maneiras de trabalhar a leitura antes que as crianças aprendam a decodificar. São elas: contar e ler histórias.

Segundo as autoras, contar histórias permite que as crianças completem os traços dos personagens que não estão à vista. Como a imagem não está presente, este lugar é preenchido pela imaginação do espectador e do narrador. Ler histórias, por sua vez, conta com outras qualidades:

---

<sup>2</sup> Para saber mais sobre o trabalho com leitura, o leitor pode consultar os trabalhos de Manzini e colaboradores (2005), e de Pereira (2002), cujos dados constam na bibliografia.

1º - o livro constitui o foco da atenção;

2º - as crianças vão acompanhando, pelas imagens, a leitura feita pelos adultos e vão parando para contar os detalhes que completam a narração. As imagens atuam, portanto, como complementares à informação da história.

Macchi e Veinberg (2005) ressaltam que, no caso das crianças surdas, ao contar uma história, o narrador cria um cenário no ar. Os personagens são localizados no espaço e a narrativa se desenvolve levando em conta o contexto. O narrador encena a narração que está contando, faz com que seus receptores percebam as características dos personagens a partir da sua narrativa. Isto significa que o narrador de uma história deve usar fluentemente a língua de sinais: os sinais, o espaço, a expressão corporal e facial, a sintaxe e todos os elementos que compõem a língua de sinais.

Na leitura de uma história na língua de sinais, o leitor deve respeitar o texto escrito e traduzi-lo para a língua de sinais. Como em qualquer situação de leitura para crianças pequenas, o leitor poderá incluir comentários, ampliar a informação etc (Macchi e Veinberg, 2005).

Além dos livros de história, as crianças surdas devem ter acesso a outros materiais escritos, como revistas em quadrinhos, receitas culinárias e regras de jogo. O professor deverá interpretar o conteúdo dos textos na língua de sinais, sempre se preocupando em se reportar ao texto escrito para que as crianças percebam que o que está sendo sinalizado se refere ao que está escrito.

Macchi e Veinberg apresentam quinze princípios propostos por Schleper (1992) para facilitar o processo de leitura para crianças surdas. São eles<sup>3</sup>:

1. o leitor surdo traduz a história usando língua de sinais. Os sinais, os desenhos e as expressões faciais comunicam o significado da história. Os leitores indicam palavras específicas na história.
2. o leitor surdo mantém as duas línguas visíveis – as histórias são relatadas na língua de sinais e simultaneamente os leitores surdos fazem referência ao texto escrito. O livro fica aberto.
3. o leitor surdo não se restringe ao texto – ao ler a história, ele expande a informação, isto é, acrescenta detalhes ao que acontece no livro.

---

<sup>3</sup> Os princípios foram traduzidos do espanhol.



4. o leitor surdo conta a história expandindo e vai reduzindo a quantidade de expansões à medida que repete a história. Isto significa que a leitura se realiza num contínuo, que vai do “contar história” para “ler história”.
5. é importante seguir a pista da criança – à medida que a leitura da história avança, é importante perceber o interesse da criança e responder a ele, como, por exemplo, apontar palavras correspondentes a sinais específicos.
6. o leitor surdo torna explícito o que está implícito – a informação é ampliada. Ainda que algumas vezes certas palavras não figurem no texto, o leitor pode explicar o conceito.
7. o leitor surdo muda a localização do sinal, podendo realizá-lo sobre a criança ou sobre o livro – modifica-se a localização do sinal para adaptá-la ao campo visual da criança. Segundo Schleper, pode-se soletrar sobre a página para relacionar uma palavra específica do texto ao sinal soletrado. Desta forma, o sinal fica visível para o receptor, junto com a palavra ou com a imagem a qual faz referência.
8. o leitor surdo varia o estilo de produção dos sinais para adaptar-se à história – os sinais são aumentados, são mais pesados ou mais leves, menores etc. Este aspecto é comparável à mudança na voz ou na entonação que se utiliza ao ler histórias oralmente.
9. as situações que aparecem no livro se relacionam com situações da vida real da criança – o leitor relaciona conceitos que aparecem na história com o mundo da criança.
10. o leitor surdo usa estratégias para chamar a atenção – é comum que, durante o processo de leitura, a criança olhe para o leitor e depois para a página. O leitor deve continuar sinalizando sem forçar a criança a olhar para ele. Deve deixar que a criança olhe para a página se algo chama a sua atenção, mas, se o leitor deseja explicar alguma coisa, pode tocar suavemente o braço da criança para que ela olhe e continuar a leitura. As crianças surdas sabem usar a visão periférica. Por isso, ainda que estejam olhando para a página, podem entender o que o leitor está sinalizando dentro do seu campo visual. Elas podem usar esta vantagem para compreender toda a história sem perder os detalhes.
11. o leitor surdo usa contato direto de olho para enfatizar um ponto, deste modo traz a criança para dentro da história. É importante levar em consideração que, quando se trabalha com um grupo de

crianças, o contato de olho deve fluir de uma criança para outra. Se o leitor faz contato direto com uma criança, esta poderá sentir-se intimidada. No entanto, o leitor pode fazer contato com uma criança em especial, se quiser.

12. o leitor surdo dramatiza para ampliar os conceitos – às vezes, o simples uso da língua de sinais não é suficiente e é necessário dramatizar parte da história. Se a criança está perdendo interesse, talvez não esteja entendendo a história. A dramatização aumenta o entusiasmo.
13. o leitor surdo usa variação na língua de sinais para frases ou palavras repetidas em diferentes contextos – mesmo que algumas palavras se repitam no texto, o leitor surdo pode utilizar diferentes sinais conforme o contexto em que se encontre a palavra. As crianças se dão conta, então, de que se podem usar diferentes sinais para uma mesma palavra.
14. o leitor surdo cria um ambiente positivo para que as crianças surdas aprendam a ler – não focaliza os erros das crianças e nem as correções.
15. o leitor surdo espera que a criança se converta em leitor – é importante não forçar a criança a ler só para fins acadêmicos, e sim oferecer-lhe um ambiente de leitura ameno e de acordo com os seus interesses. Deve-se estimular a criança a aprender a ler, associando a história na língua de sinais com o texto escrito, e assegurar-se de que ela entenda.

Ainda que não se espere que, na Educação Infantil, as crianças surdas escrevam, elas devem ser inseridas desde cedo em atividades que envolvam a escrita. O professor faz o papel de escriba, escrevendo na Língua Portuguesa o que as crianças contam na Língua Brasileira de Sinais.

Depois de confeccionado o texto, o professor pode, por exemplo, sinalizar alguns vocábulos e pedir que as crianças os localizem no texto ou solicitar a leitura de algumas frases, destacando palavras significativas para as crianças (Manzini e colaboradores, 2005).

Além das atividades de escrita coletiva, as crianças surdas devem ser expostas as atividades diárias de escrita, como elaboração de calendário, de lista dos nomes dos alunos, de relatos de finais de semana e de outras situações vivenciadas.



## 2.1 A escrita do nome próprio

A escrita do nome próprio é uma das mais importantes conquistas da criança que entra no mundo das letras, seja ela ouvinte ou surda. Todos sabem que é importante trabalhar com o nome próprio da criança na Educação Infantil. Os motivos são muitos: o nome é verdadeiro porque ele representa uma pessoa e a identidade da criança. Para ela, é muito significativo trabalhar com seu nome porque esse conjunto de letras diz algo sobre ela: sua identidade. Nomes têm função social claramente definida: identificar as pessoas, marcar seus pertences etc. Segundo Ana Teberosky (2001), os nomes têm para as crianças o sentido de um texto completo.

Como destacam as Orientações Curriculares da Educação Infantil (São Paulo, 2007), para a criança que está refletindo sobre o sistema alfabético, o nome é fonte de informação das mais seguras: é uma palavra estável, não tem plural, não tem gênero, sempre que você tiver que escrever seu nome, vai usar aquelas letras, daquela forma. Como se refere a um único objeto, que é a própria pessoa, a criança, ao ler os nomes, não vai confundir ou ficar indecisa entre as possíveis interpretações que outras palavras podem ter. A escrita do nome próprio ajuda a criança a compreender como a escrita funciona porque tem um modelo para pensar: ela começa por imitar o nome, quase que desenhando tal como vê numa filipeta ou como faz espontaneamente. Aos poucos a criança passa a observar algumas regularidades, por exemplo, ela nota que as letras sempre se repetem quando vai copiar seu nome. Também nota, com o tempo, que há uma ordem: as letras sempre se repetem e aparecem daquele mesmo jeito. Sempre aparece o M, depois sempre o A, depois o R, o I e o A novamente, no caso de Maria. Por fim, ela também vai percebendo, ao ler a lista de nomes da sala, que as letras ou trechos de seu nome aparecem também em outros nomes. Esse saber lhe permite continuar pensando sobre a escrita e escrevendo outras coisas a partir daí.

## Expectativas em relação à escrita dos nomes pelas crianças surdas

Educação Infantil II (3:0 a 5:11 anos) - As crianças surdas podem aprender a identificar a escrita do nome próprio e a reconhecê-lo em textos recorrentes no cotidiano, tais como convites para festas de aniversário, roteiro de atividades do dia, comunicados aos pais e listas variadas. Elas podem reconhecer e nomear as letras iniciais de seu nome, inicialmente no alfabeto digital. Depois que aprenderam a digitar o seu nome, as crianças surdas podem relacionar as letras digitadas com a forma escrita. A meta, nesse momento, é que as crianças surdas reconheçam a semelhança gráfica entre a inicial de seu nome e as iniciais dos nomes dos colegas que também possuem a mesma letra; arrisquem-se a escrever o nome nas situações em que assinar se faz necessário (na produção de desenhos, por exemplo).

No final da Educação Infantil, espera-se que as crianças surdas possam progressivamente conquistar a escrita do nome próprio com total autonomia e ler e escrever os nomes de seus colegas. Podem aprender a identificar palavras conhecidas em textos escritos pelo professor e localizar palavras num texto que sabem de memória, como letras de músicas conhecidas, parlendas, receitas e outros textos bastante trabalhados.

## Orientações didáticas

Dada a importância do nome próprio como um fator significativo para a construção da própria identidade, orienta-se que as crianças surdas, assim como as ouvintes, tenham contato progressivo com a escrita do nome e aprendam a grafá-lo no momento e na situação em que isso se fizer necessário.

Ao ensinar a escrita do nome estamos também ensinando a função social da escrita. Escrever o nome é o melhor modo de aprendê-lo, afinal, só se aprende a escrever escrevendo. As crianças devem ter contato com a escrita do nome próprio desde o início da Educação Infantil, pois ali já existem os seus objetos, seus pertences que devem ser nomeados, de preferência ao lado de suas fotos. Quando começam a fazer suas primeiras produções em papel, o professor pode solicitar que as crianças escrevam seus nomes, mesmo que não saibam fazê-lo sozinhas. Nesse caso, a filipeta de nomes é recurso imprescindível<sup>4</sup>. O professor pode auxiliar as crianças pequenas colocando-se como escriba para anotar o nome da criança no canto da folha na qual ela desenha, por exemplo: ao fazer isso, ele mostra à criança como se escreve e, ao mesmo tempo, dá significado àquela marca que é o nome da criança, o que a identifica e mostra a autoria daquele desenho.

<sup>4</sup> As Orientações curriculares para a Educação Infantil (2007) ressaltam a importância do professor ter, na sala, um quadro de pregas com filipetas com os nomes de todas as crianças da turma. Segundo o mesmo documento, deve-se escrever com letra bastão, sempre de mesmo tamanho para que o tamanho da filipeta varie em função do nome, dando às crianças uma importante pista sobre a organização da escrita.

## 2.2 Outras escritas infantis

É importante que as crianças surdas experimentem vários usos da escrita. O professor faz o papel de escriba, escrevendo em Língua Portuguesa o que as crianças relatam na língua de sinais.

### Expectativas em relação à escrita de crianças surdas na Educação Infantil

Educação Infantil II (3;0 a 5;11 anos) – As crianças surdas podem produzir seus próprios textos (bilhetes, listas etc.), ainda que não convencionalmente. Elas podem aprender a localizar um nome específico numa lista de palavras do mesmo campo semântico (ingrediente de uma receita, peças do jogo etc.), a procurar informações em imagens de livros e enciclopédias sobre assuntos relacionados a plantas, corpo humano, animais, entre outros.

### Orientações didáticas

Muitas das possibilidades de aprender que foram apontadas neste livro podem ser desenvolvidas por meio de projetos didáticos, que seriam formas de organizar o tempo de modo a articular propósitos didáticos e comunicativos, tornando as situações de aprendizagem correspondentes às que são vivenciadas fora da escola.

Os projetos podem sugerir aprendizagens articuladas e contextualizadas, no entanto, não se pode garanti-las: os processos de aprendizagem, sempre internos aos sujeitos, não são plenamente controláveis. Mesmo assim, cabe ao professor criar intencionalmente situações que atuem como recursos para as crianças aprenderem.

A combinação de propósitos didáticos e sociais e a definição de um eixo predominante ou articulador, são escolhas que diferenciam os projetos entre si, mesmo quando a ideia do produto final é a mesma.

Existem muitas possibilidades de objetivos comunicativos que podem ser compartilhados com as crianças surdas na Educação Infantil. O importante, ao estabelecer uma escolha, é considerar não somente o produto final ou o desempenho das crianças, mas, principalmente, os propósitos sociais da comunicação e o sentido que aquilo tem para as crianças.

Pode-se compartilhar em grupo, por exemplo:

- DVD de histórias contadas pelas crianças na Língua Brasileira de Sinais para ver em casa ou presentear alguém;
- DVD de brincadeiras (com regras explicadas na Língua Brasileira de Sinais e imagens ilustrativas das brincadeiras). Além do desenvolvimento que o trabalho propicia para as crianças, pode colaborar para enriquecer o acervo de material visual da escola;
- Livros de reescrita dos contos clássicos favoritos para compor uma biblioteca de produções das crianças;
- Jornal ou cartaz que torne pública as notícias, os anúncios e demais assuntos de interesse do cotidiano de uma instituição ou de uma turma de crianças;
- Panfletos e folhetos informativos necessários à orientação das pessoas em geral sobre uma campanha que o grupo de crianças está empreendendo;
- Livros de receitas para divulgar as comidas favoritas do grupo ou para ajudar as famílias no preparo de alguns dos lanches que as crianças podem fazer em casa com a ajuda dos pais ou dos irmãos mais velhos;
- Regras de jogos que as crianças confeccionam e que vão disponibilizar a outros públicos;
- Instruções para confeccionar brinquedos que as crianças fizeram e que vão disponibilizar para outras pessoas.

Diferente de outras formas de trabalho, os projetos de produção-interpretação investem mais no ensino de práticas sociais reais do que nos temas propriamente falando: em um projeto de contos de fadas, por exemplo, não se aprende apenas sobre os personagens e os temas das histórias, mas também a ler, apreciar, recontar e outras práticas ligadas aos usos reais da Língua Portuguesa. Além disso, os projetos também contribuem para aprimorar

as relações em grupo e a organização de um trabalho cada vez mais autônomo, livre do controle do professor. Com isso se aprende, desde criança, como é possível compartilhar desejos, idéias, gostos etc., em projetos que se tornam realidade por meio de esforços coletivos.

de neve assustada, correu.  
raizinhos da floresta ajudaram  
de neve a chegar até uma  
e avistou uma casinha  
e da casa e entrou.

a pequena, parecia uma casa  
as, e estava muito  
a junto das raminhas do  
deitou e...

casinha dos anões. Quando  
taram do tr... encontraram  
ranco de Neve...  
m surpresas e  
era ela? De...

ha descobriu que Br...  
tava viva; transform...  
elha vendedora de  
a casa dos anões e

## PARTE 3



### 3. EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA POR ALUNOS SURDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL – CICLO I<sup>5</sup>

Ao ingressar no Ensino Fundamental, espera-se que o aluno surdo que frequentou a Educação Infantil já tenha adquirido a Língua Brasileira de Sinais e a use em diferentes situações comunicativas, na interação com adultos e colegas surdos. É esperado também que ele seja capaz de relatar, na Língua Brasileira de Sinais, um acontecimento vivenciado, uma história que lhe foi contada, ou uma história com base nas imagens.

Em relação à Língua Portuguesa, espera-se que os alunos surdos já leiam e escrevam seu nome, os nomes dos colegas e palavras com as quais estejam mais familiarizados.

Pode acontecer (e acontece freqüentemente) de alunos surdos entrarem no Ensino Fundamental já adolescentes sem terem contato prévio com a língua de sinais nem com a língua escrita, e apresentarem apenas uma linguagem desenvolvida com os familiares. Nestes casos, Macchi e Veinberg (2005) sugerem que o professor pesquise qual é a forma que estes alunos empregam para se comunicar no seu núcleo social primário. Esta pesquisa dará ao docente um ponto de partida para seu trabalho na sala de aula, já que terá de abordar a comunicação a partir do sistema usado pelo aluno e conduzi-lo para a língua de sinais e para a língua majoritária escrita simultaneamente.

Macchi e Veinberg ressaltam que, desde o início, o aluno deve estar em contato com textos que expressem idéias com as quais possa identificar-se e que encontre mensagens dirigidas a diferentes leitores. Estes textos deveriam ser reais, isto é, textos completos extraídos de materiais pensados para jovens. Segundo as mesmas autoras, quando um aluno mais velho chega à escola, o caminho estratégico é semelhante ao planejado para crianças pequenas, ainda que o texto deva ser escolhido de acordo com o interesse do aluno.

---

<sup>5</sup> A elaboração das Orientações e Expectativas de Aprendizagem da Língua Portuguesa por alunos surdos teve como ponto de partida as Orientações Curriculares, propostas para os ciclos I e II, do ensino fundamental. O documento original sofreu adaptações que levaram em conta as especificidades dos alunos surdos.



## 3.1 Objetivos do ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos no Ensino Fundamental – ciclo I

O estabelecimento de objetivos para a Língua Portuguesa para alunos surdos no Ensino Fundamental não pode desconsiderar que, diferentemente dos alunos ouvintes, os surdos chegam à escola sem conhecimento da Língua Portuguesa no qual possam se basear na constituição da leitura e da escrita. Nesse sentido, pode-se afirmar que, para a maior parte dos alunos surdos que entram no Ensino Fundamental, aprender a ler e a escrever significa aprender uma língua.

Neste contexto, é objetivo do Ensino Fundamental propiciar condições para que os alunos surdos desenvolvam seu conhecimento da Língua Portuguesa.

Considerando-se que a escrita é visual e, portanto, mais acessível aos surdos do que a oralidade, a constituição do conhecimento da Língua Portuguesa vai se dar por meio da leitura. É lendo que os alunos surdos vão ter oportunidade de ter acesso aos sistemas morfosintático-semântico e pragmático da Língua Portuguesa, assim como o grafêmico.

Visando possibilitar aos alunos surdos o aprendizado da Língua Portuguesa escrita, a escola deve promover um trabalho intensivo de leitura. Nas atividades de leitura, os alunos surdos devem ser apresentados ao maior número possível de textos e o professor deverá ser capaz tanto de interpretá-los na língua de sinais como também de explicar e explicitar características dos textos para os alunos. Agindo desta forma, o professor possibilitará ao aluno surdo atribuir sentido ao que está lendo, ao mesmo tempo em que o acesso ao texto escrito lhe possibilitará se familiarizar com a Língua Portuguesa. É pela via visual que os alunos surdos poderão constituir suas hipóteses sobre como funciona a Língua Portuguesa.

Desde o início do Ensino Fundamental, os alunos surdos devem ter acesso a materiais escritos de diferentes gêneros e tipos textuais para que ampliem seu conhecimento lingüístico e textual de forma a poderem compreender e produzir textos na Língua Portuguesa.

A ênfase no discurso e não em palavras isoladas e na atribuição de sentido e não na decodificação sem compreensão, caracteriza a concepção de

língua como prática social, a qual privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua (Marcuschi, 2002).

Segundo Marcuschi, o discurso se manifesta por meio de diferentes gêneros textuais, eventos lingüísticos que se caracterizam muito mais por suas funções comunicativas do que por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais.

Nessa perspectiva, entendem-se os gêneros textuais como um produto coletivo dos diversos usos da linguagem, e que se realizam de diversos modos, de acordo com as necessidades comunicativas do dia-a-dia da comunidade. Há gêneros eminentemente orais, escritos, informais e formais.

Marcuschi (2002) afirma que, nos últimos dois séculos, as novas tecnologias, em especial as ligadas à área da comunicação, propiciaram o surgimento de novos gêneros textuais. O autor ressalta que não são propriamente as tecnologias que originam os gêneros e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias, e suas interferências nas atividades comunicativas diárias. Como exemplos de gêneros textuais, o autor cita: bilhetes, convites, cheques, cartões diversos (postal, agradecimento, apresentação, natal, aniversário, outros), cartas, receitas culinárias, bula de remédio, artigos de jornal e revista, entrevistas, verbetes de dicionários e de enciclopédias, charges, propagandas, publicidades, quadri-nhos, músicas, poemas, resumos, resenhas, ensaios científicos, crônicas, contos, livros em geral, mensagens de e-mail, entre outros. Vale lembrar, no entanto, que, sendo os gêneros textuais fenômenos sócio-históricos e culturalmente sensíveis, não há como fazer uma lista fechada deles.

Marcuschi (2002) destaca que o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus diversos usos no dia-a-dia, pois nada do que fizermos lingüisticamente estará fora de algum gênero.

Na expressão dos gêneros textuais, um ou mais tipos textuais podem ser usados. Marcuschi (2002) define tipo textual como expressão usada para designar uma espécie de seqüência teoricamente definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas etc).

Autores como Kaufman, Rodriguez (1995), Marcuschi (2002), Salles, colab., (2004), entre outros, apresentam variação nos tipos textuais, mas, em geral, eles mencionam a narração, a descrição e a argumentação. Segundo Scheneuwly e Dolz (2004), são cinco as capacidades dominantes de linguagem presentes nos tipos textuais: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever.

Uma vez que os alunos surdos partilham os mesmos contextos sócio-históricos dos ouvintes, têm as mesmas necessidades comunicativas e também

sofrem interferência das tecnologias nas atividades comunicativas diárias, é de se esperar que façam uso dos mesmos gêneros textuais.

Os gêneros textuais expressos pelos ouvintes oralmente, como recado, entrevistas, debates, conversas, regras de jogos, exposição, por exemplo, devem ser ensinados às crianças surdas na Língua Brasileira de Sinais.

A vivência com diferentes gêneros textuais, na Língua Brasileira de Sinais propiciará aos alunos surdos elementos para que possam entender e posteriormente usá-los na Língua Portuguesa.

Além do uso de diferentes gêneros e, conseqüentemente, de tipos textuais, o professor deve possibilitar condições para que os alunos surdos reflitam sobre o funcionamento da Língua Portuguesa. Tal reflexão deve ter como objetivo a compreensão e a produção de discursos na Língua Portuguesa e não a memorização de regras sem compreensão.

Visando ao aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que, progressivamente, assegure ao estudante surdo:

1. Utilizar a linguagem escrita na leitura e na produção de textos escritos de modo a atender às múltiplas demandas sociais e a responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos.
2. Utilizar a linguagem escrita para estruturar a experiência e explicar a realidade:
  - a. sabendo como proceder para ter acesso às informações contidas nos textos, compreendê-las e fazer uso delas, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes;
  - b. sendo capaz de operar sobre o conteúdo representacional dos textos, identificando aspectos relevantes, organizando notas, esquemas etc.
3. Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos:
  - a. contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões;
  - b. inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto;

- c. identificando e repensando juízos de valor tanto sócio-ideológicos (preconceituosos ou não), quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados a linguagem e a língua;
  - d. reafirmando sua identidade pessoal e social.
4. Refletir sobre o funcionamento da Língua Portuguesa.

## 3.2 Critérios para seleção das Expectativas de Aprendizagem da Língua Portuguesa por alunos surdos no Ensino Fundamental – ciclo I

Para atingir os objetivos propostos para a aprendizagem da Língua Portuguesa por alunos surdos, a escola deve lhes assegurar a apropriação do sistema alfabético, o que se dará por meio da visão. Deve também introduzi-los na cultura escrita, isto é, criar as condições para que possam conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade e, progressivamente, ampliar suas possibilidades de participação nas práticas sociais que envolvem a leitura e a produção de textos. O desafio é, portanto, alfabetizar em um contexto de letramento.

Assim como se propõe para os alunos ouvintes, tanto os saberes sobre o sistema de escrita como aqueles sobre a linguagem escrita devem ser ensinados e sistematizados para os alunos surdos. Não é suficiente a exposição dos estudantes aos textos para que aprendam como o sistema de escrita funciona ou para que aprendam a escrever textos expressivos ajustados às expectativas do contexto de produção.

É preciso planejar uma diversidade de situações que permitam, em diferentes momentos, dirigir os esforços para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética e, tão logo estejam alfabetizados, para a aprendizagem dos padrões da escrita (ortografia, concordância, pontuação, acentuação etc.), bem como para a aprendizagem da linguagem escrita (organização estrutural dos enunciados, emprego das palavras, recursos estilísticos etc.). No entanto, assim

como se propõe para os alunos ouvintes, as atividades voltadas para a aprendizagem da gramática devem partir dos textos dos alunos (Geraldi, 1993, 1996).

Considerando que os modos de utilização da linguagem variam nas diferentes esferas da atividade humana, nas expectativas de aprendizagem para os alunos surdos, assim como as propostas para os alunos ouvintes, foram selecionados gêneros de textos de uso social mais freqüente, cujo grau de complexidade os torna acessíveis às potencialidades lingüísticas dos estudantes surdos do Ciclo I.

Para introduzir os alunos surdos na Língua Portuguesa escrita, optou-se, como sugerido nas Orientações Curriculares para os ouvintes (São Paulo, 2007), por assegurar que pudessem vivenciar a diversidade das práticas de linguagem presentes nas seguintes esferas de circulação de textos:

- a cotidiana, para sensibilizar o aluno surdo para as práticas de linguagem presentes em seu dia-a-dia como forma de aproximá-lo progressivamente das que caracterizam os usos públicos da linguagem;
- a escolar, por se entender que as práticas de linguagem envolvidas no estudo dos diferentes conteúdos do currículo escolar podem ser aprendidas desde que sejam objeto de ensino sistemático;
- a jornalística, para atualizar os alunos em relação aos temas que mobilizam a sociedade como um todo, de modo a poder ampliar as formas de participação no debate social;
- a literária, cujos textos de ficção se apresentam à apreciação e fruição estética.

### 3.3 Gêneros textuais propostos para o ciclo I

O quadro abaixo apresenta os gêneros textuais propostos para a aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita em cada uma das esferas de circulação privilegiadas:

**Gêneros textuais propostos para alunos surdos no ciclo I – Língua Portuguesa**

Língua Portuguesa na modalidade escrita	Esfera de circulação	Gêneros selecionados para cada ano do Ciclo I				
		1º	2º	3º	4º	5º
	<b>Cotidiana</b>	Bilhete, lista, receita, relato de acontecimento cotidiano.	Receita, lista, bilhete, relato acontecimento cotidiano, regras de jogos e brincadeiras.	Regra de jogos e brincadeiras, receita, bilhete, relato de acontecimento cotidiano, carta/e-mail.	Carta/e-mail, relato de acontecimento cotidiano, regras/instrução, roteiro e mapa localização/descrição de itinerário.	Roteiro e mapa localização/descrição de itinerário. Regras/instrução carta e-mail.
	<b>Escolar</b>	Explicação, verbete de curiosidade.	Verbetes de curiosidades, explicação, verbete de enciclopédia infantil.	Verbetes de enciclopédia infantil, explicação, verbete de curiosidades, artigo de divulgação científica, diagrama.	Diagrama, verbete de enciclopédia infantil, verbete de curiosidades, artigo de divulgação científica para crianças.	Artigo de divulgação científica para crianças, verbete de curiosidades, verbete de enciclopédia virtual.
	<b>Jornalística</b>	Notícia, manchete, legenda.	Manchete, notícia, comentário de notícias.	Notícia, manchete, notícia, comentário de notícias.	Legenda, notícia, comentário de notícias, entrevista, reportagem.	Entrevista, notícia, comentário de notícia, reportagem, propaganda.
	<b>Literária (prosa)</b>	Conto tradicional, literatura infantil.	Literatura infantil, conto tradicional, conto de repetição <sup>1</sup> , Conto acumulativo <sup>2</sup> .	Conto de repetição, conto tradicional, literatura infantil, fábula.	Fábula, conto tradicional, literatura infantil, lenda e mito.	Lenda/Mito, literatura infanto-juvenil, fábula.
	<b>Literária (verso)</b>	Parlenda, cantigas infantis.	Cantigas infantis, parlenda, adivinhas.	Adivinhas, parlenda, cantigas infantis, poemas para crianças.	Poema para crianças, parlenda, adivinhas, letras de músicas, poemas.	Poema, letras de músicas.

Uma comparação com os gêneros propostos para os alunos ouvintes (vide quadro abaixo) permite observar que, com exceção dos gêneros eminentemente orais, como recado, exposição oral, que, para os alunos surdos, serão expressos na Língua Brasileira de Sinais, todos os outros estão contemplados nas expectativas de aprendizagem para alunos surdos.

No entanto, considerando-se que os alunos surdos, quando entram no Ensino Fundamental, estão iniciando a constituição de seu conhecimento sobre a

Língua Portuguesa escrita, não se espera que os mesmos gêneros textuais sejam propostos para os mesmos anos que para os alunos ouvintes. Espera-se, contudo, que, ao final do Ensino Fundamental, os alunos surdos tenham tido contato com todos os gêneros textuais propostos no quadro.

### Gêneros textuais propostos para alunos ouvintes no ciclo I – Língua Portuguesa

	Esfera de circulação	Gêneros selecionados em cada ano do Ciclo I				
		1º	2º	3º	4º	5º
Modalidade escrita / oral	<b>Cotidiana</b>	Bilhete/ recado, receita, lista, carta.	Receita, regras de jogos, bilhete, lista, carta.	Regras de jogos, bilhete, carta/e-mail, receita.	Carta e-mail, relato de experiências vividas, regras de jogos, roteiro/ mapa de localização.	Roteiro/ mapa de localização/ descrição de itinerário, regras de jogos, carta/ e-mail.
	<b>Escolar</b>	Diagrama/ explicação, verbete de curiosidades, verbete de enciclopédia infantil.	Verbetes de curiosidades/ explicação, verbete de enciclopédia infantil, diagrama.	Verbetes de enciclopédia infantil/ explicação, verbete de curiosidades, artigo de divulgação científica para crianças.	Verbetes de enciclopédia infantil/ exposição oral, verbete de enciclopédia virtual, artigo de divulgação científica para crianças.	Artigo de divulgação científica para crianças, exposição oral, verbete de enciclopédia, verbete de enciclopédia virtual.
	<b>Jornalística</b>	Legenda, comentário de notícia, manchete, notícia.	Manchete/ notícia televisiva e radiofônica, legenda, notícia.	Notícia/ comentário de notícia, manchete, entrevista, reportagem.	Entrevista, notícia, reportagem.	Notícia/ relato de acontecimento cotidiano, reportagem, entrevista.
	<b>Literária (prosa)</b>	Conto repetição, conto acumulativo, conto tradicional, literatura infantil.	Conto tradicional, conto de repetição, conto acumulativo, literatura infantil.	Conto tradicional, fábula, lenda, literatura infantil.	Fábula, lenda, mito, conto tradicional, literatura infanto-juvenil.	Lenda e mito, fábula, conto tradicional, literatura infanto-juvenil.
	<b>Literária (verso)</b>	Parlendas, regras de jogos/ brincadeiras, trava-língua, adivinha, trova.	Cantiga/regras de cirandas e brincadeiras cantadas, poema para crianças, parlenda, trava-língua, adivinha, trova.	Poema para crianças, poema narrativo, cantiga tradicional, canção	Poema narrativo, poema, canção.	Poema, cordel, canção.



Uma comparação entre os dois quadros permite observar, também, que os gêneros vão se repetindo, sendo acrescentados outros. O princípio subjacente, tanto no quadro proposto para alunos ouvintes como para os surdos, é o de que um gênero selecionado para ser aprofundado em projetos ou em sequência didática, foi trabalhado em atividades permanentes ou ocasionais no ano anterior. Visando auxiliar o professor, os gêneros textuais que serão objeto de aprofundamento aparecem, nos quadros, na primeira linha de cada esfera. Pode-se observar que o mesmo gênero aparece no ano anterior, nas outras linhas dos quadros.

Como já foi referido nas Orientações e Expectativas de Aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais, os alunos surdos vão ter acesso ao conteúdo das disciplinas, incluindo a Língua Portuguesa, por meio da Língua Brasileira de Sinais. Assim sendo, a introdução aos gêneros textuais que serão trabalhados deve ser feita na língua de sinais. Desta forma, os alunos poderão vivenciar o uso de um determinado gênero textual primeiramente na língua de sinais, o que contribuirá certamente para melhor compreensão e uso do mesmo na Língua Portuguesa. Além disso, a Língua Brasileira de Sinais deverá ser usada nos projetos ou seqüências didáticas, visando proporcionar ao aluno surdo a realização de atividades que contribuam para o aprendizado dos gêneros que estão sendo objeto de aprofundamento.

Visando ilustrar a articulação entre o trabalho realizado na Língua Brasileira de Sinais e na Língua Portuguesa, é apresentado abaixo o quadro com os gêneros textuais propostos para serem trabalhados na Língua Brasileira de Sinais.

### Quadro dos gêneros textuais propostos para alunos surdos – Língua Brasileira de Sinais

Língua Brasileira de Sinais	Esfera de circulação	Gêneros selecionados para cada ano do Ciclo I				
		1º	2º	3º	4º	5º
	<b>Cotidiana</b>	Conversa, relato, recado, regra de jogos e brincadeiras, instrução.	Conversa, recado, receita, instrução, regras de jogos e brincadeiras.	Relato, receita, regras de jogos, roteiro e mapa de localização.	Relato de experiências vividas, roteiro e mapa de localização, regras de jogos, descrição de itinerário.	Roteiro e mapa de localização, descrição de itinerário, regras de jogos.
	<b>Escolar</b>	Explicação, verbete de curiosidades, verbete de enciclopédia infantil, explicação de diagrama.	Explicação, verbete de curiosidades, verbete de enciclopédia infantil, explicação de diagrama.	Explicação, verbete de curiosidades, verbete de enciclopédia infantil, verbete de dicionário de LIBRAS, artigo de divulgação científica.	Exposição, verbete de curiosidades, verbete de enciclopédia infantil, verbete de dicionário de LIBRAS, artigo de divulgação científica.	Exposição, verbete de curiosidades, verbete de enciclopédia infantil, verbete de dicionário de LIBRAS, artigo de divulgação científica.
	<b>Jornalística</b>	Manchete, legenda, notícia.	Manchete, legenda, notícia, comentário de notícias.	Manchete, legenda, notícia, comentário de notícia, entrevista.	Legenda, notícia, entrevista, reportagem.	Notícia, entrevista, reportagem.
	<b>Literária (prosa)</b>	Conto tradicional, conto de repetição, conto acumulativo, literatura infantil.	Conto tradicional, conto de repetição, conto acumulativo, literatura infantil.	Conto tradicional, fábula, literatura infantil.	Conto tradicional, fábula, lenda.	Conto tradicional, fábula, lenda, mito.
	<b>Literária (verso)</b>	Adivinha, trava-dedos, poesia para crianças em língua de sinais.	Adivinha, trava-dedos, poesia para crianças em língua de sinais.	Adivinha, trava-dedos, poesia em língua de sinais.	Adivinha, trava-dedos, poesia em língua de sinais.	Adivinha, trava-dedos, poesia em língua de sinais.

Como se pode observar, os mesmos gêneros textuais propostos para alunos ouvintes na Língua Portuguesa aparecem no quadro dos gêneros textuais a serem trabalhados na Língua Brasileira de Sinais.

Como já foi referido anteriormente, a língua de sinais tem, para os alunos surdos, a mesma função que a Língua Portuguesa na modalidade oral para os

alunos ouvintes. No entanto, cabe chamar a atenção para o fato de que os alunos ouvintes usam a Língua Portuguesa quando chegam à escola, enquanto que os surdos, filhos de pais ouvintes, geralmente vão aprender a língua de sinais na escola. Espera-se, contudo, que, ao chegar no Ensino Fundamental, os alunos surdos já tenham adquirido a Língua Brasileira de Sinais. Se isto não acontecer, é necessário que os professores avaliem em que ponto o aluno está e daí planejem o trabalho com gêneros textuais. Não se deve esquecer que um gênero textual deve ser trabalhado inicialmente na língua de sinais, depois na Língua Portuguesa, em atividades permanentes ou ocasionais, e só então será objeto de aprofundamento em projetos ou em seqüência didática.

Para mais informações sobre o trabalho com a Língua Brasileira de Sinais, consultar as Orientações Curriculares – Proposições de Expectativas de Aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (São Paulo, 2008)

Tanto os objetivos quanto as expectativas de aprendizagem apresentadas neste livro são metas de desenvolvimento que se alargam e se aprofundam, progressivamente, conforme as possibilidades e necessidades dos alunos surdos. A cada ano do ciclo são exploradas basicamente as mesmas expectativas de aprendizagem, mas em graus de complexidade crescente. Em outras palavras, as expectativas recebem formulação, mas se reportam às mesmas competências e habilidades dos anos anteriores. Os gêneros textuais também aumentam ao longo do Ensino Fundamental, visando ampliar o universo dos alunos surdos.

## **3.4 Expectativas de Aprendizagem da Língua Portuguesa para cada ano do Ensino fundamental – Ciclo I**

### **3.4.1 Expectativas de Aprendizagem da Língua Portuguesa por alunos surdos no 1º ano do Ensino Fundamental – Ciclo I**

No primeiro ano do Ensino Fundamental, o aluno surdo está começando a ter contato com a Língua Portuguesa escrita e, assim, a ênfase deve ser

colocada na leitura, uma vez que é por meio da leitura que ele poderá não só elaborar suas hipóteses sobre a escrita, como constituir seu conhecimento de Língua Portuguesa.

O professor deve inserir os alunos surdos em atividades diárias de leitura, envolvendo diferentes portadores de textos. O conteúdo dos textos deve ser interpretado na Língua Brasileira de Sinais, mas o aluno surdo deve ter acesso ao texto escrito e às imagens, à medida que o professor interpreta, pois é desta forma que poderá se familiarizar com a Língua Portuguesa.

Antes de começar a leitura, o professor deve introduzir o texto, relacionando-o com o conhecimento prévio que o aluno já dispõe. No decorrer da leitura, poderá comentar alguma passagem. No entanto, não devem ser feitas muitas pausas, o que poderá provocar o desinteresse dos alunos.

A rotina diária pode se transformar em uma boa situação de aprendizagem da leitura e da escrita, pois envolve a produção de textos pelo professor e a leitura dos mesmos pelos alunos<sup>6</sup>. A rotina diária pode incluir lista das atividades do dia, lista dos alunos presentes, ausentes, dos ajudantes do dia, assim como relato de acontecimentos cotidianos (finais de semana, festas, entre outros).

Nos relatos de acontecimentos cotidianos, os alunos contam, na Língua Brasileira de Sinais, o que fizeram e o professor escreve, na Língua Portuguesa, fazendo, assim, papel de escriba. Os alunos podem também desenhar o que fizeram e, com a ajuda do professor, escrever um pequeno texto. Não se espera que os alunos surdos escrevam textos de autoria no primeiro ano, uma vez que, para isto, necessitam de conhecimento da Língua Portuguesa escrita, do que não dispõem ainda. Assim, todas as atividades de escrita no primeiro ano são coletivas e se caracterizam pela produção dos alunos na Língua Brasileira de Sinais, e a escrita dos mesmos na Língua Portuguesa, é feito pelo professor. Desta forma, os alunos surdos vão ampliar seu conhecimento de Língua Portuguesa, além de perceberem semelhanças e diferenças entre as duas línguas: a Brasileira de Sinais e a Portuguesa.

A escrita coletiva, da qual o professor foi escriba, pode se tornar um texto que será lido pelos alunos. O professor pode solicitar que os alunos identifiquem, no texto, palavras correspondentes aos sinais que ele fizer. Este texto pode ainda servir de base para a produção dos primeiros textos pelos alunos.<sup>7</sup>

<sup>6</sup> O leitor poderá encontrar mais informações no livro *Toda Força ao 1º ano – contemplando as especificidades dos alunos surdos* (2006), cujos dados se encontram na bibliografia.

<sup>7</sup> Para conhecer mais sobre as possibilidades de trabalho com escrita no início do processo escolar, o leitor pode consultar os trabalhos de Manzini e colaboradores (2005) e de Pereira (2005; 2006), cujos dados se encontram na bibliografia.

Por meio da leitura do professor e da sua própria, o aluno surdo vai aprender, desde o primeiro ano, que se pode ler para cumprir diferentes propósitos, como ler para saber mais, ler para se divertir, ler para se desenvolver, ler para se emocionar.

Quadro-síntese dos gêneros indicados para o 1º ano	
<b>Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais</b>	Lista, bilhete, receita, relato de acontecimento do cotidiano, explicação, manchete, legenda, notícia, conto tradicional, parlenda e cantigas infantis.
<b>Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos</b>	Bilhete, receita, explicação, notícia e cantigas infantis.

### QUADRO 1 - ESFERA COTIDIANA

<b>Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais</b>		Lista, bilhete, receita e relato de acontecimento do cotidiano.
<b>Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos</b>		<b>Expectativas de aprendizagem</b>
<b>Modalidade escrita</b>	<b>Esfera cotidiana</b> <b>Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos:</b> <b>Bilhete</b>	<b>Leitura</b> Ler, com a ajuda do professor, bilhetes enviados pela escola para os pais e vice-versa. Relacionar o bilhete à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. Recuperar informações explícitas.
		<b>Produção escrita</b> Ditar, na Língua Brasileira de Sinais, bilhetes para que o professor escreva na Língua Portuguesa.
		<b>Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem</b> Identificar, com auxílio do professor e por meio da Língua Brasileira de Sinais, possíveis elementos constitutivos da organização interna do bilhete: data, horário, nome do destinatário, fórmula de entrada, corpo de texto, fórmula de despedida e indicação de remetente.

**QUADRO 2 - ESFERA ESCOLAR**

<b>Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais</b>		Explicação de brincadeiras ou atividades.
<b>Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos</b>		<b>Expectativas de aprendizagem</b>
<b>Modalidade escrita</b>	<b>Esfera escolar</b> <b>Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos:</b> <b>Explicação</b>	<b>Leitura</b> Ler, com a ajuda do professor e das imagens, explicação sobre como realizar uma determinada brincadeira ou uma atividade.
		<b>Produção escrita</b> Ditar, na Língua Brasileira de Sinais, para que o professor escreva na Língua Portuguesa, a explicação sobre uma determinada brincadeira ou atividade conhecida.
		<b>Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem</b> Observar a ordenação das atividades: começo, meio e fim.

**QUADRO 3 - ESFERA JORNALÍSTICA**

<b>Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais</b>		Manchete, legenda e notícia de jornal.
<b>Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos</b>		<b>Expectativas de aprendizagem</b>
<b>Modalidade escrita</b>	<b>Esfera jornalística</b> <b>Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos:</b> <b>Notícia de jornal</b>	<b>Leitura</b> Participar de atividades de leitura de jornal, em que o professor interpreta, na Língua Brasileira de Sinais, notícias de interesse dos alunos. Ler, com a ajuda do professor e das imagens, a notícia escolhida e já interpretada pelo professor. Relacionar a notícia ao conhecimento prévio dos alunos.
		<b>Produção escrita</b> Relatar, por meio de desenhos, algum fato de interesse. Ditar para o professor, em Língua Brasileira de Sinais, um fato de interesse do grupo para que ele escreva na Língua Portuguesa.
		<b>Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem</b> Observar a ordenação dos fatos: começo, meio e fim.

**QUADRO 4 - ESFERA LITERÁRIA (PROSA)**

<b>Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais</b>		Conto tradicional.
<b>Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos</b>		<b>Expectativas de aprendizagem</b>
<b>Modalidade escrita</b>	<b>Esfera literária</b> <b>Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos:</b> <b>Conto tradicional</b>	<b>Leitura</b> Participar de situações em que o professor interpreta, na Língua Brasileira de Sinais, um conto, mostrando as imagens e relacionando-as ao que está contando.
		<b>Produção escrita</b> Ditar contos na Língua Brasileira de Sinais para que o professor escreva na Língua Portuguesa.
		<b>Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem</b> Observar a seqüência dos fatos: começo, meio e fim.

**QUADRO 5 - ESFERA LITERÁRIA (VERSO)**

<b>Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais</b>		Parlenda e cantigas infantis.
<b>Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos</b>		<b>Expectativas de aprendizagem</b>
<b>Modalidade escrita</b>	<b>Esfera literária</b> <b>Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos:</b> <b>Parlenda</b>	<b>Leitura</b> Ler, com a ajuda do professor, parlendas observando o escrito.
		<b>Produção escrita</b> Após ler a parlenda, e interpretá-la na Língua Brasileira de Sinais, escrevê-la de acordo com suas hipóteses de escrita. Retomar o texto para verificar o que já foi escrito e o que ainda falta escrever.
		<b>Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem</b> Identificar, com a ajuda do professor, possíveis elementos constitutivos da organização interna de uma parlenda: a disposição em versos, a repetição de palavras, a repetição de estruturas de frases na construção dos versos e as rimas.



**Expectativas de aprendizagem do sistema de escrita alfabética – 1º ano**

Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas.  
Reconhecer e nomear, por meio do alfabeto digital, as letras do alfabeto.  
Escrever seu próprio nome e utilizá-lo como referência para a escrita de outras palavras.  
Conhecer as representações das letras no alfabeto de imprensa maiúsculo (para ler e escrever).  
Localizar palavras em textos conhecidos.

### 3.4.2 Expectativas de Aprendizagem da Língua Portuguesa por alunos surdos no 2º ano Do Ensino Fundamental – Ciclo I

No segundo ano, espera-se que o aluno surdo leia gêneros da esfera cotidiana, apoiando-se nas imagens e em algumas palavras conhecidas.

Em relação à escrita, espera-se que o aluno surdo escreva palavras mais conhecidas. Considerando que, para escrever, o aluno tem que ter conhecimento de mundo e de língua, não é esperado, ainda, que o aluno surdo escreva textos sozinho, mas poderá fazê-lo com a ajuda do professor.

Como já foi referido na introdução deste trabalho, a ampliação do conhecimento de mundo vai se dar principalmente por meio da Língua Brasileira de Sinais, daí a importância de envolver os alunos em atividades permanentes de leitura, nas quais o professor interpreta, na Língua Brasileira de Sinais, o conteúdo do texto. No entanto, para ampliar o conhecimento da Língua Portuguesa, é imprescindível que o professor se reporte ao texto escrito, caso contrário ele promoverá o desenvolvimento apenas da língua de sinais.

**Quadro-síntese dos gêneros indicados para o 2º ano**

<b>Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais</b>	Lista, bilhete, receita, relato de acontecimento do cotidiano, regra de jogos e brincadeiras, explicação, verbete de curiosidades, manchete, legenda, notícia, comentário de notícia, conto tradicional, literatura infantil, parlenda, cantigas infantis.
<b>Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos</b>	Receita, verbete de curiosidades, manchete, literatura infantil, cantigas infantis.

## QUADRO 1 - ESFERA COTIDIANA

Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais		Lista, bilhete, receita, regra de jogos e brincadeiras.
Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos		<b>Expectativas de aprendizagem</b>
Modalidade escrita	Esfera cotidiana Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: Receita	<b>Leitura</b> Relacionar a receita à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. Estabelecer, usando a Língua Brasileira de Sinais, a relação entre o título e corpo do texto ou entre imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto. Inferir, com a ajuda do professor, o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto. Recuperar informações explícitas, ajudado pelo professor e por meio da Língua Brasileira de Sinais. Estabelecer a seqüência temporal dos procedimentos envolvidos na realização de uma receita.
		<b>Produção escrita</b> Ditar, na Língua Brasileira de Sinais, receita para o professor escrever na Língua Portuguesa ou escrever de acordo com as hipóteses de escrita.
		<b>Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem</b> Identificar, com auxílio do professor, possíveis elementos constitutivos da organização interna de uma receita: título, lista de ingredientes e instrução. Examinar o uso de numerais e de outras palavras que indicam quantidades e medidas.

## QUADRO 2 - ESFERA ESCOLAR

Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais		Explicação e verbete de curiosidade.
Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos		<b>Expectativas de aprendizagem</b>
Modalidade escrita	Esfera escolar Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: Verbetes de curiosidades	<b>Leitura</b> Relacionar o verbete de curiosidades à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. Estabelecer, usando a Língua Brasileira de Sinais, conexões entre o texto e os conhecimentos prévios dos alunos. Estabelecer, usando a Língua Brasileira de Sinais, relação entre o título e o corpo do texto, ou entre as imagens (fotos e ilustrações) e o corpo do texto. Inferir, com a ajuda do professor, o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto. Recuperar informações explícitas, ajudado pelo professor e por meio da Língua Brasileira de Sinais.
		<b>Produção escrita</b> Ditar, na Língua Brasileira de Sinais, um verbete de curiosidade para o professor escrever na Língua Portuguesa ou escrever de acordo com as hipóteses de escrita.
		<b>Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem</b> Identificar, com auxílio do professor, possíveis elementos da organização interna de um verbete: título, subtítulos, corpo do texto e recursos gráficos (negrito, itálico, marcadores e numeração, pontuação).

**QUADRO 3 - ESFERA JORNALÍSTICA**

<b>Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais</b>		Manchete, legenda e notícia, comentário de notícia.
<b>Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos</b>		<b>Expectativas de aprendizagem</b>
<b>Modalidade escrita</b>	<b>Esfera jornalística</b> <b>Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos:</b> <b>Manchete</b>	<b>Leitura</b> Relacionar a manchete à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. Estabelecer a relação entre a manchete e o corpo do texto. Inferir, com a ajuda do professor, o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto.
		<b>Produção escrita</b> Ditar, na Língua Brasileira de Sinais, manchete para que o professor a escreva na Língua Portuguesa ou escrever de acordo com as hipóteses de escrita.
		<b>Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem</b> Examinar o uso de recursos gráficos na manchete: tamanho ou estilo da fonte e posição na página.

**QUADRO 4 - ESFERA LITERÁRIA (PROSA)**

<b>Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais</b>		Conto tradicional e literatura infantil.
<b>Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos</b>		<b>Expectativas de aprendizagem</b>
<b>Modalidade escrita</b>	<b>Esfera literária</b> <b>Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos:</b> <b>Literatura infantil</b>	<b>Leitura</b> Relacionar uma história da literatura infantil à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. Estabelecer, por meio da Língua Brasileira de Sinais, a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto. Inferir, com a ajuda do professor, o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto. Recuperar informações explícitas, ajudado pelo professor e por meio da Língua Brasileira de Sinais.
		<b>Produção escrita</b> Ditar, na Língua Brasileira de Sinais, história da literatura infantil para que o professor escreva na Língua Portuguesa ou escrever de acordo com as hipóteses de escrita.
		<b>Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem</b> Identificar, com auxílio do professor e por meio da Língua Brasileira de Sinais, possíveis elementos constitutivos da organização interna de uma história da literatura infantil: situação inicial, desenvolvimento da ação e situação final. Localizar palavras e expressões que marcam a progressão do tempo na narrativa e as que estabelecem as relações de causalidade entre os acontecimentos.

**QUADRO 5 - ESFERA LITERÁRIA (VERSO)**

<b>Gêneros freqüentados para atividades permanentes ou ocasionais</b>		Parlenda e cantigas infantis.
<b>Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos</b>		<b>Expectativas de aprendizagem</b>
<b>Modalidade escrita</b>	<b>Esfera literária</b> <b>Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos:</b> <b>Cantiga</b>	<b>Leitura</b> Relacionar a cantiga à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. Ler letras de cantigas, apoiando-se na interpretação na Língua Brasileira de Sinais.
		<b>Produção escrita</b> Escrever, com a ajuda do professor, cantiga de acordo com sua hipótese de escrita ou ditando-a na Língua Brasileira de Sinais para que o professor a escreva na Língua Portuguesa. Retomar o texto para saber o que já foi escrito e o que ainda falta escrever.
		<b>Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem</b> Identificar, com auxílio do professor e por meio da Língua Brasileira de Sinais, possíveis elementos constitutivos da organização interna de uma cantiga: disposição em versos da cantiga, uso de refrão, rima e repetição de estruturas de frases na construção dos versos, quando houver.

**Expectativas de aprendizagem do sistema de escrita alfabética – 2º ano**

Reconhecer e nomear, por meio do alfabeto digital, as letras do alfabeto.  
 Digitar e escrever seu próprio nome e utilizá-lo como referência para escrever outras palavras.  
 Conhecer as representações das letras no alfabeto de imprensa maiúsculo (para ler e escrever) e no de imprensa minúsculo (para ler).  
 Localizar palavras em textos conhecidos.

**3.4.3 Expectativas de Aprendizagem da Língua Portuguesa por alunos surdos no 3º ano DO Ensino Fundamental – ciclo I**

No terceiro ano, espera-se que o aluno surdo possa ler, com compreensão, textos curtos, que abordem temas conhecidos. O professor deverá motivar o aluno a ler, introduzindo o tema do texto, articulando-o com o conhecimento que o aluno já dispõe e fazendo-o sentir a importância de ler com diferentes propósitos.

Solé (1998) se refere à motivação como um dos elementos que interfere na compreensão do texto. Ressalta que, para que uma pessoa possa se envolver em uma atividade de leitura, é preciso que sinta que é capaz de ler, de compreender o texto que tem nas mãos de forma autônoma ou contando com a ajuda de uma pessoa mais experiente, caso contrário, o que poderia ser um prazer pode se transformar em um sério ônus e provocar o desânimo, o abandono e a desmotivação. A autora lembra que uma atividade pode ser motivadora se o conteúdo estiver ligado aos interesses da pessoa que tem que ler e se a tarefa corresponde a um objetivo.

Uma vez que os alunos estão começando a ler com autonomia, o professor pode formular perguntas de múltipla escolha para avaliar a compreensão do texto, pois elas possibilitam verificar a compreensão sem a interferência da produção. Pode, também, formular perguntas de resposta literal (Solé, 1998), ou seja, aquelas cuja resposta se encontra literal e diretamente no texto.

Em relação à escrita, espera-se que o aluno surdo já produza pequenos textos sem o modelo do professor. Cabe lembrar que a qualidade da produção escrita vai depender do conhecimento que o aluno tiver do tema e da Língua Portuguesa. A preocupação do professor deve ser com o processo de aquisição da Língua Portuguesa e não com o produto. Assim, faz-se importante acompanhar o desenvolvimento de cada aluno, suas hipóteses de escrita, a relação que estabelece com a Língua Portuguesa escrita sem a preocupação de estabelecer comparação entre os alunos. Cada um tem seu ritmo, que deve ser respeitado.

Quadro-síntese dos gêneros indicados para o 3º ano	
<b>Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais</b>	Receita, bilhete, relato de acontecimento do cotidiano, regra de jogos e brincadeiras, carta, explicação, verbete de curiosidades, verbete de enciclopédia infantil, diagrama, manchete, legenda, notícia, comentário de notícias, conto tradicional, conto de repetição, conto acumulativo, literatura infantil, parlenda, cantigas infantis e adivinhas.
<b>Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos</b>	Regras de jogos e brincadeiras, verbete de enciclopédia infantil, notícia, conto tradicional e adivinhas.

## QUADRO 1 - ESFERA COTIDIANA

Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais		Bilhete, receita, regras de jogos e brincadeiras, carta.
Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos		<b>Expectativas de aprendizagem</b>
Modalidade escrita	Esfera cotidiana Gênero selecionado: Regras de jogos	<b>Leitura</b> Relacionar as regras de jogo à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto. Estabelecer relações entre o texto escrito e as imagens (foto e ilustrações), quando houver. Estabelecer a seqüência temporal das instruções para poder jogar.
		<b>Produção escrita</b> Reescrever regras de jogos conhecidos a partir de modelo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção.
		<b>Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem</b> Identificar, com auxílio do professor e por meio da Língua Brasileira de Sinais, possíveis elementos da organização interna das regras de jogo: inventário das peças, objetivo e instruções. Examinar, ajudado pelo professor, o uso das formas verbais no infinitivo ou no imperativo para executar as instruções. Identificar marcadores espaciais: dentro/fora, em cima/embaixo, direita/esquerda etc.

## QUADRO 2 - ESFERA ESCOLAR

Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais		Explicação, verbete de curiosidades, verbete de enciclopédia infantil e diagrama.
Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos		<b>Expectativas de aprendizagem</b>
Modalidade escrita	Esfera escolar Gênero selecionado: Verbetes de enciclopédia infantil	<b>Leitura</b> Relacionar o verbete de enciclopédia infantil à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto. Explicitar, usando a Língua Brasileira de Sinais, o assunto do texto. Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto. Reconhecer os organizadores do verbete: ordem alfabética, numérica ou temporal.
		<b>Produção escrita</b> Produzir verbete a partir de informações coletadas em pesquisa prévia, levando em conta o gênero e seu contexto de produção.
		<b>Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem</b> Identificar, com auxílio do professor e por meio da Língua Brasileira de Sinais, possíveis elementos da organização interna do verbete: título, subtítulos e corpo do texto. Examinar o uso de recursos gráficos no verbete: negrito, itálico, marcadores e numeração.

**QUADRO 3 - ESFERA JORNALÍSTICA**

<b>Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais</b>		Manchete, legenda, notícia e comentário de notícia.
<b>Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos</b>		<b>Expectativas de aprendizagem</b>
<b>Modalidade escrita</b>	<b>Esfera jornalística</b> <b>Gênero selecionado: Notícia</b>	<b>Leitura</b> Relacionar o gênero notícia à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto. Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto. Recuperar, com a ajuda do professor, informações explícitas. Articular os episódios narrados em seqüência temporal.
		<b>Produção escrita</b> Reescrever notícia, levando em conta o gênero e seu contexto de produção.
		<b>Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem</b> Identificar, com auxílio do professor e por meio da Língua Brasileira de Sinais, possíveis elementos da organização interna da notícia: manchete, parágrafo-síntese (lide) e corpo do texto. Localizar palavras e expressões que marcam a progressão do tempo e as que estabelecem as relações de causalidade entre os acontecimentos relatados.

**QUADRO 4 - ESFERA LITERÁRIA (PROSA)**

<b>Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais</b>		Conto tradicional, conto de repetição, conto acumulativo e literatura infantil.
<b>Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos</b>		<b>Expectativas de aprendizagem</b>
<b>Modalidade escrita</b>	<b>Esfera literária</b> <b>Gênero selecionado: Conto de repetição</b>	<b>Leitura</b> Relacionar o conto de repetição à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. Recuperar informações explícitas. Ler contos de repetição, ajustando o expresso na Língua Brasileira de Sinais ao escrito ou apoiando-se na ilustração.
		<b>Produção escrita</b> Produzir novo conto de repetição a partir de decalque de modelo, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção, ditando-o ao professor na Língua Brasileira de Sinais ou escrevendo de acordo com a hipótese de escrita. Revisar o conto de repetição, apoiando-se no relato do professor na Língua Brasileira de Sinais.
		<b>Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem</b> Identificar, com auxílio do professor, possíveis elementos da organização interna de um conto de repetição: repetição de seqüências, localizando os elementos que variam e os que permanecem.



**QUADRO 5 - ESFERA LITERÁRIA (VERSO)**

<b>Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais</b>		Parlenda, cantigas infantis e adivinhas.
<b>Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos</b>		<b>Expectativas de aprendizagem</b>
<b>Modalidade escrita</b>	<b>Esfera literária Gênero selecionado: adivinhas</b>	<b>Leitura</b> Relacionar adivinhas à situação comunicativa e ao suporte em que circulam originalmente. Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto.
		<b>Produção escrita</b> Escrever, com a ajuda do professor, adivinhas conhecidas ou inventadas.
		<b>Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem</b> Identificar, com auxílio do professor, os elementos da organização interna da adivinha: pergunta e resposta.

**Expectativas de aprendizagem dos padrões de escrita – 3º ano**

Conhecer as representações das letras no alfabeto de imprensa maiúsculo (para ler e escrever), no de imprensa minúsculo (para ler) e no cursivo (para ler e escrever).  
Pontuar corretamente final de frases, usando inicial maiúscula.  
Empregar letra maiúscula em nomes próprios.

**3.4.4 Expectativas de Aprendizagem da Língua Portuguesa por alunos surdos no 4º ano do Ensino Fundamental – ciclo I**

No quarto ano, espera-se que o aluno surdo leia com mais autonomia. O professor deve orientar os alunos a tentarem descobrir o significado que as palavras têm no contexto e não se prenderem ao significado de palavras isoladas.

Como o professor já conhece o texto, ele pode orientar os alunos a fazerem previsões na leitura. Cabe também ao professor fazer uma análise cuidadosa do vocabulário do texto a fim de determinar que palavras, provavelmente desconhecidas pelo aluno, são inferíveis a partir do contexto, quais não são e quais precisam de uma definição também contextualizada.

Solé (1998) afirma que dar a explicação de palavras-chave pode ser uma estratégia usada pelo professor para evitar que o aluno interrompa a leitura e perca o interesse. O professor não deve se preocupar em explicar todas as palavras que o aluno surdo possa não saber, pois agindo assim estará privilegiando a leitura de palavras e impedindo que o aluno aprenda a usar estratégias que lhe permitam atribuir sentido ao texto, ainda que não entenda todas as palavras.

Para avaliar a compreensão dos alunos, o professor pode formular perguntas que Solé (1998) chama de perguntas para pensar e buscar, nas quais a resposta pode ser deduzida, mas exige que o leitor relacione diversos elementos do texto e realize algum tipo de inferência.

Quanto à escrita, espera-se que o aluno surdo possa produzir gêneros textuais com os quais esteja mais familiarizado. Há que se lembrar, no entanto, que a qualidade do texto vai depender do conhecimento da Língua Portuguesa que o aluno tiver. Visando à ampliação de conhecimento da Língua Portuguesa, os alunos surdos devem ler muito, com a orientação do professor, que deverá chamar a atenção para as diferenças morfo sintáticas entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa.

Embora se possa esperar que, no quarto ano, o aluno surdo já leia e escreva com mais autonomia, o professor deve estar sempre atento, ajudando-o nas tarefas em que ele demonstre dificuldade. Desta forma, ele se sentirá seguro.

A ajuda do professor é imprescindível quando um novo tema ou uma nova atividade é proposta.

Quadro-síntese dos gêneros indicados para o 4º ano	
<b>Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais</b>	Relato de acontecimentos do cotidiano, regras/instrução, carta/e-mail, verbete de curiosidades, verbete de enciclopédia infantil, artigo de divulgação científica para crianças, legenda, notícia, comentário de notícia, reportagem, conto tradicional, literatura infantil, fábula, parlenda, adivinhas, letras de músicas e poema para crianças.
<b>Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos</b>	Carta/e-mail, verbete de enciclopédia infantil, legenda, fábula e poema para crianças.

## QUADRO 1 - ESFERA COTIDIANA

<b>Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais</b>		Relato de acontecimentos cotidianos, regras/instrução, carta/e-mail.
<b>Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos</b>		<b>Expectativas de aprendizagem</b>
<b>Modalidade escrita</b>	<b>Esfera cotidiana</b> <b>Gênero selecionado:</b> <b>Carta/e-mail</b>	<b>Leitura</b> Relacionar a carta/e-mail à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. Explicitar o assunto do texto. Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar o sentido mais adequado em verbete de dicionário. Recuperar informações explícitas. Relacionar, com a ajuda do professor e por meio da Língua Brasileira de Sinais, pronomes ou expressões usadas como sinônimos a seu referente para estabelecer a coesão textual.
		<b>Produção escrita</b> Produzir carta/e-mail, levando em conta o gênero e seu contexto de produção.
		<b>Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem</b> Identificar, com auxílio do professor, possíveis elementos da organização interna da carta/e-mail: destinatário, corpo do texto e despedida. Reconhecer, em relação a finalidade e ao interlocutor, o nível de linguagem em uso: formal/informal.

## QUADRO 2 - ESFERA ESCOLAR

<b>Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais</b>		Verbetes de curiosidades, verbete de enciclopédia infantil, artigo de divulgação científica para crianças e diagrama.
<b>Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos</b>		<b>Expectativas de aprendizagem</b>
<b>Modalidade escrita</b>	<b>Esfera escolar</b> <b>Gênero selecionado:</b> <b>Diagrama</b>	<b>Leitura</b> Relacionar o diagrama à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. Recuperar informações explícitas. Estabelecer relação entre o título e o texto ou entre as imagens (foto e ilustrações) e o texto produzido pelo professor na Língua Brasileira de Sinais.
		<b>Produção escrita</b> Nomear as partes da imagem que compõe o diagrama, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção.
		<b>Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem</b> Examinar o uso de recursos gráficos no diagrama: imagem, setas e subtítulos.

**QUADRO 3 - ESFERA JORNALÍSTICA**

<b>Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais</b>		Legenda, notícia, comentários de notícias e reportagem.
<b>Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos</b>		<b>Expectativas de aprendizagem</b>
<b>Modalidade escrita</b>	<b>Esfera jornalística</b> <b>Gênero selecionado:</b> <b>Legenda</b>	<b>Leitura</b> Relacionar a legenda à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. Recuperar informações explícitas. Estabelecer relação entre a imagem (foto e ilustrações) e o texto lido.
		<b>Produção escrita</b> Produzir legenda para fotos.
		<b>Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem</b> Identificar, com auxílio do professor, possíveis elementos constitutivos da organização interna de uma legenda: caráter breve do texto.

**QUADRO 4 - ESFERA LITERÁRIA (PROSA)**

<b>Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais</b>		Conto tradicional, literatura infantil e fábula.
<b>Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos</b>		<b>Expectativas de aprendizagem</b>
<b>Modalidade escrita</b>	<b>Esfera literária</b> <b>Gênero selecionado:</b> <b>Fábula</b>	<b>Leitura</b> Relacionar a fábula à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto. Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar o sentido mais adequado em verbete de dicionário. Recuperar informações explícitas. Estabelecer, com a ajuda do professor, relação entre a moral e o tema da fábula.
		<b>Produção escrita</b> Reescrever fábulas a partir de modelo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção.
		<b>Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem</b> Identificar, com auxílio do professor, possíveis elementos da organização interna da fábula: situação inicial, desenvolvimento da ação, situação final e moral. Distinguir fala de personagem do enunciado do narrador. Localizar palavras e expressões que marcam a progressão do tempo e as que estabelecem as relações de causalidade entre os acontecimentos relatados.

## QUADRO 5 - ESFERA LITERÁRIA (VERSO)

<b>Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais</b>		Parlenda, adivinhas, letras de música e poema para crianças.
<b>Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos</b>		<b>Expectativas de aprendizagem</b>
<b>Modalidade escrita</b>	<b>Esfera literária</b> <b>Gênero selecionado:</b> <b>Poema para crianças</b>	<b>Leitura</b> Relacionar o poema à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar o sentido mais adequado em verbete de dicionário.
		<b>Produção escrita</b> Em duplas ou coletivamente, produzir um poema para crianças, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção.
		<b>Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem</b> Identificar, com auxílio do professor, possíveis elementos da organização interna do poema para crianças: observar segmentação do poema em versos e estrofes. Observar o funcionamento da rima nos poemas.

**Expectativas de aprendizagem dos padrões da escrita – 4º ano**

Segmentar corretamente a palavra na passagem de uma linha para outra.  
 Pontuar corretamente final de frases, usando inicial maiúscula.  
 Segmentar o texto em parágrafos em função das restrições impostas pelos gêneros.  
 Pontuar corretamente os elementos de uma enumeração.  
 Pontuar corretamente passagens de discurso direto em função das restrições impostas pelos gêneros.  
 Respeitar as regularidades morfológicas.  
 Escrever corretamente palavras de uso freqüente.  
 Acentuar palavras de uso freqüente.  
 Aplicar a regra geral de concordância verbal e nominal.  
 Formatar graficamente o texto, com a ajuda do professor.

### 3.4.5 Expectativas de Aprendizagem da Língua Portuguesa por alunos surdos no 5º ano Do Ensino Fundamental – ciclo I

Espera-se que, no quinto ano, o aluno surdo esteja lendo com compreensão textos de diferentes gêneros. Para isto, ele deve ser envolvido em atividades permanentes de leitura, nas quais possa discutir, na Língua Brasileira de Sinais, o conteúdo dos textos lidos. Além disso, o aluno tem que se sentir capaz de ler e motivado para fazê-lo.

O professor deve estar atento à leitura dos alunos, fornecendo a ajuda que eles demonstrarem precisar.

Visando avaliar a compreensão da leitura, o professor pode propor, além de perguntas com resposta literal, perguntas para pensar e buscar, que exigem que o aluno realize algum tipo de inferência, bem como perguntas de elaboração pessoal, cuja resposta não consta do texto (Solé, 1998).

Em relação à escrita, espera-se que, com a ajuda do professor, o aluno surdo seja capaz de rever o seu texto, considerando aspectos destacados pelo professor, como uso do tempo verbal adequado ao contexto, concordância nominal e verbal, flexão nominal em gênero e número, substituição de nomes por pronomes, entre outros.

Quadro-síntese dos gêneros indicados para o 5º ano	
<b>Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais</b>	Regras/instrução, carta / e-mail, roteiro e mapa de localização, descrição de itinerário, verbete de curiosidade, verbete de enciclopédia virtual, artigo de divulgação científica para crianças, notícia, comentário de notícia, reportagem, entrevista, propaganda, literatura infanto-juvenil, fábula, lenda/mito, letras de músicas e poema.
<b>Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos</b>	Roteiro/mapa de localização, artigo de divulgação, entrevista, lenda/mito e poema.

## QUADRO 1 - ESFERA COTIDIANA

<b>Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais</b>		Regras/instrução, carta/e-mail, roteiro/mapa de localização e descrição de itinerário.
<b>Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos</b>		<b>Expectativas de aprendizagem</b>
<b>Modalidade escrita</b>	<b>Esfera cotidiana Gênero selecionado: Roteiro/Mapa de localização</b>	<b>Leitura</b> Relacionar o roteiro/mapa de localização à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto. Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar o sentido mais adequado em verbete de dicionário. Recuperar informações explícitas. Localizar informações em gráficos, tabelas, mapas etc, que acompanham o roteiro. Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios.
		<b>Produção escrita</b> Produzir roteiro levando em conta o gênero e seu contexto de produção.
		<b>Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem</b> Identificar, com auxílio do professor, possíveis elementos da organização interna do roteiro/mapa de localização: ponto de partida, trajeto, ponto de chegada. Examinar, com a ajuda do professor, o uso das formas verbais no infinitivo ou no imperativo para executar as instruções. Identificar marcadores espaciais (dentro/fora, em cima/embaixo, direita/esquerda etc.). Identificar marcadores temporais (depois, logo, após, então, em seguida etc.). Examinar o uso dos verbos de ação/deslocamento: seguir, virar, passar, contornar etc.



**QUADRO 2 - ESFERA ESCOLAR**

<b>Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais</b>		Verbetes de curiosidades, verbete de enciclopédia infantil e artigo de divulgação científica para crianças.
<b>Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos</b>		<b>Expectativas de aprendizagem</b>
<b>Modalidade escrita</b>	<b>Esfera escolar</b> <b>Gênero selecionado:</b> <b>Artigo de divulgação científica para crianças</b>	<b>Leitura</b> Relacionar o artigo de divulgação científica à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto. Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar o sentido mais adequado em verbete de dicionário. Recuperar informações explícitas. Localizar informações em gráficos, tabelas, mapas etc. e que acompanham o texto. Explicitar a idéia principal (O que o texto fala do assunto tratado?). Levantar as idéias principais do texto para organizá-las em seqüência lógica. Relacionar pronomes ou expressões usadas como sinônimos a seu referente para estabelecer a coesão textual.
		<b>Produção escrita</b> Resumir, com a ajuda do professor, artigo de divulgação científica.
		<b>Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem</b> Identificar, com auxílio do professor, possíveis elementos da organização interna do artigo de divulgação científica: esquematização inicial, expansão e conclusão. Examinar o uso dos tempos verbais no presente. Explorar o emprego de vocabulário técnico de acordo com o assunto tratado. Examinar o uso de elementos paratextuais: box, gráficos, tabelas e infográficos.

## QUADRO 3 - ESFERA JORNALÍSTICA

<b>Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais</b>		Notícia, comentário de notícia, reportagem, entrevista e propaganda.
<b>Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos</b>		<b>Expectativas de aprendizagem</b>
<b>Modalidade escrita</b>	<b>Esfera jornalística</b> <b>Gênero selecionado:</b> <b>Entrevista</b>	<b>Leitura</b> Relacionar a entrevista à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. Explicitar o assunto do texto. Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar o sentido mais adequado em verbete de dicionário ou de enciclopédia. Correlacionar, com a ajuda do professor, causa e efeito, problema e solução, fato e opinião.
		<b>Produção escrita</b> Produzir, com a ajuda do professor, entrevista, levando em conta o gênero e seu contexto de produção.
		<b>Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem</b> Identificar, com auxílio do professor, possíveis elementos da organização interna da entrevista: a abertura da interação, seu corpo e seu fechamento.

## QUADRO 4 - ESFERA LITERÁRIA (PROSA)

<b>Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais</b>		Literatura infanto-juvenil, fábula, lenda e mito.
<b>Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos</b>		<b>Expectativas de aprendizagem</b>
<b>Modalidade escrita</b>	<b>Esfera literária</b> <b>Gênero selecionado:</b> <b>Lenda/Mito</b>	<b>Leitura</b> Relacionar a lenda/mito à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto. Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar o sentido mais adequado em verbete de dicionário. Recuperar informações explícitas. Reconhecer os temas subjacentes as lendas e mitos (o universo, o mundo e a vida). Descrever personagens e identificar o ponto de vista do narrador, reconhecendo suas funções na narrativa. Articular os episódios em seqüência temporal e caracterizar o espaço onde ocorrem os eventos narrados. Identificar o conflito gerador.
		<b>Produção escrita</b> Reescrever lendas e mitos conhecidos, levando em conta o gênero e seu contexto de produção. Revisar o texto, com a ajuda do professor.
		<b>Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem</b> Identificar, com auxílio do professor, possíveis elementos da organização interna da lenda e do mito: situação inicial, desenvolvimento da ação e situação final. Distinguir fala de personagem do enunciado do narrador para compreender alguns de seus usos. Examinar o uso dos verbos "de dizer" para introduzir a fala das personagens. Examinar o uso dos tempos verbais no pretérito.

**QUADRO 5 - ESFERA LITERÁRIA (VERSO)**

<b>Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais</b>		Letra de músicas e poema.
<b>Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos</b>		<b>Expectativas de aprendizagem</b>
<b>Modalidade escrita</b>	<b>Esfera literária</b> <b>Gênero selecionado:</b> <b>Poema</b>	<b>Leitura</b> Relacionar o poema à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. Inferir, a partir de elementos presentes no próprio texto, o uso de palavras ou expressões de sentido figurado.
		<b>Produção escrita</b> Produzir poema levando em conta o gênero e seu contexto de produção. Revisar o texto com a ajuda do professor.
		<b>Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem</b> Identificar, com auxílio do professor, possíveis elementos da organização interna do poema narrativo: observar segmentação do poema em versos e estrofes. Observar o funcionamento da rima nos poemas.

**Expectativas de aprendizagem dos padrões de escrita – 5º ano**

Segmentar o texto em parágrafos em função das restrições impostas pelos gêneros.  
 Pontuar corretamente os elementos de uma enumeração.  
 Empregar a vírgula no interior das frases.  
 Pontuar corretamente passagens de discurso direto em função das restrições impostas pelos gêneros.  
 Respeitar as regularidades morfológicas.  
 Aplicar a regra geral de concordância verbal e nominal.  
 Formatar graficamente o texto.



## PARTE 4

## 4. EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA POR ALUNOS SURDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL – CICLO II

No ciclo II, espera-se que os alunos surdos leiam com compreensão uma variedade de gêneros textuais e escrevam um texto ainda que simples. Em relação à proficiência na Língua Portuguesa, não se pode deixar de considerar que esta é a segunda língua do aluno surdo e que, por este motivo, não se pode esperar dele o mesmo desempenho que os alunos ouvintes.

O fato de ser segunda língua, no entanto, não invalida a possibilidade de se encontrarem surdos que escrevam muito bem. Geralmente são aqueles que lêem muito. Por este motivo, é imprescindível que os alunos surdos leiam muito, pois é só assim que poderão melhorar o seu desempenho na Língua Portuguesa.

### 4.1 Objetivos do ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos no Ensino Fundamental – ciclo II

Dando continuidade ao trabalho realizado no ciclo I, é objetivo, no ciclo II, que os alunos surdos ampliem o seu conhecimento sobre a Língua Portuguesa escrita de forma que leiam e escrevam, com grau crescente de autonomia, os gêneros e tipos textuais propostos para o ciclo I, assim como acrescentem novos gêneros textuais em cada uma das esferas de uso da língua. Assim como para os alunos ouvintes, espera-se que os alunos surdos também façam uso dos gêneros textuais que se referem a esfera pública e profissional.

A ampliação nas possibilidades de compreensão e uso deve ser acompanhada, no ciclo II, por um aprofundamento na reflexão sobre o funcionamento

da Língua Portuguesa, o que vai contribuir para o aprimoramento das habilidades de leitura e de escrita por parte dos alunos surdos.

Visando o aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que, progressivamente, assegure ao estudante surdo do ciclo II:

1. Utilizar a linguagem escrita na leitura e na produção de textos escritos de modo a atender às múltiplas demandas sociais e a responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos.
2. Utilizar a linguagem escrita para estruturar a experiência e explicar a realidade:
  - a. sabendo como proceder para ter acesso as informações contidas nos textos, compreendê-las e fazer uso delas, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes;
  - b. sendo capaz de operar sobre o conteúdo representacional dos textos, identificando aspectos relevantes, organizando notas, esquemas etc;
3. Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos:
  - a. contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões;
  - b. inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto;
  - c. identificando e repensando juízos de valor tanto sócio-ideológicos (preconceituosos ou não), quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados a linguagem e a língua;
  - d. reafirmando sua identidade pessoal e social.
4. Refletir sobre o funcionamento da Língua Portuguesa.



## 4.2 Critérios para seleção das Expectativas de Aprendizagem da Língua Portuguesa por alunos surdos no Ensino Fundamental – ciclo II

As Orientações Curriculares de Língua Portuguesa para alunos do Ensino Fundamental, ciclo II (São Paulo, 2007), referem que, para melhorar o desempenho da leitura dos estudantes não-leitores, é importante lembrar que há diferentes modos de leitura, determinados, em parte, pelos gêneros textuais. O mesmo documento (p. 43) afirma que “ler uma notícia é diferente de ler um romance, uma declaração de imposto de renda, um verbete de enciclopédia ou de dicionário.” Além disso, há que se considerar, como enfatiza Solé (1998), o objetivo da leitura.

Para escrever um gênero textual, o autor necessita conhecê-lo mais profundamente: saber quais estruturas são determinantes e predominantes, se há uma ordem na exposição do assunto, diversidade nas seqüências textuais, peculiaridades quanto ao emprego das palavras (São Paulo, 2007).

Os saberes sobre os padrões da língua escrita devem ser ensinados e sistematizados. Não é suficiente a exposição dos alunos aos textos para que aprendam a escrever textos ajustados ao contexto de produção. É preciso planejar uma diversidade de situações que permita, em diferentes momentos, dirigir os esforços, ora para a aprendizagem dos padrões da escrita (ortografia, concordância, pontuação e acentuação), ora para a aprendizagem da língua escrita (organização estrutural dos enunciados, emprego das palavras e recursos estilísticos).

Considerando que os modos de utilização da linguagem variam nas diferentes esferas da atividade humana, foram selecionados, nas expectativas de aprendizagem, no ciclo II, gêneros de textos de uso social mais freqüente, cujo grau de complexidade os torna acessíveis às possibilidades dos alunos surdos.

Como nas expectativas do ciclo I, optou-se por assegurar que os alunos surdos pudessem vivenciar a diversidade das práticas de linguagem presentes nas esferas:

- escolar, por se entender que as práticas de linguagem envolvidas no estudo dos diferentes conteúdos do currículo escolar podem ser aprendidas desde que sejam objeto de ensino sistemático;

- jornalística, para atualizar os alunos em relação aos temas que mobilizam a sociedade como um todo, de modo a ampliar as formas de participação no debate social;
- literária, cujos textos de ficção em verso e em prosa se apresentam à apreciação e fruição estética de modo a produzir maravilhamento e reflexão a respeito das experiências humanas;
- da vida pública e profissional, para que o aluno amplie suas possibilidades de exercício da cidadania e compreenda os mecanismos básicos de comunicação nessa esfera da atividade humana.

## 4.3 Gêneros textuais propostos para o ciclo II

O quadro abaixo sintetiza a organização dos gêneros focalizados em cada uma das esferas de circulação privilegiadas.

### Gêneros textuais propostos para alunos surdos no ciclo II – Língua Portuguesa

Língua Portuguesa na modalidade escrita	Esfera de circulação	Gêneros selecionados para cada ano do Ciclo II			
		1º	2º	3º	4º
	<b>Escolar</b>	Biografia, autobiografia, perfil, artigo de divulgação científica.	Artigo de divulgação científica, biografia, verbete de enciclopédia e de dicionário.	Verbetes de enciclopédia e de dicionário, artigo de divulgação científica, exposição, relato histórico, biografia.	Relato histórico, artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia e de dicionário, biografia.
	<b>Jornalística</b>	Entrevista, notícia, reportagem, artigo de opinião.	Notícia/reportagem, entrevista, artigo de opinião.	Notícia/reportagem, artigo de opinião, entrevista.	Notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião.
	<b>Literária (prosa)</b>	Conto, novela.	Histórias em quadrinhos/ tiras, piadas, fábula, conto tradicional, conto de humor, filme (comédia), novela.	Crônica, relato de fatos do cotidiano, teatro, conto de mistério, novela, clássicos adaptados.	Teatro, crônica, conto, novela.
	<b>Literária (verso)</b>	Poema narrativo.	Poema, canção.	Poema visual, soneto, poesia, cordel.	Poema, canção, cordel.
	<b>Esfera da vida pública e profissional</b>	Carta de solicitação e de reclamação.	Requerimento/ carta de solicitação, de reclamação, solicitação, reclamação.	Requerimento/ carta de solicitação, e de reclamação, currículo, estatuto.	Currículo, entrevista profissional, formulários.

Uma comparação com os gêneros propostos para os alunos ouvintes (vide quadro abaixo) permite observar que os mesmos gêneros estão contemplados nas expectativas de aprendizagem para alunos surdos.

No entanto, considerando-se que para os alunos surdos a Língua Portuguesa é a segunda língua, não se pode esperar que os mesmos gêneros sejam trabalhados nos mesmos anos do ciclo II do Ensino Fundamental.

Espera-se, contudo, que, ao final do ciclo II do Ensino Fundamental, os alunos surdos tenham tido contato com todos os gêneros textuais expressos na modalidade escrita da Língua Portuguesa.

### Gêneros propostos para alunos ouvintes – ciclo II

Modalidade escrita / oral	Esfera de circulação	Gêneros selecionados em cada ano do Ciclo II				
		1º	2º	3º	4º	5º
	<b>Cotidiana</b>	Bilhete/recado, receita, lista, carta.	Receita, regras de jogos, bilhete, lista, carta.	Regras de jogos, bilhete, carta/e-mail, receita.	Carta/e-mail, relato de experiências vividas, regras de jogos, roteiro/ mapa de localização.	Roteiro/ mapa de localização/ descrição de itinerário, regras de jogos, carta/e-mail.
	<b>Escolar</b>	Diagrama/ explicação, verbete de curiosidades, verbete de enciclopédia infantil.	Verbetes de curiosidades./ explicação, verbete de enciclopédia infantil, diagrama.	Verbetes de enciclopédia infantil/ explicação, verbete de curiosidades, artigo de divulgação científica para crianças.	Verbetes de enciclopédia infantil/ exposição oral, verbete de enciclopédia virtual, artigo de divulgação científica para crianças.	Artigo de divulgação científica para crianças, exposição oral, verbete de enciclopédia, verbete de enciclopédia virtual.
	<b>Jornalística</b>	Legenda, comentário de notícia, manchete, notícia.	Manchete/ notícia televisiva e radiofônica, legenda, notícia.	Notícia/ comentário de notícia, manchete, entrevista, reportagem.	Entrevista, notícia, reportagem.	Notícia/ relato de acontecimento cotidiano, reportagem, entrevista.
	<b>Literária (prosa)</b>	Conto repetição, conto acumulativo, conto tradicional, literatura infantil.	Conto tradicional, conto de repetição, conto acumulativo, literatura infantil.	Conto tradicional, fábula, lenda, literatura infantil.	Fábula, lenda, mito, conto tradicional, literatura infanto-juvenil.	Lenda e mito, fábula, conto tradicional, literatura infanto-juvenil.
	<b>Literária (verso)</b>	Parlendas, regras de jogos/ brincadeiras, trava-língua, adivinha, trova.	Cantiga/regras de cirandas e brincadeiras cantadas, poema para crianças, parlenda, trava-língua, adivinha, trova.	Poema para crianças, poema narrativo, cantiga tradicional, canção.	Poema narrativo, poema, canção.	Poema, cordel, canção.

Como foi referido no ciclo I, tanto no quadro proposto para os alunos ouvintes como para os surdos, na primeira linha de cada esfera são apresentados os gêneros que serão aprofundados em projetos ou em seqüência didática. Vale chamar a atenção para o fato de que os gêneros selecionados para serem trabalhados em projetos e seqüências didáticas foram trabalhados em atividades permanentes ou ocasionais no ano anterior.

Embora se espere que, no ciclo II, o aluno surdo já seja capaz de ler e escrever com autonomia, a língua de sinais continua tendo papel importante tanto para a ampliação do conhecimento de mundo e de língua, como na introdução de um novo gênero textual. Todas as atividades que os professores comumente desenvolvem oralmente com os alunos ouvintes devem se dar na Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos. Além disso, a Língua Brasileira de Sinais deverá ser usada nos projetos ou seqüências didáticas, visando proporcionar ao aluno surdo a realização de atividades que contribuam para o aprendizado dos gêneros que estão sendo objeto de aprofundamento.

Visando ilustrar a articulação entre o trabalho realizado na Língua Brasileira de Sinais e na Língua Portuguesa, é apresentado abaixo o quadro com os gêneros textuais propostos para serem trabalhados na Língua Brasileira de Sinais.

### Gêneros textuais propostos para a Língua Brasileira de Sinais – ciclo II

	Esfera de circulação	Gêneros selecionados para cada ano do Ciclo II			
		1º	2º	3º	4º
Língua Brasileira de Sinais	<b>Escolar</b>	Biografia/ depoimento, autobiografia, perfil, verbete de dicionário de LIBRAS.	Artigo de divulgação científica, exposição, biografia, verbete de enciclopédia.	Verbetes de enciclopédia e de dicionário de LIBRAS, exposição, artigo de divulgação científica, relato histórico.	Relato histórico, exposição, verbete de enciclopédia e de dicionário de LIBRAS, artigo de divulgação científica, biografia.
	<b>Jornalística</b>	Entrevista, notícia, reportagem, debate.	Comentário, notícia, reportagem, entrevista.	Notícia, reportagem, opinião, entrevista.	Opinião, comentário, notícia, reportagem, entrevista.
	<b>Literária (prosa)</b>	Conto/causo, conto tradicional, conto de humor, novela, clássicos adaptados.	Histórias em quadrinhos e tiras/ piadas, fábula, conto tradicional, conto de humor, filme (comédia), novela, clássicos adaptados.	Crônica/ relato de fatos do cotidiano, teatro, conto, novela, clássicos adaptados.	Teatro, crônica, conto, novela.
	<b>Literária (verso)</b>	Poesia, teatro.	Poesia, teatro.	Poesia, teatro.	Poesia, teatro.
	<b>Esfera da vida pública e profissional</b>	Debate.	Solicitação, reclamação.	Estatuto/debate regrado.	Entrevista profissional.

## 4.4 Expectativas de Aprendizagem da Língua Portuguesa para cada ano do ciclo II

### 4.4.1 Expectativas de Aprendizagem da Língua Portuguesa por alunos surdos no 1º ano do Ensino Fundamental – CICLO II

Quadro-síntese dos gêneros indicados para o 1º ano	
Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais	Biografia, autobiografia, perfil, notícia, reportagem, entrevista, conto, novela, poema narrativo, carta de solicitação e de reclamação.
Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos	Biografia, entrevista, conto, poema narrativo, carta de solicitação e de reclamação.

QUADRO 1 - ESFERA ESCOLAR

Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais		Biografia, autobiografia e perfil.
Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos		<b>Expectativas de aprendizagem</b>
Modalidade escrita	Esfera escolar Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: Biografia	<b>Leitura</b> Relacionar a biografia ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (livros, revistas, suportes digitais). Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. Recuperar informações explícitas. Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar o sentido mais adequado em verbete de dicionário ou de enciclopédia. Articular os episódios narrados em seqüência temporal para estabelecer a coesão. Trocar impressões, na Língua Portuguesa escrita, com outros leitores a respeito de biografias lidas.
		<b>Produção escrita</b> Planejar a produção da biografia: seleção de dados da vida e levantamento de iconografia do biografado. Revisar a biografia focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.
		<b>Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem</b> Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna da biografia: relato com começo, meio e fim e com os dados relevantes da vida do biografado em ordem cronológica. Examinar, em biografias, diferentes construções que fazem referência a lugar (advérbios, locuções adverbiais, orações adverbiais) para compreender seus usos. Examinar, em biografias, diferentes construções que fazem referência a tempo (advérbios, locuções adverbiais, orações adverbiais) para compreender seus usos.

**QUADRO 2 - ESFERA JORNALÍSTICA**

<b>Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais</b>		Notícia, reportagem e entrevista.
<b>Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos</b>		<b>Expectativas de aprendizagem</b>
<b>Modalidade escrita</b>	<b>Esfera jornalística</b> <b>Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos:</b> <b>Entrevista</b>	<p><b>Leitura</b> Relacionar a entrevista ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (livros, revistas, suportes digitais). Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. Recuperar informações explícitas. Interpretar a posição do autor em relação a conceitos ou acontecimentos. Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar o sentido mais adequado em verbete de dicionário ou de enciclopédia.</p>
		<p><b>Produção escrita</b> Planejar a entrevista: elaboração de roteiro, levantamento de informações sobre o entrevistado e sobre o tema de que ele vai tratar, elaboração de perguntas. Produzir entrevista, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema e aos propósitos do texto e a continuidade temática. Transcrever entrevistas realizadas na Língua Brasileira de Sinais, gravadas em vídeo, adaptando-as para a Língua Portuguesa escrita.</p>
		<p><b>Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem</b> Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna da entrevista: texto introdutório contendo breve perfil do entrevistado e outras informações sobre o tema abordado, perguntas e respostas. Localizar e compreender o funcionamento dos pares pergunta/resposta, ordem/execução, convite-aceitação/recusa, cumprimento/cumprimento, xingamento-defesa/revide, acusação-defesa/justificativa, pedido de desculpa/perdão.</p>

## QUADRO 3 - ESFERA LITERÁRIA (PROSA)

<b>Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais</b>		Conto e novela.
<b>Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos</b>		<b>Expectativas de aprendizagem</b>
<b>Modalidade escrita</b>	<b>Esfera literária</b> <b>Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos:</b> <b>Conto</b>	<p><b>Leitura</b></p> <p>Relacionar o conto ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (livros, revistas, suportes digitais).</p> <p>Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.</p> <p>Inferir informações pressupostas ou subentendidas no texto.</p> <p>Compreender o papel do conflito gerador no desencadeamento dos episódios narrados.</p> <p>Recuperar as características que compõem a descrição de objetos, fenômenos, cenários, épocas, pessoas/ personagens.</p> <p>Correlacionar causa e efeito, problema e solução, fato e opinião relativa a esse fato, tese e argumentos, definição e exemplo, comparação ou contraste, para estabelecer a coesão da seqüência de idéias.</p> <p>Identificar repetições e substituições, relacionando pronomes ou expressões usadas como sinônimos a seus referentes para estabelecer a coesão.</p> <p>Interpretar o ponto de vista dos personagens e do narrador.</p>
		<p><b>Produção escrita</b></p> <p>Planejar um conto: elaboração de uma ficha com as personagens que aparecerão e suas características, o conflito a ser resolvido, e como se dará a resolução do caso.</p> <p>Produzir um conto, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema e aos propósitos do texto e a continuidade temática.</p> <p>Revisar e editar o conto, focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.</p>
		<p><b>Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem</b></p> <p>Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna de um conto: situação inicial, apresentação do conflito, desenvolvimento do enredo e desfecho.</p> <p>Examinar, em contos, o uso dos verbos "de dizer" para introduzir seqüências dialogais ou para incorporar citações.</p> <p>Examinar, em contos, o uso de primeira ou terceira pessoa e implicações no processo enunciativo.</p> <p>Examinar, em contos, o uso de tempos verbais no pretérito para reconhecer os eventos anteriores e posteriores a esse tempo (pretérito perfeito/imperfeito).</p>



**QUADRO 4 - ESFERA LITERÁRIA (VERSO)**

<b>Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais</b>		Poema narrativo.
<b>Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos</b>		<b>Expectativas de aprendizagem</b>
<b>Modalidade escrita</b>	<b>Esfera literária</b> <b>Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos:</b> <b>Poema narrativo</b>	<b>Leitura</b> Relacionar o poema à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar o sentido mais adequado em verbete de dicionário ou de enciclopédia. Articular os episódios narrados em seqüência temporal. Descrever personagens, reconhecendo suas funções na narrativa. <u>Identificar o conflito gerador.</u>
		<b>Produção escrita</b> Produzir coletivamente, em versos, fábulas ou contos conhecidos, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção. Revisar e editar o texto focalizando os aspectos estudados <u>na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.</u>
		<b>Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem</b> Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna do poema narrativo: observar segmentação do poema em versos e estrofes. Observar o funcionamento da rima nos poemas.

**QUADRO 5 - ESFERA PÚBLICA E PROFISSIONAL**

<b>Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais</b>		Carta de solicitação e de reclamação
<b>Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos</b>		<b>Expectativas de aprendizagem</b>
<b>Modalidade escrita</b>	<b>Esfera da vida pública e profissional</b> <b>Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos:</b> <b>Carta de solicitação e de reclamação.</b>	<b>Leitura</b> Relacionar a carta ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (livros, revistas, papéis administrativos, periódicos, documentos em geral). Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar o sentido mais adequado em verbete de dicionário ou de enciclopédia. Trocar impressões com outros leitores a respeito de cartas <u>de solicitação e de reclamação lidas.</u>
		<b>Produção escrita</b> Planejar uma carta: pesquisar fórmulas de abertura e de desfecho, formas de tratamento. Produzir a carta, a partir de modelo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-a de acordo com o tema e os propósitos do texto. Revisar e editar a carta, focalizando os aspectos estudados <u>na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.</u>
		<b>Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem</b> Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna de uma carta: data, invocação, explanação do assunto, fecho e assinatura. Examinar, em cartas de solicitação e de reclamação, o uso de tempos verbais no presente para reconhecer os eventos anteriores e posteriores a esse tempo (pretérito perfeito/futuro do presente). Examinar, em cartas de solicitação e de reclamação, o uso de vocabulário técnico.

### QUADRO 6 - Expectativas de aprendizagem dos padrões de escrita e descrição gramatical

#### Padrões de escrita

Empregar as marcas de segmentação em função do projeto textual e das restrições impostas pelos gêneros: título e subtítulo, paragrafação.  
 Pontuar corretamente final de frases (ponto, ponto de exclamação, ponto de interrogação, reticências), usando inicial maiúscula.  
 Pontuar corretamente os elementos de uma enumeração.  
 Pontuar corretamente passagens de discurso direto em função das restrições impostas pelos gêneros.  
 Respeitar as regularidades morfológicas.  
 Escrever corretamente palavras de uso freqüente.  
 Acentuar corretamente as palavras.  
 Conhecer casos mais gerais de concordância nominal e verbal para recuperação da referência e manutenção da coesão.  
 Formatar graficamente o texto.

#### Descrição gramatical

Segmentar, com a ajuda do professor, a palavra em seus elementos mórficos constituintes: radical, prefixos, sufixos e desinências como estratégia para compreender o sentido das palavras ou solucionar problemas de ortografia.

## 4.4.2 Expectativas de Aprendizagem da Língua Portuguesa por alunos surdos no 2º ano do Ensino Fundamental – CICLO II

### Quadro-síntese dos gêneros indicados para o 2o ano

<b>Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais</b>	Biografia, artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia, exposição, comentário, notícia, reportagem, entrevista, história em quadrinhos e tiras, piadas, fábula, conto tradicional, conto de humor, filme, novela, poema, canção, carta de solicitação e de reclamação, solicitação e reclamação, requerimento.
<b>Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos</b>	Artigo de divulgação científica, notícia, história em quadrinhos/tiras, canção, requerimento/cartas de solicitação e de reclamação.

**QUADRO 1 - ESFERA ESCOLAR**

<b>Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais</b>		Biografia, artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia e exposição.
<b>Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos</b>		<b>Expectativas de aprendizagem</b>
<b>Modalidade escrita</b>	<b>Esfera escolar</b> <b>Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos:</b> <b>Artigo de divulgação científica</b>	<b>Leitura</b> Relacionar o artigo de divulgação científica ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (livros, revistas, suportes digitais). Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. Estabelecer a relação entre o título ou subtítulos e o corpo do texto. Recuperar informações explícitas. Correlacionar causa e efeito, problema e solução, fato e opinião relativa a esse fato, tese e argumentos, definição e exemplo, comparação ou contraste, para estabelecer a coesão da seqüência de idéias. Estabelecer relações entre imagens (fotos, ilustrações), gráficos, tabelas, infográficos e o corpo do texto. Hierarquizar as proposições desenvolvidas no texto, reconhecendo os conceitos fundamentais explorados.
		<b>Produção escrita</b> Planejar o resumo do artigo de divulgação científica: destacar as informações principais e elaborar esquema. Produzir resumos de artigos de divulgação científica, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema e aos propósitos do texto. Revisar e editar o texto focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.
		<b>Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem</b> Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna dos artigos de divulgação científica: esquematização inicial (finalidade e os objetivos), expansão do tema tratado e conclusões. Examinar, em artigos de divulgação científica, o uso de numerais na orientação da subdivisão do tema. Examinar, em artigos de divulgação científica, o uso de tempos verbais no presente para reconhecer os eventos anteriores e posteriores a esse tempo (pretérito perfeito/futuro do presente). Examinar, em artigos de divulgação científica, o uso de vocabulário técnico.

## QUADRO 2 - ESFERA JORNALÍSTICA

<b>Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais</b>		Notícia, comentário de notícias, reportagem e entrevista.
<b>Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos</b>		<b>Expectativas de aprendizagem</b>
<b>Modalidade escrita</b>	<b>Esfera jornalística</b> <b>Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos:</b> <b>Notícia</b>	<p><b>Leitura</b></p> <p>Relacionar o gênero notícia à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente.</p> <p>Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.</p> <p>Estabelecer relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto.</p> <p>Explicitar o assunto da notícia.</p> <p>Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar o sentido mais adequado em verbete de dicionário ou de enciclopédia.</p> <p>Recuperar informações explícitas.</p> <p>Correlacionar causa e efeito, problema e solução, fato e opinião.</p> <p>Relacionar pronomes ou expressões usadas como sinônimos a seu referente para estabelecer a coesão textual.</p>
		<p><b>Produção escrita</b></p> <p>Produzir notícia de fato relevante, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção.</p> <p>Revisar e editar a notícia, focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.</p>
		<p><b>Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem</b></p> <p>Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna da notícia: manchete, parágrafo-síntese (lide) e corpo do texto.</p> <p>Localizar palavras e expressões que marcam a progressão do tempo e as que estabelecem as relações de causalidade entre os acontecimentos relatados.</p> <p>Examinar o uso dos tempos verbais no pretérito.</p> <p>Reconhecer, em relação à finalidade e ao interlocutor, o nível de linguagem em uso: formal/informal.</p>

**QUADRO 3 - ESFERA LITERÁRIA (PROSA)**

<b>Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais</b>		Histórias em quadrinhos/tiras, piadas, fábula, conto tradicional, conto de humor, filme e novela.
<b>Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos</b>		<b>Expectativas de aprendizagem</b>
<b>Modalidade escrita</b>	<b>Esfera literária</b> <b>Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos:</b> <b>Histórias em quadrinhos/Tiras</b>	<b>Leitura</b> Relacionar as histórias em quadrinhos e as tiras ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (livros, revistas, suportes digitais). Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. Inferir informações pressupostas ou subentendidas nas histórias em quadrinhos e nas tiras. Recuperar as características que compõem a descrição de objetos, fenômenos, cenários, épocas, pessoas/personagens. Interpretar o ponto de vista dos personagens e do narrador. Estabelecer relações entre enunciados iconográficos e verbais. Trocar impressões com outros leitores a respeito de histórias em quadrinhos e tiras lidas.
		<b>Produção escrita</b> Planejar histórias em quadrinhos e tiras: elaboração de roteiro, especificando a ação e os textos, incluindo os diálogos e as legendas. Produzir histórias em quadrinhos e tiras, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-as de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema e aos propósitos do texto. Revisar e editar o texto focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.
		<b>Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem</b> Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna da história em quadrinhos/tiras: justaposição de quadrinhos, articulação entre os enunciados icônicos e verbais do narrador, balões com a fala dos personagens. Localizar e compreender o funcionamento dos pares pergunta/resposta, ordem/execução, convite-aceitação/recusa, cumprimento/cumprimento, xingamento-defesa/revide, acusação-defesa/justificativa, pedido de desculpa/perdão. Examinar o uso de recursos gráficos presentes nas histórias em quadrinhos e tiras: balões, onomatopéias e efeitos especiais no uso das fontes. Respeitar as diferentes variedades lingüísticas.

**QUADRO 4 - ESFERA LITERÁRIA (VERSO)**

<b>Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais</b>		Poema e canção.
<b>Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos</b>		<b>Expectativas de aprendizagem</b>
<b>Modalidade escrita</b>	<b>Esfera Literária</b> <b>Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: canção</b>	<p><b>Leitura</b> Relacionar a canção ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (livros, revistas, suportes digitais). Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. Comparar canções quanto ao tratamento temático. Inserir, a partir de elementos presentes no próprio texto, o uso de palavras ou expressões de sentido figurado. Identificar repetições e substituições, relacionando pronomes ou expressões usadas como sinônimos a seus referentes para estabelecer a coesão. Trocar impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos.</p>
		<p><b>Produção escrita</b> Produzir paródias de canções conhecidas, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção. Revisar e editar o texto, focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.</p>
		<p><b>Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem</b> Identificar possíveis elementos da organização interna da letra de canções: refrão e repetição de estrofes. Reconhecer o emprego de linguagem figurada e compreender os sentidos conotados. Examinar, em canções, o uso de primeira ou terceira pessoa e implicações no processo enunciativo. Observar o funcionamento da rima nas canções.</p>

**QUADRO 5 - ESFERA PÚBLICA E PROFISSIONAL**

<b>Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais</b>		Carta de solicitação e de reclamação, requerimento.
<b>Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos</b>		<b>Expectativas de aprendizagem</b>
<b>Modalidade escrita</b>	<b>Esfera da vida pública e profissional</b> <b>Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos:</b> <b>Requerimento/Carta de solicitação e de reclamação</b>	<b>Leitura</b> Relacionar requerimento, carta de solicitação ou de reclamação ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (livros, revistas, suportes digitais). Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar o sentido mais adequado em verbete de dicionário ou de enciclopédia. Correlacionar causa e efeito, problema e solução, fato e opinião relativa a esse fato, tese e argumentos, definição e exemplo, comparação ou contraste, para estabelecer a coesão da seqüência de idéias. Identificar repetições e substituições, relacionando pronomes ou expressões usadas como sinônimos a seus referentes para estabelecer a coesão.
		<b>Produção escrita</b> Planejar requerimento, cartas de solicitação ou de reclamação: pesquisar fórmulas de abertura e de desfecho, formas de tratamento. Produzir requerimento, cartas de solicitação ou de reclamação, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-os de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema e aos propósitos do texto. Revisar e editar o texto focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.
		<b>Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem</b> Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna do requerimento, cartas de solicitação ou de reclamação: data, invocação, explanação do assunto, fecho e assinatura. Examinar, em requerimentos, cartas de solicitação ou de reclamação, o uso de tempos verbais no presente para reconhecer os eventos anteriores e posteriores a esse tempo (pretérito perfeito/futuro do presente). Examinar, em requerimentos, cartas de solicitação ou de reclamação, o uso de vocabulário técnico.



**QUADRO 6 - Expectativas de aprendizagem dos padrões de escrita e da descrição gramatical**

<p><b>Padrões de escrita</b></p> <p>Empregar as marcas de segmentação em função do projeto textual e das restrições impostas pelos gêneros: título e subtítulo, paragrafação.</p> <p>Pontuar corretamente final de frases (ponto, ponto de exclamação, ponto de interrogação e reticências), usando inicial maiúscula.</p> <p>Pontuar corretamente os elementos de uma enumeração.</p> <p>Empregar a vírgula para isolar inversões e intercalações no interior das frases.</p> <p>Pontuar corretamente passagens de discurso direto em função das restrições impostas pelos gêneros.</p> <p>Empregar ponto-e-vírgula, dois-pontos e outros sinais gráficos (aspas, travessão e parênteses)</p> <p>Respeitar as regularidades morfológicas.</p> <p>Acentuar corretamente as palavras.</p> <p>Conhecer casos mais gerais de concordância nominal e verbal para recuperação da referência e manutenção da coesão.</p> <p>Formatar graficamente o texto.</p>	<p><b>Descrição gramatical</b></p> <p>Discriminar, semanticamente, palavras de conteúdo lexical (substantivos, adjetivos, verbos e numerais) de outras com conteúdo gramatical (preposições, conjunções), para compreender sua função no texto, isto é, as primeiras materializam o conteúdo proposicional e as segundas são responsáveis pelas conexões e articulações.</p> <p>Discriminar a que classes de palavras se aplicam as flexões de gênero e número (substantivo e adjetivo), tempo e modo, pessoa e número (verbo) para estabelecer a coesão textual e a concordância nominal e verbal.</p>
--	---

**4.4.3 Expectativas de Aprendizagem da Língua Portuguesa por alunos surdos no 3º ano do Ensino Fundamental – CICLO II**

Quadro-síntese dos gêneros indicados para o 3º ano	
<b>Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais</b>	Artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia, relato histórico, exposição, notícia, entrevista, artigo de opinião, reportagem, crônica, relato de fatos do cotidiano, teatro, conto de mistério, novela, clássicos adaptados, soneto, poema visual, cordel, requerimentos / cartas de solicitação e de reclamação, currículo e estatuto.
<b>Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos</b>	Verbetes de enciclopédia, notícia/reportagem, crônica, poema visual, estatuto.

**QUADRO 1 - ESFERA ESCOLAR**

<b>Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais</b>		Artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia e relato histórico.
<b>Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos</b>		<b>Expectativas de aprendizagem</b>
<b>Modalidade escrita</b>	<b>Esfera escolar</b> <b>Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos:</b> <b>Verbetes de enciclopédia</b>	<b>Leitura</b> Relacionar verbete de enciclopédia ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (livros, revistas, papéis administrativos, periódicos e documentos em geral). Estabelecer conexões entre verbetes de enciclopédia e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. Recuperar informações explícitas. Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar o sentido mais adequado em verbete de dicionário ou de enciclopédia. Estabelecer relações entre imagens (fotos, ilustrações), gráficos, tabelas, infográficos e o corpo do texto. Hierarquizar as proposições desenvolvidas no texto, reconhecendo os conceitos fundamentais explorados e analisando seus elementos constituintes.
		<b>Produção escrita</b> Planejar verbete de enciclopédia: coletar informações em mídias diversas (jornais, revistas, internet e entrevistas) sobre o termo de entrada (palavra ou expressão) que se vai definir. Produzir verbete de enciclopédia, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema e aos propósitos do texto. Revisar e editar verbetes de enciclopédia, focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.
		<b>Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem</b> Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna do verbete de enciclopédia: termo de entrada, área de conhecimento a qual pertence o termo e definição. Examinar, em verbetes de enciclopédia, o uso de numerais na orientação da subdivisão do tema ou na enumeração de propriedades. Examinar, em verbetes de enciclopédia, o uso de tempos verbais no presente para reconhecer os eventos anteriores e posteriores a esse tempo (pretérito perfeito/futuro do presente). Examinar, em verbetes de enciclopédia, o uso de vocabulário técnico.

## QUADRO 2 - ESFERA JORNALÍSTICA

Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais		Notícia/reportagem.
Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos		<b>Expectativas de aprendizagem</b>
Modalidade escrita	Esfera jornalística Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: Notícia/Reportagem	<b>Leitura</b> Relacionar a notícia ou reportagem ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (livros, revistas, suportes digitais). Estabelecer conexões entre notícias e reportagem e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. Estabelecer a relação entre o título ou subtítulos e o corpo do texto. Recuperar informações explícitas. Estabelecer relações entre imagens (fotos, ilustrações), gráficos, tabelas, infográficos e o corpo do texto. Correlacionar causa e efeito, problema e solução, fato e opinião relativa a esse fato, tese e argumentos, definição e exemplo, comparação ou contraste, para estabelecer a coesão da seqüência de idéias. Comparar versões de uma mesma notícia/reportagem (de mesma mídia ou não) quanto ao tratamento temático ou estilístico. Inferir informações pressupostas ou subentendidas em notícias/reportagens.
		<b>Produção escrita</b> Planejar a notícia/reportagem: levantar informações sobre o fato a ser noticiado. Produzir notícia/reportagem, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema e aos propósitos do texto. Revisar e editar a notícia/reportagem, focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.
		<b>Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem</b> Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna da notícia/reportagem: manchete, parágrafo-síntese (lide) e corpo do texto. Examinar, em notícias/reportagens, o uso de tempos verbais no presente para reconhecer os eventos anteriores e posteriores a esse tempo (pretérito perfeito/futuro do presente). Examinar, em notícias/reportagens, o uso dos verbos "de dizer" para introduzir seqüências dialogais ou para incorporar citações. Examinar, em notícias/reportagens, diferentes construções que fazem referência a lugar (advérbios, locuções adverbiais, orações adverbiais) para compreender seus usos. Examinar, em notícias/reportagens diferentes construções que fazem referência a tempo (advérbios, locuções adverbiais, orações adverbiais) para compreender seus usos. Comparar versões de uma mesma notícia.

**QUADRO 3 - ESFERA LITERÁRIA (PROSA)**

<b>Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais</b>		Teatro, conto de mistério, novela e clássicos adaptados.
<b>Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos</b>		<b>Expectativas de aprendizagem</b>
<b>Modalidade escrita</b>	<b>Esfera literária</b> <b>Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos:</b> <b>Crônica</b>	<p><b>Leitura</b></p> <p>Relacionar a crônica ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (livros, revistas, suportes digitais).</p> <p>Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.</p> <p>Inferir informações pressupostas ou subentendidas no texto.</p> <p>Inferir, a partir de elementos presentes no próprio texto, o uso de palavras ou expressões de sentido figurado.</p> <p>Reconhecer os efeitos de sentido provocados pela combinação, no texto, de seqüências narrativas, descritivas, expositivas, conversacionais, instrucionais ou argumentativas.</p> <p>Estabelecer relações intertextuais entre o texto e outros a que ele se refere.</p> <p>Aceitar ou recusar as posições ideológicas que reconheça nas crônicas que lê.</p>
		<p><b>Produção escrita</b></p> <p>Planejar a crônica: selecionar evento do cotidiano no noticiário ou episódio vivido, pesquisar detalhes desse acontecimento, identificar aspecto do evento ou episódio que pode ser explorado criticamente.</p> <p>Produzir crônica, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-a de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema e aos propósitos do texto.</p> <p>Revisar e editar a crônica, focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.</p>
		<p><b>Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem</b></p> <p>Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna da crônica: introdução, desenvolvimento e conclusão.</p> <p>Reconhecer o emprego de linguagem figurada e compreender os sentidos conotados.</p> <p>Examinar em crônicas o uso de primeira ou terceira pessoa e implicações no processo enunciativo.</p>

## QUADRO 4 - ESFERA LITERÁRIA (VERSO)

<b>Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais</b>		Soneto, poesia, poema visual e cordel.
<b>Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos</b>		<b>Expectativas de aprendizagem</b>
<b>Modalidade escrita</b>	<b>Esfera literária</b> <b>Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos:</b> <b>Poema visual</b>	<b>Leitura</b> Relacionar poema visual ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (livros, revistas, suportes digitais). Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto. Reconhecer os efeitos de sentido da diagramação, de recursos gráfico-visuais (tipo, tamanho ou estilo da fonte). Inferir, a partir de elementos presentes no próprio texto, o uso de palavras ou expressões de sentido figurado. Comparar poemas (de mesma mídia ou não) quanto ao tratamento temático ou estilístico. Trocar impressões com outros leitores a respeito de poemas lidos.
		<b>Produção escrita</b> Planejar um poema visual: pesquisar e selecionar componentes verbais e visuais, observar grafia das palavras e suas possibilidades de exploração visual, observar possibilidades de associação das palavras selecionadas a objetos visuais (fotos, desenhos, pinturas e colagens), explorar tecnicamente imagens de modo a produzir efeitos visuais adequados aos propósitos do texto. Produzir poema visual, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema e aos propósitos do texto. Revisar e editar o texto focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.
		<b>Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem</b> Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna do poema visual: arranjo gráfico e espacial do poema. Examinar o uso de recursos gráficos no poema visual: grafia das palavras e sua exploração visual e associação, das palavras a objetos visuais (fotos, desenhos, pinturas e colagens). Reconhecer o emprego de linguagem figurada e compreender os sentidos conotados.

**QUADRO 5 - ESFERA PÚBLICA E PROFISSIONAL**

<b>Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais</b>		Requerimentos, currículo e estatuto.
<b>Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos</b>		<b>Expectativas de aprendizagem</b>
<b>Modalidade escrita</b>	<b>Esfera da vida pública e profissional</b> <b>Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos:</b> <b>Estatuto</b> <b>(Estatuto da Criança e do Adolescente ou o Estatuto do Consumidor)</b>	<b>Leitura</b> Relacionar o estatuto ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (livros, revistas, suportes digitais). Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. Estabelecer a relação entre o título, subtítulo e o corpo do texto. Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar o sentido mais adequado em verbete de dicionário ou de enciclopédia. Trocar impressões com outros leitores a respeito de textos lidos.
		<b>Produção escrita</b> Reescrever artigos e parágrafos de uma seção do estatuto lido, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, mas simplificando a linguagem de modo a tornar o texto mais acessível ao jovem. Planejar a reescrita da seção do estatuto: definir finalidades e objetivos, selecionar a seção e pesquisar vocabulário desconhecido. Revisar e editar o texto focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.
		<b>Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem</b> Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna de um estatuto: títulos, capítulos, seções e artigos, data, assinaturas e rubricas. Examinar, em artigos de estatutos, o uso da justaposição de enunciados em seqüências instrucionais. Examinar, em artigos de estatutos, o uso de formas verbais no imperativo, no infinitivo ou no futuro do presente em seqüências instrucionais. Examinar, em artigos de estatutos, o uso de numerais na orientação da subdivisão do tema ou na enumeração de propriedades. Examinar, em artigos de estatutos, o uso de recursos gráficos no estatuto.

**QUADRO 6 - Expectativas de aprendizagem dos padrões de escrita e da descrição gramatical e compreensão dos fenômenos de variação linguística**

<p><b>Padrões de escrita</b></p> <p>Empregar as marcas de segmentação em função do projeto textual e das restrições impostas pelos gêneros: título e subtítulo, paragrafação, inserção de elementos paratextuais (notas, box e figura). Empregar a vírgula para isolar inversões e intercalações no interior das frases. Pontuar corretamente passagens de discurso direto em função das restrições impostas pelos gêneros.</p> <p>Empregar ponto-e-vírgula, dois-pontos e outros sinais gráficos (aspas, travessão e parênteses)</p> <p>Respeitar as regularidades morfológicas.</p> <p>Acentuar corretamente as palavras.</p> <p>Conhecer casos mais gerais de concordância nominal e verbal para recuperação da referência e manutenção da coesão.</p> <p>Formatar graficamente o texto.</p>
<p><b>Descrição gramatical</b></p> <p>Discriminar as classes de palavras que funcionam sintaticamente como núcleo (substantivo, verbo) das que funcionam como determinante (adjetivos, advérbios) para compreender as relações de dependência entre as palavras do texto.</p>

**4.4.4 Expectativas de Aprendizagem da Língua Portuguesa por alunos surdos no 4º ano do Ensino Fundamental – ciclo II**

Quadro-síntese dos gêneros indicados para o 4º ano	
<b>Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais</b>	Verbete de enciclopédia e de dicionário, artigo de divulgação científica, biografia, relato histórico, exposição, notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, teatro, crônica, conto, novela, poema, canção, cordel, currículo, entrevista profissional e formulários.
<b>Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos</b>	Relato histórico, artigo de opinião, teatro, poema e currículo.



## QUADRO 1 - ESFERA ESCOLAR

<b>Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais</b>		Verbetes de enciclopédia e de dicionário, artigo de divulgação científica, biografia, relato histórico e exposição.
<b>Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos</b>		<b>Expectativas de aprendizagem</b>
<b>Modalidade escrita</b>	<b>Esfera escolar</b> <b>Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos:</b> <b>Relato histórico</b>	<b>Leitura</b> Relacionar o relato histórico ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (livros, revistas, suportes digitais). Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. Recuperar informações explícitas. Articular os episódios narrados em seqüência temporal para estabelecer a coesão. Estabelecer relações entre imagens (fotos, ilustrações), gráficos, tabelas, infográficos e o corpo do texto. Reconhecer os efeitos de sentido provocados pela combinação, no relato histórico, de seqüências narrativas, descritivas, expositivas, conversacionais, instrucionais ou argumentativas. Interpretar a posição do autor em relação a conceitos ou acontecimentos.
		<b>Produção escrita</b> Planejar o relato histórico: levantar fatos e organizá-los em uma linha do tempo. Produzir relato histórico, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema e aos propósitos do texto. Revisar e editar relato histórico, focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.
		<b>Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem</b> Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna do relato histórico: organização cronológica dos fatos narrados. Examinar, em relatos históricos, o uso de tempos verbais no pretérito para reconhecer os eventos anteriores e posteriores a esse tempo (pretérito perfeito/imperfeito, futuro do pretérito). Examinar, em relatos históricos, o uso de construções verbais do tipo "parece que", "é necessário que" ou de alguns advérbios como provavelmente, geralmente, em seqüências argumentativas e expositivas. Examinar, em relatos históricos, o uso dos verbos "de dizer" para introduzir seqüências dialogais ou para incorporar citações.

## QUADRO 2 - ESFERA JORNALÍSTICA

<b>Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais</b>		Notícia, reportagem, entrevista e artigo de opinião.
<b>Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos</b>		<b>Expectativas de aprendizagem</b>
<b>Modalidade escrita</b>	<b>Esfera jornalística</b> <b>Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos:</b> <b>Artigo de opinião</b>	<p><b>Leitura</b></p> <p>Relacionar o artigo de opinião ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (objetos elaborados especialmente para a escrita, como livros, revistas e suportes digitais).</p> <p>Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.</p> <p>Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto.</p> <p>Inferir informações pressupostas ou subentendidas no texto.</p> <p>Interpretar a posição do autor em relação a conceitos ou acontecimentos.</p> <p>Correlacionar causa e efeito, problema e solução, fato e opinião relativa a esse fato, tese e argumentos, definição e exemplo, comparação ou contraste, para estabelecer a coesão da seqüência de idéias.</p> <p>Reconhecer os efeitos de sentido provocados pela combinação, em artigos de opinião, de seqüências narrativas, descritivas, expositivas, conversacionais, instrucionais ou argumentativas.</p> <p>Aceitar ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos artigos de opinião que lê.</p>
		<p><b>Produção escrita</b></p> <p>Planejar o artigo de opinião: levantamento de informações e diferentes opiniões sobre o tema selecionado.</p> <p>Produzir texto artigo de opinião, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema e aos propósitos do texto.</p> <p>Revisar e editar artigos de opinião, focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.</p>
		<p><b>Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem</b></p> <p>Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna do artigo de opinião: introdução com a tese que será contestada, apresentação de dados que escora a conclusão, nova tese com a opinião do autor.</p> <p>Examinar, em artigos de opinião, o uso de construções verbais passivas e impessoais em seqüências argumentativas ou expositivas.</p> <p>Examinar, em artigos de opinião, o uso dos verbos "de dizer" para introduzir seqüências dialogais ou para incorporar citações.</p> <p>Examinar, em artigos de opinião, o uso de construções verbais do tipo "parece que", "é necessário que", ou de alguns advérbios como "provavelmente", "geralmente", em seqüências argumentativas e expositivas.</p>

**QUADRO 3 - ESFERA LITERÁRIA (PROSA)**

<b>Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais</b>		Teatro, crônica, conto e novela.
<b>Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos</b>		<b>Expectativas de aprendizagem</b>
<b>Modalidade escrita</b>	<b>Esfera literária</b> <b>Gêneros focalizados em seqüências didáticas/ projetos:</b> <b>Teatro</b>	<b>Leitura</b> Relacionar a peça de teatro ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (objetos elaborados especialmente para a escrita, como livros, revistas, suportes digitais). Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. Inferir informações pressupostas ou subentendidas no texto. Comparar versões de um mesmo texto (de mesma mídia ou não) quanto ao tratamento temático ou estilístico. Compreender o papel do conflito gerador no desencadeamento da ação. Interpretar os diferentes pontos de vista dos personagens. Reconhecer a presença de elementos da fala de um interlocutor nos enunciados do outro em diálogos. Aceitar ou recusar as posições ideológicas que reconheça nas peças de teatro que lê.
		<b>Produção escrita</b> Planejar peça de teatro: seleção do tema e dos episódios a serem dramatizados. Produzir peça de teatro ou adaptar texto conhecido, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema e aos propósitos do texto. Revisar e editar peças de teatro, focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.
		<b>Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem</b> Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna da peça de teatro: divisão em atos, cenas, falas e rubricas, estruturação da fábula em apresentação (dos personagens, do conflito ou da intriga), desenvolvimento das ações e conclusão. Localizar e compreender o funcionamento dos pares pergunta/resposta, ordem/execução, convite-aceitação/recusa, cumprimento/cumprimento, xingamento-defesa/revide, acusação-defesa/justificativa, pedido de desculpa/perdão. Respeitar as diferentes variedades lingüísticas.

**QUADRO 4 - ESFERA LITERÁRIA (VERSO)**

<b>Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais</b>		Poema, canção e cordel.
<b>Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos</b>		<b>Expectativas de aprendizagem</b>
<b>Modalidade escrita</b>	<b>Esfera literária</b> <b>Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos:</b> <b>Poema</b>	<p><b>Leitura</b></p> <p>Relacionar o poema ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (livros, revistas, suportes digitais).</p> <p>Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.</p> <p>Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto.</p> <p>Inferir, a partir de elementos presentes no próprio texto, o uso de palavras ou expressões de sentido figurado.</p> <p>Interpretar o ponto de vista do eu lírico.</p> <p>Trocar impressões com outros leitores a respeito de poemas lidos.</p>
		<p><b>Produção escrita</b></p> <p>Planejar um poema: selecionar um poema para servir de modelo.</p> <p>Produzir o poema a partir de decalque de modelo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema e aos propósitos do texto.</p> <p>Revisar e editar o poema, focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.</p>
		<p><b>Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem</b></p> <p>Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna de um poema: estrofes e versos.</p> <p>Reconhecer o emprego de linguagem figurada e compreender os sentidos conotados.</p> <p>Observar o funcionamento da rima nos poemas para compreender alguns de seus usos.</p>

**QUADRO 5 - ESFERA PÚBLICA E PROFISSIONAL**

<b>Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais</b>		Currículo, entrevista profissional e formulários.
<b>Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos</b>		<b>Expectativas de aprendizagem</b>
<b>Modalidade escrita</b>	<b>Esfera da vida pública e profissional</b> <b>Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos:</b> <b>Currículo</b>	<b>Leitura</b> Relacionar o currículo ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (objetos elaborados especialmente para a escrita, como livros, revistas, papéis administrativos, periódicos, documentos em geral). Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios. Recuperar informações explícitas. Estabelecer a relação entre o título ou subtítulos e o corpo do texto. Comparar currículos quanto ao tratamento temático ou estilístico. Reconhecer os efeitos de sentido decorrentes da diagramação, de recursos gráfico-visuais (tipo, tamanho ou estilo da fonte).
		<b>Produção escrita</b> Planejar o currículo: reunir informações pessoais presentes e passadas (documentos, escolaridade, experiências, cursos), e colocar em ordem cronológica. Produzir currículo a partir de modelo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema e aos propósitos do texto. Revisar e editar currículo, focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.
		<b>Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem</b> Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna do currículo: identificação (nome, endereço, telefones, fax, e-mail), formação (escolaridade) e experiência. Examinar, em currículos, o uso de numerais na orientação da subdivisão do tema ou na enumeração de propriedades. Examinar o uso de recursos gráficos no currículo.

**QUADRO 6 - Expectativas de aprendizagem dos padrões de escrita e da descrição gramatical**

<b>Padrões de escrita</b> Empregar as marcas de segmentação em função do projeto textual e das restrições impostas pelos gêneros: título e subtítulo, paragrafação, inserção de elementos paratextuais (notas, box e figura). Empregar a vírgula para isolar inversões e intercalações no interior das frases. Pontuar corretamente passagens de discurso direto em função das restrições impostas pelos gêneros. Empregar ponto-e-vírgula, dois-pontos e outros sinais gráficos (aspas, travessão e parênteses). Respeitar as regularidades morfológicas. Acentuar corretamente as palavras. Conhecer casos mais gerais de concordância nominal e verbal para recuperação da referência e manutenção da coesão. Formatar graficamente o texto.
<b>Descrição gramatical</b> Discriminar as classes de palavras que funcionam sintaticamente como núcleo (substantivo, verbo) das que funcionam como determinante (artigos, pronomes, adjetivos, advérbios) para compreender as relações de dependência entre as palavras do texto. Examinar as relações lógico-semânticas que preposições e conjunções estabelecem entre as palavras de um enunciado para compreender textos e escrever textos mais coesos.





O Papai do Papa-capim  
e o caçador fugiu  
muito medo e desistiu de

## PARTE 5



## 5. ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS E DIDÁTICAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DAS EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS

### 5.1 Orientações para a organização das expectativas de aprendizagem

Como decorrência da perda auditiva, geralmente os alunos surdos chegam à escola apenas com fragmentos da Língua Portuguesa na modalidade oral, usada pela família ouvinte. Neste contexto, cabe à escola inseri-los na modalidade escrita da língua, uma vez que, sendo visual, lhes é mais acessível.

O fato de chegarem apenas com fragmentos da Língua Portuguesa impõe à escola o papel de ensinar esta língua, na modalidade escrita, aos alunos surdos, situação muito diferente da vivenciada pelos alunos ouvintes. Com pouco ou nenhum conhecimento sobre a Língua Portuguesa, os alunos surdos vão iniciar o processo de aprendizado tardiamente, se comparados aos alunos ouvintes.

Até recentemente (e ainda hoje em muitas escolas), no ensino da Língua Portuguesa, os professores conduziam os alunos surdos no aprendizado, selecionando palavras e estruturas frasais que deveriam ser exercitadas de forma a serem memorizadas. O objetivo era a generalização das regras da língua. Esta forma de ensinar não se tem mostrado adequada nem mesmo para o ensino de segunda língua (língua estrangeira) para pessoas que já têm uma primeira língua na qual se basearem na construção das hipóteses sobre a Língua Portuguesa.

As dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de aprendizado da Língua Portuguesa têm sido tão grande e os resultados tão insatisfatórios, que muitas vezes eles desanimam, considerando-se incapazes de aprender. É como se, independentemente da modalidade, a Língua Portuguesa fosse inaccessível aos alunos surdos.

Visando mudar o cenário que ainda hoje predomina na educação de surdos, no Brasil, este livro propõe que os alunos surdos participem de práticas

sociais que envolvem a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, para que possam elaborar suas hipóteses sobre o funcionamento desta língua. A Língua Brasileira de Sinais, que será adquirida como primeira língua, terá papel fundamental no processo de aprendizado da Língua Portuguesa, já que possibilitará a constituição e ampliação do conhecimento de mundo e de língua, com base nos quais os alunos surdos possam atribuir sentido ao que lêem e ao que escrevem, deixando de ser meros decodificadores e codificadores.

Na elaboração das hipóteses sobre a Língua Portuguesa escrita, a leitura é imprescindível. Daí a importância de se expor os alunos surdos a atividades diárias de leitura. Inicialmente e sempre que necessário, o conteúdo dos textos escritos deve ser interpretado pelo professor, na Língua Brasileira de Sinais, o que vai permitir ao aluno ampliar o conhecimento prévio, elemento fundamental para a compreensão e para a produção da escrita na Língua Portuguesa. Mais tarde, quando tiver se tornado um leitor autônomo, o aluno surdo poderá atribuir sentido à escrita diretamente, sem a intermediação da Língua Brasileira de Sinais. No entanto, a qualquer momento, se o aluno sentir necessidade, o professor deverá interpretar o conteúdo da escrita na Língua Brasileira de Sinais.

O professor deve oferecer muitos textos, de diferentes gêneros textuais, o que vai propiciar aos alunos tanto a ampliação de suas possibilidades de compreensão e uso da Língua Portuguesa, quanto o domínio da gramática, e deve incentivar os alunos a ler e a escrever.

É comum que os alunos surdos, principalmente os que já passaram por escolas para ouvintes, apresentem resistência para escrever, preferindo a cópia, prática esta muito vivenciada ainda hoje pelos alunos surdos no processo de aprendizagem. Neste caso, o professor pode ajudar os alunos a romperem o bloqueio de escrever, propondo atividades de escrita coletiva ou em grupo.

Assim como se propõe para os alunos ouvintes, ao planejar seu curso, o professor deve levar em conta, primeiro, o perfil de sua classe: quem são os alunos, quais são seus hábitos culturais, interesses e, principalmente, as capacidades lingüísticas e discursivas que dominam, na Língua Brasileira de Sinais.

A Língua Brasileira de Sinais, como primeira língua dos alunos surdos, tem papel especial no aprendizado da Língua Portuguesa, segunda língua, já que é, por meio dela, que o professor poderá não só avaliar seus conhecimentos prévios (de mundo e de língua), como ampliar este conhecimento, de forma a contribuir para o aprimoramento das habilidades lingüísticas – compreensão e produção – em Língua Portuguesa.

Ao introduzir um texto, o professor deve explorar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema, conversando na Língua Brasileira de Sinais, interpretando o conteúdo do texto ou mesmo introduzindo um novo gênero. Todas as atividades que os professores comumente desenvolvem oralmente com os alunos ouvintes devem se dar na Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos.

### **Questões de natureza metodológica e didática**

Ao optar pelo trabalho com gêneros textuais, este livro sinaliza a preocupação com os usos da língua e cria oportunidade, para os alunos, de reconhecerem o texto em Língua Portuguesa como parte de um acontecimento social mais amplo, que envolve condições de produção, distribuição e leitura. O que se escreve, para quem, com que finalidade? Em quais circunstâncias se escreve e se lê? Que ações humanas desencadeia? Como circula na sociedade? Além disso, leva em conta o fato de que os textos são impregnados por sentidos produzidos pelo contexto de uso.

Para não perder de vista o uso social que se faz dos gêneros textuais selecionados para estudo nas diferentes esferas discursivas, é importante que o professor crie oportunidades para o aluno surdo reconhecer as situações comunicativas em que os textos são produzidos e com que finalidade e em que circunstâncias são lidos.

## **5.2 Ler e produzir textos: considerações gerais**

O objetivo do ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos é formar indivíduos capazes de ler com compreensão e se expressar por escrito de forma a ser compreendido pelo leitor.

Partindo do princípio de que o conhecimento é pouco a pouco construído, a escola deve oferecer desafios que, a todo momento, mobilizem as potencialidades dos alunos surdos e os façam crescer em busca da autonomia.

Toda criança quando inicia sua aprendizagem necessita de acompanhamento do professor, o qual vai utilizar diferentes estratégias, tais como: atividades de leitura compartilhada, atividades em que ele é o escriba ou outras em que o professor delega função mais ativa aos alunos – nas quais, por exemplo, os alunos procuram ler ajustando sua leitura a um texto escrito que já conhecem de memória ou quando reescrevem textos a partir de modelos que funcionam como referência para orientar a escrita do aluno.

À medida que o professor observa avanços, novos desafios devem ser lançados, visando auxiliar o aluno surdo a conquistar a autonomia de leitura e produção de textos. As expectativas de Língua Portuguesa foram distribuídas considerando essa necessidade de intermediação do professor e levando em conta as seguintes possibilidades de leitura e produção de textos.

### 5.2.1 Atividades de leitura

#### **Leitura compartilhada**

Na leitura compartilhada, o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona, na Língua Brasileira de Sinais, os estudantes sobre as pistas lingüísticas que dão sustentação aos sentidos atribuídos. A estratégia favorece a formação de leitores, sendo indicada principalmente para o tratamento de textos que se distanciam do nível de autonomia dos alunos.

#### **Leitura com interpretação na Língua Brasileira de Sinais pelo professor**

São atividades de leitura realizadas pelo professor, como a leitura de livros em capítulos, que possibilitam o acesso a textos longos (e às vezes difíceis) que, por sua qualidade e beleza, podem vir a encantar o estudante, mas que, talvez, sozinho não o fizesse. Ler para crianças surdas, interpretando o conteúdo na Língua Brasileira de Sinais, é uma prática importante para despertar nelas a curiosidade e imaginação, como também para estimulá-las a refletir sobre temas complexos da experiência humana. Essa prática, se regular, faz com que os estudantes construam um repertório de textos.

#### **Leitura autônoma**

Envolve a prática de leitura em que o estudante surdo lê, silenciosamente, textos sem a mediação do professor. Tais situações são importantes, pois a criança aumenta a confiança que tem em si enquanto leitor, encorajando-se para aceitar desafios mais complexos.

## 5.2.2 Atividades de produção de textos

### **Produção de texto na Língua Brasileira de Sinais com escrita, pelo professor, na Língua Portuguesa.**

É atividade em que os estudantes, especialmente os que ainda não são alfabetizados, compõem o texto em Língua Brasileira de Sinais e o professor o escreve na Língua Portuguesa. Durante essa atividade, os estudantes experimentam a tarefa de textualização, sem a preocupação com a escrita na Língua Portuguesa, mas testando suas hipóteses sobre as condições de textualidade da estrutura composicional do gênero a que pertence o texto.

#### **Escrita de textos de memória**

Envolve a escrita de textos que os estudantes sabem de cor. Sem a preocupação com o conteúdo a ser escrito, os estudantes podem ficar atentos a como se escreve, tanto em relação ao sistema de escrita alfabética como em relação aos padrões da escrita. Gêneros como parlendas e cantigas, prestam-se a esse tipo de atividade.

#### **Produção de texto de acordo com sua hipótese de escrita**

É atividade em que o estudante surdo, assim como o ouvinte, experimenta a produção de textos mesmo sem o domínio da escrita alfabética. Durante essa produção, ele testa suas hipóteses sobre a escrita e, se a atividade é realizada em dupla, a troca com o colega pode propiciar o avanço nas hipóteses que ambos sustentam.

#### **Reescrita de texto a partir de modelos**

Tomar um texto como modelo e reescrevê-lo é atividade que coloca o estudante, ouvinte e surdo, no papel do autor para produzir uma nova versão do texto-fonte. Essa atividade possibilita compreender o funcionamento do gênero em questão e a observação dos padrões da escrita.

#### **Produção de novo texto a partir de modelos**

É atividade em que o estudante, ouvinte ou surdo, produz um novo texto apropriando-se de traços da estrutura composicional do texto selecionado, que serve de modelo para desenvolver conteúdo temático de sua escolha. É o caso das paródias, por exemplo.

**Produção de texto a partir de necessidades e escolhas pessoais.**

É a atividade de produção autônoma em que o estudante, ouvinte ou surdo, mobiliza seus conhecimentos prévios para compor texto de sua autoria.

### **5.3 Como articular o estudo dos gêneros as expectativas referentes ao sistema de escrita alfabética e aos padrões de escrita**

Aprender o funcionamento do sistema de escrita alfabética é um passo essencial para se poder ler e escrever com autonomia, porém é preciso mais para engajar as crianças, ouvintes e surdas, nas práticas letradas. Para escrever em conformidade com os padrões da Língua Portuguesa escrita e respeitando as restrições impostas pelos gêneros, as crianças surdas precisam refletir sobre os usos da língua e, progressivamente, aprender e automatizar suas convenções.

Isso significa que, além de privilegiar as práticas de uso da linguagem, é necessário tomar a linguagem como objeto de reflexão, de maneira explícita e organizada, de modo a construir, progressivamente, categorias explicativas de seu funcionamento que permitirão também aos estudantes surdos ampliar sua competência discursiva e lingüística para ler e escrever nas diversas situações de interação.

### **5.4 Modalidades organizativas para abordagem dos conteúdos de Língua Portuguesa.**

Planejar os conteúdos de Língua Portuguesa para alunos surdos, levando em conta as modalidades organizativas do tempo didático permite diversificar as atividades propostas, criando oportunidades para que os estudantes se aproximem das práticas de linguagem de múltiplas formas.

### **Atividades permanentes**

As atividades permanentes são desenvolvidas sistematicamente, diariamente, uma, duas ou três vezes por semana, por exemplo, e podem ser exploradas pelo professor para expandir o repertório de gêneros textuais dos estudantes surdos. Prestam-se a familiarizar os estudantes com um gênero que será introduzido no programa ou para manter em uso um gênero já estudado. Servem também para o desenvolvimento de atividades com objetivos específicos, tais como ler textos, explicando seu conteúdo na Língua Brasileira de Sinais, desenvolvendo atividades de compreensão de textos, ou produzir textos com regularidade, fazer visitas às salas de leitura ou de informática etc.

### **Seqüências de atividades ou Projetos**

Ao planejar uma seqüência de atividades, o professor precisa selecionar vários textos pertinentes ao gênero em foco, pois é interessante os estudantes perceberem as marcas do gênero em vários de seus exemplares. Além disso, ao planejar uma seqüência de atividades ou projeto, o professor pode prever a distribuição das atividades no tempo, de maneira a acomodar todas as propostas da disciplina.

### **Situações de sistematização**

Nas situações de sistematização, o professor seleciona conteúdos que estão sendo trabalhados nas outras modalidades organizativas, permitindo aprofundar ou fixar conhecimentos lingüísticos dos estudantes.

Dessa maneira, as expectativas de aprendizagem relativas à análise e reflexão sobre a língua e a linguagem, ao sistema de escrita alfabética e aos padrões da escrita articulam-se as demais expectativas de leitura e produção escrita.

## **5.5 Avaliação da Língua Portuguesa**

A avaliação da Língua Portuguesa, no ensino Fundamental, deve funcionar como procedimento de investigação do qual o professor lança mão para acompanhar o processo de aprendizagem da turma com a finalidade de, durante o processo – e não apenas ao final dele – saber se as estratégias utilizadas estão surtindo o efeito esperado, observar as dificuldades que os estudantes



surdos apresentam e direcionar suas intervenções de modo a dar respostas eficientes as questões que surgem.

Na sala de aula, o professor é um pesquisador que investiga as variáveis que interferem no processo de aprendizagem de seus alunos, constrói e testa hipóteses de ensino e avalia a eficácia dos métodos.

Por isso, um dos procedimentos mais importantes para o trabalho do professor é o ato de observar. E para ser eficiente nessa tarefa é preciso ter critérios claros e precisos. Saber o que e quando observar, com que objetivo, diversificar os instrumentos de observação e aprender a ver de modos incomuns o que parece óbvio, questionar, duvidar das respostas rápidas e das certezas que cegam.

O professor de Língua Portuguesa, assim como em todas as disciplinas do currículo, deve ter clareza das expectativas de aprendizagem para cada ano do ciclo, o que tornará mais fácil o estabelecimento de critérios de avaliação.

O objetivo da disciplina de Língua Portuguesa é o domínio dos gêneros textuais, usados nas diversas esferas de comunicação. A avaliação deve, portanto, incidir sobre a compreensão e expressão dos gêneros textuais que estão sendo ensinados aos alunos surdos. Assim como para os alunos ouvintes, não se trata de saber se ele dominou este ou aquele tópico, mas se o conjunto dessas aprendizagens resultou num uso eficaz da língua para a comunicação.



2.º

já

m árvore

ÁRVORE

O doce

DOCE

## Bibliografia

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Federal nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005.

FERNANDES, E. **Linguagem e Surdez**. Porto Alegre, RS.: ArtMed Editora, 2003.

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. **A leitura na escola**. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2001.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e ensino – exercícios de militância e divulgação**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1996.

KAUFMAN, A.M.; RODRIGUEZ, M.H. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre, RS.: ArtMed, 1995.

KOCH. I. V. **Desvendando os segredos do texto**. 2ª Edição. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

LANE, H.; HOFFMEISTER, R.; BAHAN, B. Language and literacy. **A journey into the Deaf-World**. California: DawnSign Press, 1996, 266-292.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Art-med, 2002.

MACCHI, M.; VEINBERG, S. **Estratégias de prealfabetización para niños sordos**. 1ª ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didático, 2005.

MANZINI, V.L.; MÔNACO, S.H.; XIMENES, F.; ALMEIDA, C.; FONTES, S.S.; PEREIRA, M.C.C. **Leitura e escrita de crianças surdas não alfabetizadas**. Cadernos de Pesquisas em Lingüística, nº 1, agosto 2005, 51-54.

MARCUSCHI, L.A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In A.P. Dionísio; A.R. Machado; M.A. Bezerra (orgs.) **Gêneros textuais & ensino**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, 19-36.

MARTINS-CESTARO, S. **O ensino da Língua Estrangeira – história e metodologia**. Videtur (USP), v. 6, p. 45-56, 1999.

PEREIRA, M.C.C. **Aquisição da leitura e da escrita por crianças surdas**. Anais do Congresso Surdez e Pós-Modernidade: Novos rumos para a educação brasileira. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES - , Divisão de Estudos e Pesquisas, 29-35.

\_\_\_\_\_. **Leitura, escrita e surdez**. Secretaria da Educação, CENP/CAPE. São Paulo: FDE, 2005, 12-19.

\_\_\_\_\_. **Aquisição da escrita pela criança surda**. Trabalho apresentado no 7º Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem. Porto Alegre, RS, outubro de 2006.

SALLES, H.M.M.L.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O.L.; RAMOS, A.A.L. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Volume 2. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Projeto Toda Força ao 1º ano: contemplando as especificidades dos alunos surdos**. São Paulo: SME/DOT, 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil**. São Paulo: SME/DOT, 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo I**. São Paulo: SME/DOT, 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II**. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SCHLEPER, D. **Estratégias de prelectura**. Washington, DC: Gaullaudet University, 1992.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2004.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6ª edição. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SVARTHOLM, K. **Aquisição de segunda língua por surdos**. Revista Espaço, junho 1998, 38-45.

\_\_\_\_\_. **Como leerles a los sordos?** In [www.sitiodesordos.com.ar](http://www.sitiodesordos.com.ar), 2003

TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

TOVAR, L. A. **La Lengua escrita como segunda lengua para el niño sordo**. In: Revista El Bilingüismo de los sordos, V. 1, nº 4. Santa Fe de Bogotá: INSOR, 2000.







