UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Daniela Chacón Macchiavello

Língua escrita na educação inicial de surdos: estratégias docentes para o ensino de segunda língua na escola bilíngue

Florianópolis
2026

Daniela Chacón Macchiavello

Língua escrita na educação inicial de surdos: estratégias docentes para o ensino de segunda língua na escola bilíngue

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Linguística Aplicada à Língua de Sinais.

Orientadora: Prof.ª Leidiani da Silva Reis, Dr.ª
Coorientadora: Prof.ª Ronice Müller de Quadros, Dr.ª

Florianópolis
2026

Chacón Macchiavello, Daniela
Língua escrita na educação inicial de surdos : : estratégias docentes para o ensino de segunda língua na escola bilíngue / Daniela Chacón Macchiavello ; orientadora, Leidiani Da Silva Reis, coorientadora, Ronice Müller De Quadros, 2026.
216 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós Graduação em Linguística, Florianópolis, 2026.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. educação de surdos. 3. língua escrita para surdos. 4. educação inicial. 5. estratégias docentes. I. Da Silva Reis, Leidiani. II. Müller De Quadros, Ronice. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. IV. Título.

Daniela Chacón Macchiavello

Língua escrita na educação inicial de surdos: estratégias docentes para o ensino de segunda língua na escola bilíngue

O presente trabalho em nível **de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 26 de marco de 2026, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:**

Profa. Leidiani Da Silva Reis, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Ronice Müller De Quadros
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Aline Lemos Pizzio, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa Sandra Patricia de Faria do Nascimento, Dra.
Universidade de Brasília

Profa Valeria Herrera Fernández, Dra.
Universidad de Chile

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestra em Linguística

GOV.BR
Documento assinado digitalmente
VALTER PEREIRA ROMANO
Data: 01/07/2026 10:56:18-0300
CPF: ***.916.288-**
Verifique as assinaturas em https://v.ufsc.br

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

GOV.BR
Documento assinado digitalmente
LEIDIANI DA SILVA REIS
Data: 24/06/2026 09:33:49-0300
CPF: ***.718.381-**
Verifique as assinaturas em https://v.ufsc.br

Profa. Leidiani Da Silva Reis, Dra.

Orientadora

Florianópolis, 2026.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo geral analisar estratégias utilizadas por docentes no ensino da língua escrita como segunda língua na Educação Infantil, em contextos de escolas bilíngues de surdos do Brasil e do Chile. Parte-se do pressuposto de que, embora existam pesquisas e avanços sobre os direitos da comunidade surda, persistem desafios no ensino da língua escrita. Do ponto de vista teórico, a investigação fundamenta-se nos estudos sobre a Educação Bilíngue de Surdos, com ênfase no ensino da língua escrita como segunda língua. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa e descritiva, articulada à análise bibliográfica, documental e empírica. A partir da *Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos* (FARIA-NASCIMENTO, 2021), foi elaborada uma pauta de observação que sistematiza estratégias de língua escrita organizadas por eixos, subcategorias e níveis de complexidade. Esse instrumento foi aplicado na observação de práticas pedagógicas em escolas bilíngues de surdos do Brasil e do Chile, permitindo que, a partir da descrição das estratégias empregadas, se obtivesse um panorama para a comparação. Os resultados evidenciam um distanciamento entre os documentos curriculares e a prática docente, sobretudo no contexto brasileiro. Nos dois países, observa-se maior concentração de estratégias nos níveis iniciais e menor incidência de estratégias associadas a subcategorias mais complexas, especialmente no eixo da escrita. A análise comparativa indica que, de modo geral, no contexto chileno, há maior diversidade, continuidade e progressão das estratégias, ainda que não exista um currículo nacional específico para a educação de surdos. No Brasil, por sua vez, apesar da existência de *Proposta Curricular*, as práticas observadas revelam lacunas: embora disponha de uma base curricular ampla e organizada por níveis, há uma mobilização mais restrita e menos progressiva das estratégias, evidenciando a existência de desafios relacionados à implementação das orientações propostas e à necessidade de maior articulação entre os documentos curriculares e as práticas pedagógicas. Esta pesquisa contribui, portanto, ao oferecer um instrumento analítico e metodológico para a observação das práticas docentes, além de subsidiar o debate sobre políticas curriculares e organização do trabalho pedagógico na educação bilíngue de surdos efetiva.

Palavras-chave: surdos; educação inicial; educação bilíngue; língua escrita; estratégias docentes; Brasil e Chile.

ABSTRACT

The overall objective of this dissertation is to analyze strategies used by teachers to promote the learning of written language as a second language in early childhood education, in the context of bilingual schools for the deaf in Brazil and Chile. It is based on the assumption that, although there is research and progress on the rights of the deaf community, challenges remain in the teaching of written language. From a theoretical point of view, the research is based on studies on bilingual education for the deaf, with an emphasis on teaching written language as a second language. Methodologically, it is a qualitative and descriptive study, combined with bibliographic, documentary, and empirical analysis. Based on the Curriculum Proposal for Teaching Written Portuguese as a Second Language to Deaf Students (FARIA-NASCIMENTO, , 2021), an observation guide was developed that systematizes written language strategies organized by axes, subcategories, and levels of complexity. This instrument was applied in the observation of pedagogical practices in bilingual schools for the deaf in Brazil and Chile, allowing, based on the description of the strategies employed, an overview for comparison to be obtained. The results show a gap between the curricular documents and teaching practice, especially in the Brazilian context. In both countries, there is a greater concentration of strategies at the initial levels and a lower incidence of strategies associated with more complex subcategories, especially in the writing axis. The comparative analysis indicates that, in general, in the Chilean context, there is greater diversity, continuity, and progression of strategies, even though there is no specific national curriculum for deaf education. In Brazil, on the other hand, despite the existence of a Curriculum Proposal, the practices observed reveal gaps: although it has a broad curriculum organized by levels, there is a more restricted and less progressive mobilization of strategies, highlighting the existence of challenges related to the implementation of the proposed guidelines and the need for greater articulation between curriculum documents and pedagogical practices. This research therefore contributes by offering an analytical and methodological tool for observing teaching practices, in addition to supporting the debate on curriculum policies and the organization of pedagogical work in effective bilingual education for the deaf.

Keywords: deaf; early childhood education; bilingual education; written language; teaching strategies; Brazil and Chile.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Escrita de sinais 39
Figura 2 - Método letrônico 46
Figura 3 - Metáfora da ponte entre LSCh e espanhol 56
Figura 4 - Nível α do QREPS 62
Figura 5 - Processo de elaboração da pauta de observação 63

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Estratégias previstas e estratégias observadas na escola do Brasil 125
Gráfico 2 - Estratégias previstas e estratégias observadas na escola do Chile 126
Gráfico 3 - Distribuição das estratégias de leitura na escola do Brasil 126
Gráfico 4 - Distribuição das estratégias de leitura na escola do Chile 127
Gráfico 5 - Distribuição das estratégias de escrita na escola do Brasil 128
Gráfico 6 - Distribuição das estratégias de escrita na escola do Chile 129
Gráfico 7 - Comparativa geral das estratégias por subcategoria 130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pauta de observação sobre práticas e estratégias de ensino 44
Quadro 2 - Pauta de observação de estratégias para o ensino da língua escrita 64
Quadro 3 - Dados dos colaboradores da escola do Brasil 80
Quadro 4 - Dados dos alunos brasileiros 81
Quadro 5 - Dados dos colaboradores da escola do Chile 82
Quadro 6 - Dados dos alunos chilenos 83
Quadro 7 - Período de observação na escola do Brasil 84
Quadro 8 - Período de observação na escola do Chile 85
Quadro 9 - Brasil: estratégias de leitura 88
Quadro 10 - Brasil: estratégias de escrita 94
Quadro 11 - Chile: estratégias de leitura 98
Quadro 12 - Chile: estratégias de escrita 113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CM	Configurações Manuais
EBI	Educação Bilíngue Intercultural
ELiS	Sistema de Escrita em Língua de Sinais
Feneis	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
ISO	*International Organization for Standardization*
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LS	Língua de sinais
LSCh	Língua de Sinais Chilena
MEC	Ministério da Educação
Mineduc	*Ministerio de Educación*
ONGs	Organizações não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PACI	Plano de Apoio Curricular Individual
PIE	*Proyecto de Integración Educativo*
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas
QREPS	Quadro de Referência para o Ensino de Português escrito como segunda língua para estudantes Surdos, Surdocegos e com deficiência auditiva sinalizantes
SEL	Sistema de Escrita para a Língua de Sinais
SW	*SignWriting*
TIL	Teoria da Interdependência Linguística
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

Itálico entre aspas	Diálogo traduzido da língua de sinais para português.
H-Í-F-E-N	Soletração manual das palavras
MAIÚSCULA	Transcrição do sinal
(Entre parêntese)	Registro de ações dentro do diálogo
[colchete reto]	Palavras em português ou espanhol escrito
< colchete angular>	Sinais escritos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 15
1.1 TEMA 15
1.2 PROBLEMAS E OBJETIVOS 17
1.3 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO 17
2 REFERENCIAL TEÓRICO 19
2.1 ENSINO DA LÍNGUA 19
2.2 BILINGUISMO 22
2.2.1 Educação bilíngue 23
2.2.2 Políticas linguísticas e educacionais no bilinguismo 25
2.3 EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS 29
2.3.1 Educação bilíngue intercultural de surdos 32
2.3.2 Aquisição da primeira língua: a língua de sinais 36
2.3.3 Língua de sinais escrita 38
2.3.4 Aprendizagem da segunda língua-língua escrita 40
2.4 EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL 47
2.4.1 Políticas linguísticas e educacionais 47
2.4.2 Aquisição da Libras na escola de surdos: L1 48
2.4.3 Ensino da escrita de Libras 50
2.4.4 Ensino do português na escola de surdos: L2 50
2.5 EDUCAÇÃO DE SURDOS NO CHILE 51
2.5.1 Políticas linguísticas e educacionais 51
2.5.2 Aquisição da LSCh na escola de surdos: L1 54
2.5.3 Ensino do espanhol na escola de surdos: L2 55
2.6 EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS NO BRASIL E NO CHILE 57
3 METODOLOGIA 59
3.1 A ABORDAGEM 59
3.1.1 Critérios de rigor metodológico 60
3.2 PAUTA DE OBSERVAÇÃO 62
3.3 EXPLORAÇÃO DE CAMPO 78
3.3.1 Contexto da pesquisa 79
3.3.1.1 As escolas 79

3.3.1.1.1 A escola do Brasil 79
3.3.1.1.2 A escola do Chile 79
3.3.1.2 Os participantes 79
3.3.1.2.1 Participantes no Brasil 80
3.3.1.2.2 Participantes no Chile 82
3.3.2 A geração de dados 83
3.3.2.1 Geração de dados no Brasil 84
3.3.2.2 Geração de dados no Chile 85
3.3.2.3 Organização, seleção e tratamento dos dados 86
4 ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS 87
4.1 DESCRIÇÃO 87
4.1.1 Escola do Brasil 87
4.1.2 Escola do chile 97
4.2 DISCUSSÕES ACERCA DAS ESTRATÉGIAS 124
5 CONCLUSÕES 132
5.1 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA 134
5.2 LIMITAÇÕES E POSSIBILIDADES FUTURAS 135
5.3 IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE 136
REFERÊNCIAS 138
APÊNDICES. 147
APÊNDICE A - SUGESTÕES PARA O DOCENTE BASEADO NA PROPOSTA CURRICULAR E NO QREPS 147
APÊNDICE B - LISTA DE VERIFICAÇÃO 181
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO DOS DOCENTES LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) 197
APÊNDICE D - CONSENTIMENTOS PÓS-INFORMADO ASSINADOS 200
APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO DO TUTOR LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ASSENTIMENTO PÓS-INFORMADO 202
APÊNDICE F - ASSENTIMENTOS PÓS-INFORMADOS DOS TUTORES ASSINADOS 204
APÊNDICE G - TERMO DE ASSENTIMENTO DOS ALUNOS VERSÃO HISTÓRIA EM QUADRINHOS 205
APÊNDICE H - ASSENTIMENTOS PARA CRIANÇAS ASSINADOS 206

ANEXOS.....209
ANEXO A - DECLARAÇÃO DAS ESCOLAS..... 209
ANEXO B - APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA 210

1 INTRODUÇÃO

1.1 TEMA

A história da educação de surdos tem sido caracterizada pela busca de metodologias de ensino, sob diversos paradigmas. Atualmente, destaca-se o valor de uma escola intercultural bilíngue, cuja proposta educativa baseia-se na importância da aquisição da língua de sinais (LS) como primeira língua (L1) – o que envolve a aprendizagem visual, a presença de profissionais e pares surdos e a redefinição da construção social da surdez – e da língua oficial do país onde vivem os surdos, em sua forma escrita, como segunda língua (L2), permitindo-lhes compreender e se comunicar com o meio social majoritário (Herrera Fernández; Reyes Vera, 2023).

Apesar dos esforços para a concretização de uma escola bilíngue, o domínio da língua escrita como segunda língua continua sendo uma dificuldade para a população surda e, portanto, uma barreira comunicativa à sua integração autônoma na sociedade. Os estudos mais recentes salientam a implicação do nível de proficiência na LS na aprendizagem da língua escrita (Otárola-Cornejo, 2020), realizam análises de desempenho em tarefas de leitura e escrita (Herrera Fernández, 2014; Herrera Fernández; Chacón Macchiavello; Saavedra Coronado, 2016; Herrera Fernández; Paz Calderón, 2019) e apresentam propostas metodológicas para o ensino da língua escrita (Quadros, 2000; Quadros; Schmiedt, 2006; Kyle; Harris, 2010; Pereira, 2014; Cruz Aldrete, 2016; Herrera Fernández; Paz Calderón, 2019; Soares *et al.*, 2021; Álvarez-Escobar; Arroyo-Lewin; Bermúdez-Garcia *et a*l., 2023).

Ainda são incipientes, contudo, as pesquisas direcionadas aos primeiros anos do processo de imersão das crianças surdas no ambiente bilíngue e aos precursores da aquisição e do desenvolvimento de ambas as línguas (Cruz Aldrete, 2016). Estudos com crianças ouvintes sobre a exposição a múltiplos idiomas ressaltam que, nos anos iniciais de desenvolvimento, o cérebro apresenta grande plasticidade e os sentidos são altamente sensíveis, possibilitando que aprendam diversas línguas desde cedo (Hernández-Calafat, 2021).

Ressaltando a importância da aprendizagem nos primeiros anos, Portellano Pérez e García Alba (2014) explicam que todas as experiências da criança configuram aprendizagem, modificam o sistema nervoso e, assim, consolidam os processos cognitivos, especialmente na fase de alta plasticidade neuronal. Isso, porém, dependerá das ações do ambiente, sendo os

espaços mais estimulantes os que promovem uma melhor neuroplasticidade, impactando positivamente as funções e os processos cognitivos.

O interesse da pesquisadora por este tema advém dos desafios vivenciados na própria prática pedagógica, em uma década dedicada à educação infantil de crianças surdas em uma escola bilíngue no Chile. Nesses anos de adequação à escola, da aquisição da LS, da formação integral e da mediação das interações sociais foram surgindo perguntas sobre o ensino do espanhol como segunda língua nesse nível educacional.

No Chile, assim como em outros países da América Latina, não existe um currículo concebido para o ensino bilíngue de surdos. Embora a Língua de Sinais Chilena (LSCh, doravante) tenha sido reconhecida em 2021 pelo Estado Chileno, que se comprometeu a promover e a respeitar os direitos culturais, linguísticos e educacionais das pessoas surdas, ainda não há nos planos e programas do Ministério da Educação uma linha especial de ensino que reconheça as particularidades desse grupo.

Apesar dessa morosidade estatal, duas escolas chilenas desenvolveram planos e programas para o ensino da LSCh como L1 e do espanhol como L2, sob parâmetros próprios (González Moraga; Muñoz Vilugrón, 2022). É nesse contexto que a pesquisadora tem desenvolvido as suas práticas pedagógicas, mas com o constante questionamento e procura de melhores metodologias de ensino da língua escrita para surdos desde os primeiros anos de escolarização.

O Brasil, por outro lado, tem sido uma referência na América Latina, pois a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida em 2002, além de terem sido desenvolvidas diversas pesquisas e organizados movimentos sociais e educacionais que contribuíram para a elaboração de uma *Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos* (Brasil, 2021). Tal proposição conta com uma metodologia de ensino do português brasileiro com práticas de ensino de segunda língua, envolvendo a leitura/compreensão e a escrita/produção por meio da utilização da Libras como L1. Além disso, ela inclui as especificidades da comunidade e a cultura surda, assim como a interculturalidade e a visualidade.

Diante disso, esta pesquisa almeja ser uma contribuição para os docentes que atuam nos primeiros níveis da Educação Básica. Ao estudar os documentos curriculares do Brasil para o ensino de língua escrita como segunda língua para surdos e ao explorar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores brasileiros e chilenos para promover a aprendizagem do português e do espanhol escrito como segunda língua na escola bilíngue, é possível conhecer as realidades de ambos os contextos e orientar as práticas pedagógicas dos docentes da área.

1.2 PROBLEMAS E OBJETIVOS

A pergunta orientadora desta pesquisa é: Quais são as estratégias que os docentes utilizam para promover a aprendizagem da língua escrita como segunda língua das crianças surdas na escola bilíngue de Educação Infantil no Brasil e no Chile?

Dela emergem outras indagações mais específicas: Que estratégias os currículos nacionais do Brasil e do Chile propõem para promover a aprendizagem do português e do espanhol como segunda língua para estudantes surdos na Educação Infantil? Quais estratégias os professores das escolas bilíngues do Brasil e do Chile utilizam para promover a aprendizagem do português e do espanhol como segunda língua para os alunos surdos na Educação Infantil? Quais semelhanças e diferenças existem entre as estratégias utilizadas na escola bilíngue do Brasil e na do Chile para promover a aprendizagem da língua escrita como segunda língua para estudantes surdos na Educação Infantil?

Em diálogo com as perguntas de pesquisa, foram elaborados os objetivos geral e específicos. Objetivo Geral: analisar as estratégias utilizadas pelos docentes para promover a aprendizagem da língua escrita como segunda língua com crianças surdas em escolas bilíngues para surdos de Educação Infantil do Brasil e do Chile.

Objetivos Específicos: i) definir estratégias docentes segundo as habilidades propostas pelo Brasil para o ensino da língua escrita como segunda língua para estudantes surdos na Educação Infantil; ii) identificar as estratégias utilizadas pelos docentes das escolas bilíngues de surdos no Brasil e no Chile para o ensino da língua escrita como segunda língua para estudantes surdos na Educação Infantil; iii) descrever comparativamente as estratégias utilizadas nas escolas bilíngues para promover a aprendizagem da língua escrita como segunda língua para estudantes surdos na educação inicial.

1.3 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta pesquisa está organizada em cinco seções que se articulam para compreender e analisar as estratégias docentes voltadas ao ensino da língua escrita como segunda língua na educação infantil bilíngue de surdos.

Nesta primeira seção, que corresponde à introdução, apresentam-se o tema, explicando-se o contexto do ensino de língua escrita para crianças surdas, as motivações para realizar a pesquisa, as perguntas orientadoras e os objetivos propostos.

Na segunda seção, elaborou-se o referencial teórico, abordando-se conceitos centrais relacionados à educação bilíngue, à educação de surdos, às políticas linguísticas e educativas que sustentam a educação bilíngue para surdos e as metodologias de ensino da LS como L1 e língua escrita como L2.

A terceira seção foi dedicada à metodologia, descrevendo-se a pauta elaborada para as observações realizadas em campo, as escolas, os participantes e os instrumentos utilizados para a geração de dados.

Na quarta seção, analisam-se as estratégias pedagógicas observadas durante o período de participação, primeiramente, em uma perspectiva descritiva e com foco nos resultados, posteriormente, em uma perspectiva crítica e comparativa à luz dos aportes teóricos mobilizados.

Na quinta seção, são tecidas as considerações finais, colocando em diálogo os objetivos da pesquisa e os resultados encontrados. Com isso, apontam-se as contribuições, as limitações e as implicações deste estudo para a prática docente na educação bilíngue de surdos inseridos nos anos iniciais da Educação Básica.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção concentra o referencial teórico da pesquisa, abordando-se conceitos centrais relacionados à educação bilíngue, à educação de surdos, às políticas linguísticas e educativas que sustentam a educação bilíngue para surdos e as metodologias de ensino da LS como L1 e língua escrita como L2.

2.1 ENSINO DA LÍNGUA

O ensino de uma língua é algo determinante tanto na formação humana quanto acadêmica, haja vista que ela compõe as interações sociais e, por meio das competências comunicativas, permite a aprendizagem, a compreensão, a construção e a expressão de conhecimentos. No quesito educacional, entender os sentidos dos diversos textos que circulam na sociedade, identificar as ideias principais e secundárias, relacionar conceitos e analisá-los criticamente possibilita que que os alunos desenvolvam autonomia no processo de aprendizagem e melhorem o seu rendimento escolar (Reyes Galeano; Restrepo-Neme, 2025).

Sánchez Cuja e Torres Ruiz (2023) argumentam que o ensino de língua e literatura deve estar dirigido à compreensão, à produção e à interpretação de textos orais e escritos, mais especificamente à leitura compreensiva, à escrita criativa, à expressão oral e à escuta participante, entendendo-se que a linguagem é um instrumento de reflexão, de comunicação e de formação identitária. Por anos, a educação tem tentado mudanças como resposta ao fracasso e ao abandono escolar. Até a década de 1960, a língua era considerada um objeto de estudo que Chomsky (1957 *apud* Cassany; Luna; Sanz, 1994) determinou como competência linguística, referindo-se ao domínio do sistema de regras da língua, que engloba a fonologia, morfologia, a sintaxe e o léxico, com conteúdos para aprender e memorizar, os quais viabilizariam a realização de atividades predeterminadas (Cassany; Luna; Sanz, 1994). Na década de 1970, Freire (2005) explicava que o paradigma de uma *educação bancária* era o motivo principal do fracasso escolar, descrevendo-o como uma modelo em que o docente detinha o saber completo e depositava conteúdos nos estudantes, que estavam vazios de conhecimentos, impondo aos educandos um papel passivo em seu próprio processo de aprendizagem (Olivieri, 2016). Nesse contexto educacional, as experiências de vida dos estudantes, as práticas socioculturais e os conhecimentos do mundo eram apagados em sala de aula. Como, em todos os âmbitos do ensino de línguas, o aluno recebia modelos para aprender e repetir, os quais especificavam padrões

para se comunicar e estratégias alheias à sua realidade, afastava-se a possibilidade de uma aprendizagem significativa (Lemos, 1977 *apud* Giovani, 2020).

Nas décadas seguintes, como explicam Cassany, Luna e Sanz (1994), vários filósofos deram importância à funcionalidade da língua, contribuindo para que o seu ensino focalizou o uso e a comunicação, isto é, aprender a usar a língua e a se comunicar utilizando cada vez mais melhores recursos. Isso significava que a competência linguística precisava ser complementada por um domínio pragmático, de modo a alcançar a competência comunicativa, conceito proposto por Hymes (1967 *apud* Cassany; Luna; Sanz, 1994).

A partir dessas reflexões linguísticas, os objetivos didáticos mudaram, nos anos 1990, de uma perspectiva mecanicista do ensino de língua para uma abordagem comunicativa. Nesse enfoque, o objetivo era ensinar uma língua real e contextualizada, explorando-se quatro grande habilidades comunicativas (falar, escutar, ler e escrever), com base em situações reais de comunicação, fomentando a participação em duplas ou equipes, com intercâmbio de informação entre alunos, utilizando textos autênticos e dando um papel mais participativo e ativo aos estudantes, considerando seus contextos, características e interesses (Cassany; Luna; Sanz, 1994).

Contudo, décadas mais tarde, Geraldi (2011) afirmou que a educação bancária ainda persiste nas salas de aula, demonstrando uma política educacional compatível com a sociedade neoliberal que se quer construir, que apaga as individualidades dos alunos e a sua capacidade criativa. O linguista defende, contrariamente, uma educação reflexiva que considere a herança cultural e alunos, produzindo conjuntamente o conhecimento em sala de aula (Geraldi, 2015). Freire (2005) denominou tal perspectiva de *educação libertadora*, em uma relação na qual educadores e educandos *se enriquecem mutuamente*, questionando os conteúdos e procurando se liberar do sistema opressivo e imperante.

Na mesma linha, Sánchez Cuja e Torres Ruiz (2023) descrevem que, na realidade atual, os processos de ensino lamentavelmente não promovem competências comunicacionais, pois não oferecem práticas de expressão oral, de desenvolvimento de criatividade, nem técnicas de compreensão leitora ou de produção escrita, deixando o aluno fora da construção de seu conhecimento. Diante desse cenário, Jiménez Albán, Molina Chacón e Mendoza Pérez (2025) destacam a necessidade de incorporar estratégias didáticas que fortaleçam o pensamento crítico e a criação de discursos a partir do domínio da língua. Para tanto, sublinham a importância da atualização docente, do uso de recursos pertinentes e da colaboração entre educadores.

Da mesma forma, Giovani e Souza (2020), orientados por uma perspectiva interacionista, defendem que a sala de aula não pode ser um lugar de transmissão de

conhecimento, mas de interação e de diálogo entre os sujeitos, as suas histórias de vida e os conteúdos escolares. No cenário da língua materna, a maioria das crianças chega à escola com conhecimentos e experiências construídas no contato natural e cotidiano com a língua, em um contexto funcional e significativo em torno das relações sociais. Essa compreensão é apoiada por Geraldi (2011), ao argumentar que a língua se constitui nas relações sociais, as quais, por sua vez, devem ser incluídas no ensino da língua por darem sentido à comunicação, indicando elementos como para quem vamos a falar, o que vamos dizer, com que finalidade e quais modos linguísticos escolhemos para interagir. É por isso que, para o autor supracitado, a língua deve ser ensinada e praticada no contexto de uso e com diferentes formas de interação.

Possenti (2011) também sustenta a ideia de que a língua é adquirida nas práticas comunicativas e nunca por meio de exercícios artificiais de completar frases, de aprender conjugações verbais ou de construir orações, como é feito, solicitado e avaliado comumente na escola. O teórico ressalta que a escola deve valorizar o conhecimento que as crianças têm sobre diversos contextos e propósitos comunicativos, tendo em vista que já assistiram a uma notícia na TV, acompanharam a elaboração de uma receita culinária em casa, tiveram que defender e argumentar sobreas suas escolhas ou escutaram uma história antes de dormir.

Bakhtin (2003 *apud* Giovani, 2020) se referiu a esses domínios sociais empregando o conceito *gênero do discurso*. Kleiman (2007) sugere que, na escola, a interação com os diversos gêneros discursivos deve ser por meio de textos autênticos, de modo que se compreenda o valor social dos textos e das palavras em contextos reais, relacionando isso aos diferentes discursos, às ideologias, à(s) cultura(a), à estrutura social e às condições socioculturais. Essa abordagem é essencial para que as crianças interajam no mundo ao mesmo tempo em que ampliem o seu domínio linguístico (Arboleya; Lottermann, 2022).

Na contramão de propostas tradicionais de ensino que consideram exclusivamente a transmissão de conceitos fonéticos, gramaticais, sintáticos ou semânticos, por meio de atividades que exploram a correspondência entre som e letra, a memorização de listas de palavras, as regras ortográficas, as conjugações verbais e outros elementos, este estudo direciona-se para uma abordagem na qual a língua é ensinada em seu contexto, de modo que o estudante desenvolva a sua competência comunicativa para interagir com o mundo. O texto, como um instrumento de interação, é considerado ponto de partida e o de chegada para a aprendizagem da língua, permitindo o acesso transversal ao conhecimento e à formação integral (Kleiman, 2007; Giovani; Souza, 2020; Giovani; Machado, 2023).

Conceber o ensino da língua como uma prática social e situada implica reconhecer o seu papel central na construção de sentido(s), na formação da identidade e na participação dos sujeitos. Essa compreensão abre espaço para abordagens que valorizam o uso significativo da linguagem, a exemplo do bilinguismo, entendido não apenas como a presença de duas línguas no contexto escolar, mas como um projeto pedagógico que valoriza a pluralidade linguística e as práticas comunicativas dos aprendizes, tema desenvolvido na próxima subseção.

2.2 BILINGUISMO

O bilinguismo, de forma geral, refere-se ao uso de duas línguas por um mesmo indivíduo. Trata-se de um processo complexo e dinâmico no qual as línguas e a cognição interagem de maneira integrada conforme os contextos de uso (Grosjean, 2008). A teoria da interdependência linguística de Cummins (1983, 2000) propõe que o desenvolvimento de habilidades em uma língua sustenta o progresso na outra, uma vez que ambas compartilham uma base cognitiva comum.

Quando as crianças chegam à escola com uma língua sólida, estão mais bem preparadas para aprender a língua da escola, pois as suas habilidades são transferidas de sua língua base à L2, e vice-versa, isso porque ambas são interdependentes e o processo é bidirecional. Por exemplo, os conceitos e as habilidades de alfabetização na língua majoritária podem também ajudar na alfabetização e na complexização da L1, em tarefas como distinguir a ideia principal de um texto, descrever os detalhes, identificar causa e efeito, distinguir fato de opinião, mapear a sequências de eventos numa história e outras habilidades relevantes (Cummins, 2001).

Ambientes educacionais que permitem e promovem o bilinguismo colaboram para um bom desempenho escolar. Em contraste com isso, quando a língua materna é atrofiada, prejudica-se a base pessoal e conceitual para a aprendizagem. Assim sendo, ressalta-se o papel fundamental dos educadores; além de ensinarem conteúdos acadêmicos, devem assumir uma postura positiva com relação ao bilinguismo, valorizando as identidades linguísticas dos alunos e criando ambientes que reconheçam essa diversidade (Cummins, 2001).

Cummins (2000) alerta que restringir a língua materna nas escolas pode ser pedagogicamente contraproducente, haja vista que são desperdiçados os recursos culturais e linguísticos que os alunos têm de base para construir novos aprendizados. A pesquisa educacional é clara ao demonstrar que, quando a língua materna é promovida de maneira efetiva, as crianças bilíngues desenvolvem melhor as suas habilidades e adquirem mais

eficientemente uma L2 (Cummins, 2000; Baker, 2001; Bortoni,-Ricardo 2005; Skutnabb-Kangas, 2000).

As abordagens mobilizadas na escola podem tanto reprimir quanto promover o bilinguismo, por também envolverem interesses políticos e sociais. Por exemplo, no campo de estudos sobre o bilinguismo, têm-se os conceitos de Bilinguismo Subtrativo, quando a língua é adquirida com pressão para substituir a L1, e de Bilinguismo Aditivo, quando a L2 e a cultura são adquiridas sem a pressão de reduzir a L1. Os aprendizes são, desse modo, proficientes em ambas as línguas e têm atitudes positivas de ambas as comunidades (Lambert, 1974 *apud* Baker, 2001).

Outro eixo amplamente discutido na literatura refere-se aos tipos de bilinguismo conforme a idade em que a pessoa entra em contato com a L2. É possível distinguir, desse modo, entre: *aquisição simultânea*, quando a criança é exposta a duas línguas desde o nascimento; *aquisição precoce*, quando é exposta à L2 por volta dos três anos; e *aquisição tardia*, quando a exposição geralmente ocorre na juventude ou idade adulta (Plaza-Pust, 2019). Baker (2001) refere-se às duas primeiras situações como Bilinguismo Infantil Simultâneo e Bilinguismo Infantil Sequencial. Nesse último caso, as crianças têm contato com a L2 pouco depois, por exemplo, na creche ou escola primária.

Thompson (2000 *apud* Baker, 2001) ressalta que os espaços de Educação Infantil promovem a aquisição da L2 de forma mais natural, sem instrução formal como acontece com pessoas de mais idade. Por meio de atividades lúdicas e brincadeiras com foco em interações significativas, as crianças têm ganhos linguísticos desde os primeiros anos, sem a perda de sua língua nativa. Pesquisas indicam que esse acesso precoce à L2 determinaria também uma maior proficiência em longo prazo, em função de fatores e vantagens associados às crianças pequenas, como a plasticidade cerebral, a menor inibição e o acesso à língua em um nível simplificado. Além de terem suficiente exposição, melhor desempenho no reconhecimento do sistema sonoro, na pronúncia e no desenvolvimento gramatical da língua-alvo, podem ser mais proficientes. Contudo, não existe uma única idade, nem um ponto final para aprender e conseguir a proficiência (Troike; Barto 2020 *apud* Yaş, 2024).

2.2.1 Educação bilíngue

A educação bilíngue constitui um campo cada vez mais relevante, dado o contexto mundial marcado pela globalização, pelo crescente deslocamento de pessoas de um país para

outro e, consequentemente, pela diversidade linguística e cultural que existe nas escolas (Cummins, 2000). Plaza-Pust (2019) afirma que existem mais de 5.000 línguas no mundo, o que torna o bilinguismo não um fenômeno excepcional, e sim uma realidade para grande parte da população. Nesse cenário, a educação bilíngue tem adquirido maior visibilidade no âmbito escolar, reconhecendo a diversidade linguística e promovendo novas competências para a integração eficaz em um mundo interconectado.

Do ponto de vista conceitual, Baker (2001) explica que "educação bilíngue" é um rótulo simples para um fenômeno tão complexo, existindo muitas variantes e formas de aplicação, conforme os objetivos pedagógicos, sociais e políticos. Além disso, a educação bilíngue extrapola os limites da escola, pois é determinada por outras instituições, como a família, a sociedade e os meios de comunicação. Resumidamente, a expressão educação bilíngue abrange a forma de ensino na qual os alunos recebem instrução (ou parte dela) em uma L2, sendo que a primeira é aquela aprendida no contexto familiar ou em que a instrução ocorre nas duas línguas (Mello, 2010).

Baker (2001) relata que, já em 1970, Mackey teria identificado 90 tipos diferentes de educação bilíngue considerando as línguas do lar, do currículo, da comunidade e o status internacional e regional das línguas. Posteriormente, em 1976, Fishman propôs uma classificação que distinguia entre a Educação Bilíngue de Transição, que procura deslocar a criança da língua materna e minoritária para a língua dominante; e a Educação Bilíngue de Manutenção, que tenta preservar a língua minoritária na criança, fortalecendo o seu senso de identidade cultural enquanto a L2 é aprendida.

Em 1980, Otheguy e Otto (1980, *apud* Baker, 2001) fizeram a distinção entre manutenção estática e desenvolvimental. Ao passo que a primeira resguarda e mantém as habilidades linguísticas da L1 da criança, prevenindo a sua perda, a segunda vai além, ao desenvolver essas habilidades linguísticas primárias do aluno até a sua proficiência total, ampliando o seu uso individual e social. Hornberger (1991 *apud* Mello 2010) também observou três modelos de bilinguismo: o transicional, o manutenção e o de enriquecimento.

A partir da perspectiva das modalidades educativas para o ensino formal de uma L2, Baker (2001) menciona que têm sido descritas pelo menos 10 variedades de educação bilíngue, considerando algumas mais fracas e assimilacionistas e outras mais fortes com suporte às línguas minoritárias. Entre elas, salienta o Bilinguismo de Imersão e o Bilinguismo de Manutenção e de Desenvolvimento da Língua Patrimonial como formas fortes de bilinguismo, com resultados positivos não apenas em termos de bilinguismo e de biliteracidade, mas também no desempenho global das crianças no currículo escolar.

No âmbito das práticas educacionais, a Educação Bilíngue de Imersão surgiu no Canadá, em 1965, por solicitação de um grupo de famílias falantes de inglês, que buscavam que as suas crianças se tornassem competentes em francês e que apreciassem tanto as tradições e cultura dos canadenses francófonos como dos anglófonos. Em suma, o objetivo era que se tornassem bilíngues e biculturais sem perder o desempenho comunicativo nas duas línguas (Baker, 2001). A partir dessa experiência surgiram vários programas em diversos países, com numerosas variações.

Algumas experiências de imersão iniciam precocemente no Jardim de Infância ou nos anos iniciais de escolarização; outras começam em idades intermediárias, por vota dos 10 anos de idade; a imersão tardia, por sua vez, ocorre a partir do ensino médio. Outro tipo de variação tem relação com o tempo dedicado ao ensino da L2. A imersão total geralmente principia com 100% do tempo de aula usando a L2, reduzindo-se gradualmente para 80% e para 50%. A imersão parcial, por sua vez, tem a mesma porcentagem de uso para as duas línguas durante toda a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (Mello, 2010).

A Educação Bilingue de Manutenção e de Desenvolvimento da Língua Patrimonial, por outro lado, tem como objetivo fundamental o desenvolvimento das línguas e culturas maternas. Nesse caso, são promovidas tanto a primeira quanto a segunda línguas para fins acadêmicos e são valorizadas as comunidades e os seus elementos culturais o que faz com que as competências linguísticas, como o desenvolvimento pessoal identitário e o desempenho nas diversas áreas do currículo, sejam amplamente desenvolvidas (Baker, 2001).

Os estudos sobre educação bilíngue também têm incorporado, de forma crescente, as LSs, o que tem contribuído para outro tipo de bilinguismo, o de caráter bimodal. Nesse caso, uma das línguas é visual-gestual e a outra é auditivo-oral, envolvendo também órgãos articuladores diferentes (Emmorey *et al*., 2008). Diante disso, compreender os princípios e as modalidades da educação bilíngue é a base para analisar as práticas pedagógicas voltadas a populações diversas e minoritárias, como as crianças surdas, como discutido nesta pesquisa. Na próxima subseção, destacam-se as políticas linguísticas e educacionais relacionadas ao bilinguismo.

2.2.2 Políticas linguísticas e educacionais no bilinguismo

De acordo com os fundamentos apresentados nas subseções anteriores, torna-se necessário analisar como esses princípios se materializam no campo das políticas linguísticas e

educacionais. A educação bilíngue não pode ser compreendida apenas como uma proposta pedagógica, mas também como um direito linguístico. Logo, discutir políticas linguísticas no âmbito bilinguismo implica examinar as relações de poder que atravessam a escola e influenciam o reconhecimento, a valorização ou a marginalização das línguas dos estudantes.

Segundo a definição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a educação bilíngue é o "direito que têm as crianças, que usam uma língua diferente da língua majoritária, de serem educadas em sua língua natural" (Unesco, 1951). Essa definição reforça o importante papel das escolas na promoção do direito à educação de qualidade para todas as crianças, independentemente de sua origem linguística, bem como na valorização das línguas dos estudantes. Apesar dessa caracterização, Cummins (2000) indica que vários países ainda promovem políticas racistas com relação às comunidades culturalmente diversas e há outros que buscam maneiras assimilacionistas de "resolver o problema" das comunidades diversas e de sua integração. Nessa perspectiva, promovem-se políticas educacionais e linguísticas orientadas a fazer o "problema" desaparecer, protegendo a identidade da sociedade anfitriã e transmitindo a mensagem de que, para serem aceitas, as crianças devem renunciar à sua língua e à sua cultura originárias.

Essa tipologia de política educacionais e linguística, na maioria dos casos, tem consequências para as crianças e suas famílias, haja vista que não apenas violam o direito de serem educadas em sua língua nativa, mas também prejudicam a comunicação com suas famílias e os seus vínculos identitários, assim como desvalorizam os seus conhecimentos prévios. Em dois ou três anos, uma escola monolíngue pode fazer com que as crianças esqueçam a L1 e criem uma distância emocional com seus familiares. Por isso, a literatura aponta para a importância do fortalecimento de políticas de uso da L1, bem como a criação de contextos significativos para seu uso social, como creches bilíngues e espaços comunitários (Plaza-Pust, 2019).

A partir dessa perspectiva, o bilinguismo deve ser ampliado para abarcar tanto os indivíduos bilíngues quanto as condições sociais, políticas e educacionais nas quais estão inseridos. No caso das pessoas surdas, é vital pensar em um bilinguismo que inclua discussões e mudanças nas políticas linguísticas e educacionais que deram espaço à escola bilíngue de surdos na atualidade (Skliar, 2003).

Ainda que os direitos universais sejam amplamente declarados, s sua efetividade depende das condições situacionais de cada território político. Após a Segunda Guerra Mundial, com o impacto da intolerância e da violência extremas, emergiu um movimento internacional em defesa dos direitos humanos em geral e das minorias étnicas, trabalhistas, de gênero,

linguísticas e sensoriais (Skliar, 2003). Documentos como a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), a *Declaração dos Direitos da Criança* (1959), a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (1990) e a *Declaração de Salamanca* (1994) abriram espaço para a tematização dos direitos linguísticos. Nesse cenário, a diversidade linguística passou a ser reconhecida como parte do patrimônio cultural da humanidade.

A Unesco, em 2003, aprovou a *Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial*, que reconhece a língua como um vetor desse patrimônio. Em 2005, a *Convenção sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais* reforçou que a diversidade linguística é um elemento essencial da diversidade cultural, assim como discutiu a proposta de uma *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* (Douzinas, 2012).

A efetivação de tais direitos ocorre por meio das políticas públicas, que expressam as necessidades e os desejos de uma comunidade em determinado território. Nesse campo, os direitos universais se concretizam em experiências locais, inclusive os direitos linguísticos. No caso das políticas linguísticas, elas organizam-se, em geral, em torno de dois paradigmas: o monolinguismo e o multilinguismo. O primeiro, marcado por relações de poder, privilegia uma língua em detrimento das demais, gerando desigualdades culturais e sociais. O segundo, sustentado nos princípios de igualdade e direitos humanos, valoriza todas as línguas como códigos legítimos, fundamentais para a pluralidade cultural e a construção identitária de cada comunidade (Baker, 2001).

O reconhecimento efetivo das línguas se relaciona à capacidade de um Estado assumir o paradigma do multilinguismo como base ética e política. Isso implica não só reconhecer os idiomas existentes no território, mas também oferecer condições dignas, materiais e imateriais para sua população, demonstrando como se lida e se acolhe a variedade linguística. Entre essas políticas, as escolhas no âmbito educacional ocupam lugar de destaque, pois, nesse campo, os paradigmas linguísticos encontram o seu maior espaço de aplicação e podem garantir, desde cedo, experiências formativas que respeitem a diversidade cultural e linguística dos estudantes. Apesar de existirem múltiplos espaços educacionais, como Organizações não Governamentais (ONGs), associações, igrejas, centros culturais etc., a escola se configura como a principal instituição na formação de um país multilíngue, efetivando-se nela as políticas públicas linguísticas e educacionais de um Estado (Luz, 2013).

As políticas públicas, o bilinguismo e a educação bilíngue, desse modo, se refletem na escola como: *bilinguismo educacional fraco*, expressão do paradigma monolinguista e de assimilação à língua com prestígio local; ou *bilinguismo educacional forte*, expressão do

multilinguismo, em que o idioma da comunidade e o idioma majoritário do território são utilizados no cotidiano escolar e, no qual, todas estas línguas gozam de equilibrado prestígio social (Baker, 2001). Para Luz (2013), o currículo bilíngue deve promover o contato com ambas as línguas, tanto na organização das cargas horárias para abrangê-las quanto por meio de materiais e oportunidades de interação. O autor também salienta que os professores precisam conhecer plenamente as línguas como objeto de estudo para poder ensiná-las.

É oportuno recordar as palavras de Freire (2005), ao sublinhar que a prática educativa é histórica, cultural e política, ou seja, é situada. Em vista disso, não existe um único modelo de educação bilíngue que possa simplesmente ser transplantado para a escola, mas deve ser reinventado segundo as experiências de cada contexto, as condições históricas, sociais e linguísticas de cada país e comunidade. A escola bilíngue, dessa forma, precisa organizar-se para promover a bilingualidade, o acesso a componentes culturais e as competências comunicativas de acordo com a realidade dos estudantes.

No caso da população surda, foco desta pesquisa, os dados da Federação Mundial de Surdos (World Federation of the Deaf, 2023) denotam que uma em cada 1.000 pessoas nasce a cada ano com perda auditiva. Embora seja um grupo numeroso, é considerado um grupo minoritário em termos de poder e status, isso porque, historicamente, tem menos poder, prestígio e influência em relação ao grupo majoritário (Baker, 2001). Todavia, a partir dos movimentos sociais das comunidades surdas, as denúncias e reinvindicações contra a marginalização resultaram no reconhecimento da LS, que, em 2023, se manifestava em leis de 76 dos 195 países do mundo (World Federation of the Deaf, 2023).

Nesse contexto, o campo educacional tem sido também o principal espaço de resistência e de defesa das LSs e de propostas educacionais bilíngues. O movimento bilíngue de surdos constitui atualmente uma corrente política e pedagógica internacional, segundo Skliar (2003), que emerge como um processo social, político e cultural levantado pelas comunidades surdas e apoiado por educadores e pesquisadores, que reconhecem nela um caminho de transformação e inclusão (Baker, 2001).

Skliar (2003) salienta que a educação bilíngue para surdos não é a simples adoção de um método pedagógico, mas deve reconhecer a condição surda desde a diferença. Por isso, o autor destaca a importância de se pensar a educação bilíngue, o modelo pedagógico (se existe só um), a sua implementação e os resultados. Esses aspectos, que emergem no cotidiano escolar, são fundamentais para orientar práticas educacionais e políticas públicas coerentes com a população surda.

Skliar (2003) e Grosjean (2008) defendem que a educação bilíngue de surdos deve responder às condições sociolinguísticas, políticas e psicológicas próprias da comunidade surda, e, a partir disso, construir novos modelos pedagógicos que articulem a valorização da LS, o ensino da língua majoritária, a afirmação da identidade surda e o pleno exercício da autonomia e integração cidadã.

No âmbito legal, a educação bilíngue de surdos deve garantir o direito à diversidade cultural e linguística; no âmbito político, deve permitir intercâmbio com outras minorias linguísticas, fortalecendo estratégias de luta e efetivação de políticas públicas; no âmbito educacional, deve configurar-se como um bilinguismo educacional "forte", desenvolvendo ferramentas pedagógicas adequadas; e no âmbito familiar, deve articular as famílias como parceiros ativos do processo de formação, contribuindo para uma identidade surda plenamente reconhecida e valorizada (Luz, 2013).

Os princípios do bilinguismo e das políticas linguísticas ganham especificidade ao serem analisados no contexto da educação de pessoas surdas, marcada por tensões históricas em torno do reconhecimento da LS e de sua legitimidade no espaço escolar. Assim sendo, é oportuno ampliar a discussão acerca da educação bilíngue dos surdos, como feito a seguir.

2.3 EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

A educação de surdos evidencia de forma particular as disputas em torno da língua, da cultura e da identidade surdas. Analisar as perspectivas da educação de surdos permite, portanto, aprofundar o debate sobre bilinguismo e interculturalidade. Ao longo da história, diferentes concepções e paradigmas têm surgido com relação aos surdos e à sua educação. Entre elas configuram-se duas visões antagônicas: a concepção clínico-terapêutica e a socioantropológica (Skliar, 2013). Elas têm orientado posturas direcionadas às pessoas surdas, às práticas linguísticas e educativas e ao reconhecimento cultural, político e linguístico na sociedade (Skliar, 2003).

Durante séculos, os surdos foram considerados como pessoas com deficiência, isso porque o foca era a incapacidade de ouvir e de se comunicar com o resto da sociedade dita "normal". No paradigma clínico-terapêutico, a surdez era vista como uma patologia, sendo a educação de surdos, nesse caso, uma forma de reabilitação em que a normalização e a aquisição da fala eram as únicas possibilidades de integração à vida social (Skliar, 2003). Muitas estratégias de comunicação oral foram desenvolvidas para curar o "problema", como o ensino

de leitura labial e de habilidades de fala proprioceptiva, que procuravam a integração e a comunicação com pessoas ouvintes. Também era proibido o uso da LS, com o argumento de que ela não constitui um verdadeiro sistema linguístico e que impediria o desenvolvimento da língua oral (Skliar, 2013). Na Alemanha, por exemplo, o professor Samuel Heinicke desenvolveu o chamado "método alemão", que incluía as estratégias mencionadas para a educação de crianças surdas (Herrera Fernández, 2022).

Em oposição ao uso desses métodos orais, alguns professores utilizaram a LS. O Abade Michel de L'Epée, no século XVIII, foi um pioneiro ao criar a primeira escola pública de surdos usando o que ele chamou de "método francês". A sua proposta consistia no uso de um alfabeto manual e sinais que aumentaram ao longo do tempo. Posteriormente, foram os próprios surdos que difundiram esse modelo em diversos países (Paz Calderón; Salamanca Salucci, 2009).

Mais tarde, o professor surdo Laurent Clerc e Thomas Hopkins Gallaudet trabalharam para levar esse método aos Estados Unidos, fundando, em 1817, a Escola Americana para Surdos. Algumas décadas depois, Amos Kendall, interessado que as pessoas surdas continuassem seus estudos, particularmente no ensino superior, fundou, em 1864, a Universidade Gallaudet, que permanece até a atualidade como a primeira universidade para alunos surdos (Skliar, 2003).

Um momento histórico que marcou a educação de surdos foi o Congresso de Milão, em 1880. Para Skliar (2003), esse evento legitimou o modelo oralista, que vinha ganhando espaço na maioria dos países do mundo. O método defendia que a educação deveria direcionar os esforços para converter os surdos em ouvintes, impondo-lhes as normas linguísticas e culturais dos ouvintes. Essa abordagem também promovia o aprendizado da leitura labial, da alfabetização e da fala nas escolas, visando a integrar os surdos à sociedade ouvinte, submetendo-os a diversas atividades que estimulavam o uso do órgão auditivo, excluindo a LS (Paz Calderón; Salamanca Salucci, 2009).

Em 1852, foi criada a primeira escola pública para crianças surdas na América do Sul, a Escola Anne Sullivan, no Chile (Caiceo, 1998 *apud* Herrera Fernández, 2010). A partir de 1880, esse e muitos outros países adotaram os argumentos do Congresso de Milão; contudo, apesar dessa decisão, em diferentes partes do mundo, alunos surdos continuavam a utilizar a LS de forma clandestina para se comunicar, mesmo correndo o risco de serem repreendidos pelos professores (Skliar, 2003).

O campo clínico-terapêutico ganhou espaço no campo educacional, levando à medicalização do trabalho docente, submetendo o conhecimento pedagógico a critérios patologizantes e fonoterapêuticos. O docente desempenhava, na realidade, um papel

reabilitador de seus alunos/pacientes, substituindo objetivos pedagógicos pelo uso de tecnologias, a exemplo dos aparelhos auditivos, dos implantes cocleares e dos aparelhos de frequência modulada, que forneciam suporte para viabilizar a integração auditiva de pessoas surdas na sociedade ouvinte (Herrera Fernández, 2022).

Denton (1967 *apud* Paz Calderón; Salamanca Salucci, 2009) foi um dos que percebeu as falhas educacionais evidentes nas escolas oralistas e defendeu o uso de uma filosofia educacional chamada comunicação total, que consistia em utilizar o corpo, as expressões faciais, os sinais, a leitura labial, a linguagem escrita ou qualquer outro meio disponível para enriquecer a comunicação com as pessoas surdas. Suas reflexões contribuíram para o surgimento de outro sistema comunicativo, o bimodalismo, que contemplava o uso simultâneo da fala e de sinais. No entanto, o uso de sinais como suporte para a linguagem oral levou a um reducionismo, pois esse sistema não respeitava as diferenças sintáticas, morfológicas e gramaticais próprias de cada língua.

Posteriormente, graças aos estudos e aos avanços em diferentes áreas (Ciências, Antropologia, Linguística e Sociologia), iniciou-se uma importante mudança na percepção até então dominante, descartando preconceitos associados à LS e reconhecendo a sua importância no desenvolvimento cognitivo, social e emocional de pessoas surdas. Destacaram-se os estudos de William Stokoe (1960 *apud* Lourenço, 2013), que colocou as LSs em pé de igualdade com as línguas orais, salientando seu status linguístico. Ademais, suas pesquisas fizeram com que a discussão linguística fosse direcionada a um novo paradigma socioantropológico (Ignacio Rodríguez; Pilar Velásquez, 2000).

A abordagem socioantropológica foi essencial para reconhecer que os surdos pertencem a uma comunidade com características próprias de sua condição e identidade específica, destacando-se a sua plena capacidade de desenvolvimento, a importância da LS como sua língua natural e a comunidade linguística minoritária que surge ao seu redor (Lourenço, 2013). Esses estudos geraram impactos positivos por se oporem à filosofia oralista, que já mostrava sinais de insucesso por não apresentar resultados satisfatórios para a maioria das pessoas surdas.

Diante desse percurso histórico, torna-se evidente que os modelos educacionais centrados na normalização e na negação da LS produziram impactos negativos no desenvolvimento linguístico, cognitivo e identitário das pessoas surdas. A emergência do paradigma socioantropológico representou, portanto, uma ruptura epistemológica, ao reconhecer a surdez como uma diferença linguística e cultural. É nesse contexto que se

consolida a Educação Bilíngue Intercultural (EBI) para Surdos, compreendida como uma resposta pedagógica que valoriza a língua e cultura da comunidade, como aprofundado na subseção seguinte.

2.3.1 Educação bilíngue intercultural de surdos (EBIS)

Com a consolidação do paradigma socioantropológico, discutido na subseção anterior, e o declínio das abordagens reabilitadoras, emerge o modelo de EBIS como uma proposta pedagógica fundamentada no respeito à diferença linguística e cultural e na coexistência entre as comunidades ouvinte e surda. No nível educacional, os alunos surdos adquirem a sua língua natural, a LS, como veículo de conhecimento e base para o aprendizado da L2, a língua falada, em sua forma escrita, da comunidade em que vivem (Herrera Fernández, 2010).

Juntamente com os estudos elaborados da década de 1960 em diversas áreas, iniciou-se uma mudança no reconhecimento dos elementos culturais. Humphries e Padden (2005 *apud* Herrera Fernández, 2022) propõem que os surdos têm, além de uma língua, uma cultura própria e distinta, são eminentemente visuais, comunicam-se com as mãos e o corpo por meio de uma língua de modalidade visual-gestual para a comunicação natural. Esse enfoque , portanto, reconhece as pessoas surdas como uma minoria linguística cultural.

No plano político e jurídico, essa identificação se expressa também no campo dos direitos linguísticos e educacionais. No Congresso de Hamburgo, em 1980, foi declarado o direito de os surdos serem educados em sua língua natural e a terem ambientes pedagógicos baseados no processamento visual. Em 2006, na *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, a Organização das Nações Unidas (ONU) também endossou esse direito (Herrera Fernández; Paz Calderón, 2019), no entanto, a sua garantia tem levado décadas para ser aplicada em diferentes áreas do mundo, incluindo na América do Sul, onde as LSs foram reconhecidas somente nos últimos anos, a exemplo do Uruguai, em 2001, do Brasil, em 2002, do Peru, em 2010, do Chile, em 2021, e da Argentina, em 2023, graças às pessoas surdas que protegeram, transmitiram e lutaram por elas (Anabel Martínez; Cvejanov, 2023).

Reconhecer os direitos linguísticos e educativos é uma forma de lutar contra o fenômeno definido por Harlan Lane (1992 *apud* Herrera Fernández, 2022) como audismo, em que o modo auditivo domina e exerce autoridade sobre a comunidade surda de forma discriminatória. Essa é uma situação que pode ocorrer em qualquer contexto e principalmente na escola, por ser o espaço físico e temporal no qual se desenvolvem desde a infância até a

juventude. Por isso, torna-se imperativo que as escolas respeitem a língua, a cultura e os direitos humanos e educacionais das pessoas surdas.

A consolidação do paradigma socioantropológico possibilitou uma mudança profunda ao reconhecer a surdez como uma diferença linguística e cultural. Nesse contexto, a EBI para Surdos configura-se como uma resposta pedagógica, propondo a valorização da LS, da cultura surda e da convivência intercultural no espaço escolar. Assim, esse modelo não abrange apenas duas línguas, mas também dois modos de existência no mundo, de cultura, de relacionamento e de aprendizagem. Mais do que uma abordagem exclusivamente didática, a EBIS tem sido associada a processos de equidade educacional, de justiça social e de valorização das múltiplas culturas nas escolas, as quais devem planejar esses espaços de interação (Paz Calderón, 2012).

No caso da comunidade surda, coexistem ,de um lado, a LS como L1 e língua natural, de modalidade visual-espacial, permitindo a compreensão do mundo, a comunicação, o acesso à informação, a socialização, o desenvolvimento do pensamento e o acesso à aprendizagem; de outro lado, a L2, de modalidade oral-auditiva, cuja aquisição natural é por meio do aparato fonoarticulatório e dos ouvidos, mas, para os surdos, por intermédio da escrita, funcionando como ponte comunicativa com o resto da sociedade. A cultura surda, também diferente da cultura majoritária, se transmite dentro de sua comunidade, um espaço de herança no qual se transmitem as regras e os elementos simbólicos (Herrera Fernández; Reyes Vera 2023).

Com relação aos elementos próprios da comunidade surda, é possível reconhecer o uso de nomes em sinais, a contação de histórias com detalhes e descrições, as maneiras para chamar a atenção por meio do movimento das mãos, acendendo e apagando a luz, entre outras formas (Paz Calderón; Salamanca Salucci, 2009). A relação estabelecida na comunidade é tão forte que se assemelha a uma família, e participar dela é uma prioridade, pois ali são constituídas a identidade surda, o vínculo com a comunidade, com a sua história, com as suas tradições e com seus valores. Trata-se de um ambiente no qual compartilham com outros surdos e são capazes de reconhecer as suas fraquezas e forças, expressando-se livremente por meio da LS (Paz Calderón; Salamanca Salucci, 2009).

Skliar (1997 *apud* Queiroz; Vieira, 2013) indica, no entanto, que não existe apenas uma única proposta de educação bilíngue para surdos, isso porque, dependendo dos processos históricos e culturais de cada comunidade, surgirão diferentes formas de se fazer a educação bilíngue segundo o contexto. O autor pondera que essa proposta, independentemente de onde for implantada, deve contemplar o direito linguístico da pessoa surda de ser formada em sua

língua, respeitando-se os aspectos culturais, sociais, metodológicos e curriculares que respondam às necessidades e às características da surdez.

Apesar das conquistas da educação bilíngue, as escolas ainda enfrentam grandes desafios no ensino da leitura e da escrita aos alunos surdos, conforme relatado por diversos autores desse grupo em particular (Lissi; Svartholm; González, 2012; Herrera Fernández, 2014; Álvarez-Escobar; Arroyo-Lewin; Bermúdez-Garcia, 2023; Mora-Monroy *et al*., 2023). Entre as dificuldades relatadas estão as relacionadas à natureza visual-espacial da LS, que não segue a estrutura das línguas escritas (Mora-Monroy *et al*., 2023), à falta de *input* dos idiomas orais e aos recursos linguísticos e experienciais limitados em decorrência da demora na aquisição de um sistema de comunicação (Álvarez-Escobar; Arroyo-Lewin; Bermúdez-Garcia, 2023).

Esse atraso na aquisição da língua é em grande parte explicado porque 96% das pessoas surdas nascem em famílias ouvintes (Moore, 2001 *apud* Otárola-Cornejo; Álvarez Cruz, 2022, Plaza-Pust, 2019) que não conhecem a LS. Isso leva a uma brecha com respeito aos bebês surdos de famílias surdas ou aos bebês ouvintes que recebem informações linguísticas desde os primeiros momentos da vida (Otárola-Cornejo e*t al.*, 2020). Além disso, a detecção da surdez pode ser tardia ou, como apontam Siqueira e Hubler (2023), uma vez diagnosticada, as orientações médicas não apontam para o ingresso precoce na escola dos surdos. Assim, os pais descobrem tardiamente os benefícios da educação bilíngue e da LS (Siqueira; Hubler, 2023). Tudo isso contribui também para que a língua oral escrita seja concebida como L2 em idade igualmente tardia (Plaza-Pust, 2019).

O sucesso da aquisição da LS depende do momento, do tempo e da qualidade da imersão linguística. A exposição tardia à L1 vivenciada por muitas crianças surdas que não receberam *input* adequado durante o período crítico de aquisição da linguagem impacta o desenvolvimento da linguagem e do bilinguismo. Otárola-Cornejo (2020) demonstrou que, à medida que as crianças têm mais tempo imersas no ambiente linguístico, há maior frequência e utilização dos recursos linguísticos, melhoria das competências discursivas e utilização mais variada e eficiente da língua. Esses efeitos são evidentes tanto no desenvolvimento da L1 quanto da L2, em todos os níveis de análise linguística.

Tais aspectos relacionam-se diretamente com o desenvolvimento da L2, como afirma Cummins (2000) em sua Teoria da Interdependência Linguística (TIL). Uma vez que o surdo consegue se comunicar em sua língua natural, poderá aplicar os seus conhecimentos e habilidades linguísticas para aprender a língua escrita. Entretanto, uma construção tardia e fraca do sistema linguístico na L1 afeta os processos de aprendizagem da seL2. Herrera Fernández, Puente Ferreras e Alvarado Izquierdo (2014) asseveram que grande parte do fracasso escolar

das crianças surdas está associado ao estilo de ensino, ao não considerar o bilinguismo bimodal. Por isso, Herrera Fernández (2022) argumenta que as propostas educativas devem ser baseadas em estratégias e práticas de ensino específicas para os surdos, contribuindo para a geração de modelos e metodologias de ensino consistentes com uma pedagogia para surdos. Nessa direção, a EBI para surdos deve ser pensada para esse grupo, respeitando as suas singularidades, e não ser uma cópia da educação para ouvintes, abordagem que, historicamente, já demonstrou ser um meio de perpetuar práticas excludentes, linguisticamente discriminatórias e pedagogicamente ineficientes.

Continuar utilizando métodos baseados na experiência de pessoas ouvintes e monolíngues, portanto, revela o desconhecimento da necessidade de fornecer respostas educativas que atinjam o bilinguismo dos surdos (Cummins, 2000). O desafio é, dessa forma, promover a formação com foco na diferença linguística, na condição social de minoria, nas práticas sociais da comunidade e nas condições para uma formação de qualidade que respeite as características individuais (Queiroz; Vieira, 2013; Herrera Fernández; Paz Calderón, 2019).

Herrera Fernández e Paz Calderón (2019) expõem que inovar nas práticas de ensino exige que os professores adaptem as atividades e o conteúdo às necessidades dos alunos, utilizando diferentes estratégias. Easterbrook e Beal-Alvarez (2013) pontuam que boas práticas de ensino para alunos surdos requerem pelo menos cinco componentes:

i) desenvolver habilidades de pensamento de ordem superior, o que envolve processar as informações para resolver problemas específicos;

ii) comunicação fluida para promover melhor aprendizagem, o que implica ter uma variedade de habilidades de comunicação;

iii) dar apoio visual às informações, como organização e suporte para melhorar a compreensão, retenção e memorização;

iv) ensino explícito, apresentando objetivos, mostrando e exemplificando a tarefa, orientando a sua implementação e fornecendo oportunidades de prática; e

v) andaimes e mediação durante a interação guiada para alcançar a aprendizagem.

No mesmo sentido, Lissi, Svartholm e González (2012) apontam que uma boa prática pedagógica de EBIS considera tanto as estratégias como o contexto. Também são importantes o ambiente da aula, a organização espacial dos alunos (para que todos vejam), manter os materiais disponíveis e estruturar a aula de forma visual. As autoras frisam que, no início da aula, é importante dialogar sobre os tópicos vistos anteriormente, relembrar alguma atividade

significativa relacionada, fazer perguntas e introduzir o novo tópico, assim como explicitar os processos de metacognição.

Baker (2001) ressalta como essencial que a escola bilíngue intercultural inclua professores e outros adultos surdos como modelos linguísticos e culturais. Evidencia ainda a necessidade de que outros profissionais acompanhem os pais de crianças surdas, especialmente ouvintes, apoiando-as e orientando-as durante o processo educativo, tanto para estimular a aquisição da LS e a alfabetização quanto para garantir o desenvolvimento cognitivo, social e emocional adequado delas. Para além dos aspectos citados, Queiroz e Vieira (2013) acenam também para a necessidade da formação dos profissionais da educação para que tenham condições de atender às especificidades linguísticas, sociais e educativas desses estudantes.

2.3.2 Aquisição da primeira língua: a língua de sinais

Conforme respaldado pela literatura, o êxito da EBI para surdos está relacionado ao acesso precoce à LS como L1, uma vez que ela constitui a base do desenvolvimento linguístico, cognitivo e identitário da criança surda. No entanto, ainda é incipiente o estudo da aquisição da LS (Cruz Aldrete, 2016; Sastre; Sastre 2023), entendendo-a como um processo subconsciente e espontâneo pelo qual se desenvolve uma linguagem na qual a pessoa está imersa (Larabi, 2021).

Destaca-se que nem todas as crianças surdas se desenvolvem em contextos adequados para que a aquisição da LS ocorra de forma natural, isso porque, como já informado, em torno de 96% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes que desconhecem a LS (Moore, 2001 *apud* Otárola-Cornejo; Álvarez Cruz 2022; Plaza-Pust, 2019). Não obstante a isso, o desenvolvimento linguístico da criança surda depende fundamentalmente do acesso precoce à língua. Nessa perspectiva, a escola assume um papel fundamental no desenvolvimento linguístico, ao oferecer espaços de comunicação e modelos linguísticos que possibilitem reduzir a brecha existente com relação a crianças surdas de famílias surdas ou a crianças ouvintes que recebem informações linguísticas desde os primeiros momentos da vida (Otárola-Cornejo *et al.*, 2020).

Quadros (2000) e Plaza-Pust (2019) explicam que o desenvolvimento da LS pode seguir uma sucessão de estágios semelhante à observada na aquisição de línguas orais por aprendizes ouvintes. Aos dois anos, as crianças já produzem sinais com um número restrito de configurações manuais (CMs), alguns pontos de interrogação e alguns classificadores. Aos três anos, o número e complexidade das CMs aumentam e ocorrem processos de substituição; os

movimentos ainda simplificados alcançam melhor direcionalidade, utilizam classificadores e já são capazes de contar histórias fora do contexto imediato. Aos quatro anos, as CMs são complexas e o espaço é utilizado para expressar mensagens mais elaboradas e com expressão facial condizente, assim como ficam mais evidentes o uso da direção dos olhos e o *role play* que assumem com as diversas posições corporais (Quadros, 2000).

Quadros e Schmiedt (2006) propõem uma abordagem lúdica que possibilita à criança desenvolver habilidades lógicas e cognitivas. Algumas das atividades sugeridas estão relacionadas ao estabelecimento da mirada, à exploração dos movimentos e configurações dos sinais (com uma ou duas mãos, simétricos ou assimétricos) e à exploração de classificadores e de todos os recursos próprios da LS. Plaza-Pust (2019) complementa, indicando que elas devem responder às características tipológicas da língua e ao domínio do espaço que ela exige, como o estabelecimento de referências, a codificação de pronomes e de verbos no espaço e o uso de classificadores.

Cruz Aldrete (2016) observa que, para a criança conseguir se comunicar por meio da LS, ela necessita entender a sua organização espacial, dominar o corpo, coordenar os membros superiores com a cabeça, articular os movimentos das mãos e controlar os gestos faciais. Por isso, a autora destaca que, além da visão, para aprender a LS, é preciso considerar também o desenvolvimento psicomotor, a consciência do esquema corporal e o controle de suas partes para a correta distribuição na execução dos sinais, isso porque todos os movimentos têm um valor linguístico nos níveis fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático. Cruz Aldrete (2016) explica que a exploração e o desenvolvimento da percepção e das práxis devem ser abordados de forma sistemática, pois esses aspectos estão diretamente relacionados à compreensão e à expressão das mensagens em língua de sinais.

Na mesma direção, Hernández-Santana e Guerrero-Arenas (2023) apontam para a capacidade de imitar como um importante precursor da LS. Essa tarefa envolve a observação do modelo, a distinção do movimento a ser realizado e sua execução de forma coordenada, articulando habilidades cognitivas (como a atenção, a memória de trabalho e a sequenciação) e sensório-motoras necessárias ao planejamento e à coordenação dos movimentos. No conjunto, essas habilidades prévias são fundamentais para a construção da competência linguística da criança surda em sua L1, a LS. Isso também proporcionará o suporte para a aprendizagem da língua escrita como L2, uma vez que a criança contará com desenvolvimento linguístico nos níveis lexical, semântico e conceitual, além de maior conhecimento do mundo e experiências com a escrita. O desenvolvimento da competência metalinguística na L1 lhe permitirá ainda

fazer comparações e análises entre as duas línguas, ampliando a geração de estratégias para a sua própria aprendizagem (Álvarez-Escobar; Arroyo-Lewin; Bermúdez-García, 2023).

2.3.3 Língua de sinais escrita

A consolidação da LS como L1 da criança surda levou à necessidade de mecanismos que permitissem o seu registro, a sua sistematização e a sua transmissão. Nesse sentido, a escrita das LSs surge como resposta ao desafio de sua natureza ágrafa e à dificuldade para registrar o espaço, o movimento e a visualidade que caracterizam essas línguas.

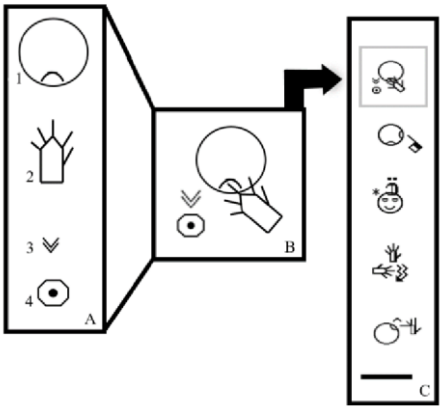
No século XIX, Bébian criou um precursor da escrita das LSs conhecido como *Mimographie*, que combinava a forma da mão, a sua posição no espaço, o local de execução do sinal, a ação executada e a expressão facial, entre outros grafemas (Silva-Oliveira *et al*., 2020). Embora o desenho dos sinais permitisse representar mensagens, o sistema apresentava limitações, especialmente no registro dos parâmetros não manuais, além do longo tempo utilizado para realizar os desenhos. Ademais, exigia habilidades gráficas específicas e domínio da língua oral escrita, o que restringiu o seu uso a um grupo reduzido de pessoas.

Posteriormente, Stokoe (1960 *apud* Lourenço, 2013), influenciado pelos estudos de Bébian, propôs um sistema de notação fonética baseado em três parâmetros: a configuração da mão, a locação e o movimento. Ele defendia que a criação de um sistema de notação era fundamental para o reconhecimento da LS no meio científico, além de ser uma ferramenta valiosa para estudos linguísticos e para a transcrição dessas línguas. A sua proposta influenciou o surgimento de outros sistemas complexos de notação, majoritariamente de uso acadêmico-científico e em muitos casos informatizado, tais como: o Hamnosys, surgido na Alemanha, em 1984; o Sistema D'sign, na França, em 1990; a notação de François Neve, na Bélgica, em 1996; o Sistema de Escrita em Língua de Sinais (ELiS), no Brasil, em 1997; e o Sistema de Escrita para a Língua de Sinais (SEL), em 2012 (Silva-Oliveira *et al*., 2020).

Posteriormente, os avanços tecnológicos possibilitaram que o registro fosse realizado por meio de vídeos, o que trouxe rapidez, clareza e acesso de mais pessoas à informação. Entretanto, as limitações estavam relacionadas à qualidade da imagem, à memória para armazenamento e à dependência de equipamentos para visualização, como televisão, computador etc. Persistia, desse modo, a necessidade de realizar um registro rápido com recursos simples, como papel e caneta, de forma semelhante ao registro das línguas orais (Silva-Oliveira *et al*., 2020).

Sutton (1974 *apud* Silva-Oliveira *et al*., 2020), baseada no Dance Writing (1973), adaptou e criou um sistema de escrita de sinais, o SignWriting (SW), oferecendo uma solução prática para o registro gráfico das LSs. Esse sistema utilizava uma escrita visual e detalhada composta por grafemas que representam os parâmetros fonológicos (ponto de articulação, configuração manual, localização, direção e tipo do movimento, orientação e elementos não manuais) e sintáticos (no uso do espaço, a ordem dos sinais etc.), preservando a tridimensionalidade e a simultaneidade próprias das LSs (Silva-Oliveira *et al*., 2020). Os grafemas se organizam em pilhas e colunas com leitura de cima para baixo e da esquerda para a direita, como ilustra a Figura 1:

Figura 1 - Escrita de sinais



Fonte: Silva-Oliveira *et al*. (2020).

Esse sistema passou por diversas adaptações ao longo do tempo e foi se disseminando gradualmente nas escolas. Em 1981, foi informatizado e, em 1996, disponibilizado na internet, o que contribuiu para a sua popularização em escala mundial. Em 2006, foi reconhecido pelo comitê de *International Organization for Standardization* (ISO 15924) como a escrita das LSs e, atualmente, em razão de a sua versatilidade, mais de 50 LSs o utilizam como sistema de registro escrito (Silva-Oliveira *et al*., 2020).

O SW tem colaborado significativamente para o desenvolvimento cultural, tecnológico e científico da comunidade surda, ao permitir o registro de conhecimentos e a sua transmissão às gerações futuras. Segundo Silva-Oliveira *et al*. (2020), o sistema apresenta diversas vantagens, entre as quais se destacam: a possibilidade de o surdo se expressar em sua própria língua; o aumento do status social das LSs; a melhoria da comunicação; a contribuição para o desenvolvimento cognitivo; o apoio à aprendizagem de outras LSs; o uso em diversas disciplinas; a preservação da língua, com registro de sua história, cultura e literatura, servindo

como uma ponte para a alfabetização da L2; pode ser usado por docentes e aprendizes; auxilia intérpretes na preparação e registro de novos sinais; e oferece maior fidelidade na transcrição em pesquisas, resguardando a identidade do sinalizador.

A possibilidade de registrar a LS por meio de sistemas de escrita próprios representa um avanço significativo para o fortalecimento linguístico da comunidade surda tanto na primeira língua como na segunda. Embora ainda constitua um desafio, uma vez consolidada, a LS escrita pode funcionar como uma ferramenta mediadora no processo de aprendizagem da língua escrita da sociedade envolvente.

2.3.4 Aprendizagem da segunda língua-língua escrita

O desenvolvimento da língua escrita é entendido como uma aprendizagem, pois se trata de um processo consciente que requer uma situação formal e, geralmente, orientação externa (Larabi, 2021). No caso das pessoas surdas, envolve também a abordagem de uma L2, correspondente à modalidade escrita de uma língua que não é a sua (Álvarez-Escobar; Arroyo-Lewin; Bermúdez-García, 2023).

O acesso à LS como língua primária favorece o desenvolvimento adequado das habilidades linguísticas e proporciona uma comunicação rica e estimulante, atuando como base para a alfabetização. Corresponde a um processo sequencial e complexo que envolve desde a identificação das letras e o acesso ao código alfabético até o treinamento das habilidades motoras necessárias à escrita. Além disso, inclui a consciência da estrutura da linguagem (gramática e sintaxe) e a compreensão textual, o que implica a ativação de processos cognitivos altamente complexos (Puente; Alvarado; Herrera, 2006).

A alfabetização da comunidade surda se configura até a atualidade como um dos principais desafios para a educação dos surdos devido ao fraco desempenho desse grupo nas tarefas de leitura e de escrita. A fonte desses problemas pode ser distinta, como o atraso linguístico, o desconhecimento do significado das palavras nos textos, as poucas oportunidades de expressão e de escrita, entre outros aspectos. Nesse sentido, ressalta-se que a LS é base para a organização da linguagem (Alawad; Musyoka, 2018).

As maiores dificuldades na compreensão da leitura estão no escasso conhecimento de vocabulário, o que limita a compreensão, tanto na visualização das palavras quanto na extração de elementos explícitos do texto. Dessa forma, o nível de leitura dos adultos surdos tende a se assemelhar ao de crianças da terceira série (Lissi; Svartholm; González, 2012). A produção de

textos, por sua vez, apresenta limitações associadas a erros morfossintáticos, organização do texto, coerência e coesão do texto, estruturas gramaticais simples (substantivo e verbo), discrepâncias entre gênero e número, omissão, substituição, inversão e rotação de grafemas, entre outros elementos (Akmese; Kayhan; Iskdogan, 2023; Álvarez-Escobar; Arroyo-Lewin; Bermúdez-García, 2023).

No entanto, Plaza-Pust (2016), focada no desenvolvimento bilíngue de surdos na Alemanha, distingue estágios de desenvolvimento semelhantes aos observados em outros aprendizes de alemão como L2. De modo convergente, Herrera Fernández, Chacón Macchiavello e Saavedra Coronado (2016) afirmam que os chamados "erros" na produção textual de surdos são comparáveis aos cometidos por ouvintes ao aprender espanhol como L2. Svartholm (2008 *apud* Lissi; Svartholm; González 2012) sublinha que tais produções são o resultado das estratégias de processamento da linguagem que os surdos utilizam para descobrir as regras da língua escrita e que são comuns entre aprendizes de segundas línguas.

O insucesso observado, desse modo, não pode ser atribuído aos aprendizes surdos, mas às metodologias de ensino adotadas. A língua escrita deve ser apresentada como L2 por meio de uma didática que responda às características específicas de aprendizagem dos surdos, com materiais visuais adequados. Isso é essencial porque os mecanismos utilizados para ensinar a leitura e a escrita a crianças ouvintes guiam-se por uma abordagem fonológica, diferindo-se das experiências comunicativas dos surdos, que não são auditivas, e sim visuais (Herrera Fernández, 2022; Mora-Monroy *et al*., 2023).

A criança surda necessita desenvolver habilidades cognitivas para aprender a ler e a escrever, entre as quais estão a atenção, a memória, a discriminação e a identificação visual (Álvarez-Escobar; Arroyo-Lewin; Bermúdez-García, 2023), habilidades motoras, a exemplo da consciência corporal, da orientação espacial, da coordenação olho-mão e de outros mecanismos motores específicos da LS (Cruz Aldrete, 2016), e, sobretudo, habilidades metalinguísticas, necessárias na transposição uma língua para outra, de modo a compará-las e analisá-las para a aprendizagem.

Quadros (2000) explica que, no processo de aprender uma nova língua, os estudantes surdos mobilizam diversas estratégias e podem ter dificuldades para formular conjecturas sobre o funcionamento desse novo sistema linguístico. A autora destaca, ainda, a influência de fatores emocionais no processo de alfabetização. No percurso de consolidação da L2, surgem "etapas" de uma interlíngua, pois, à medida que os alunos decifram o funcionamento da língua-alvo, as

produções podem demonstrar uma mistura de ambas as línguas que seguirá um *continuum* desde a LS até a língua escrita.

Nessa perspectiva, Quadros (2000) propõe a utilização da LS escrita como uma ferramenta mediadora para a sua simbolização, diminuindo a distância entre as duas línguas. Além disso, ressalta a importância de recuperar a produção literária da comunidade surda, tanto para a compreensão de relatos como para a expressão da literatura infantil. Junto a isso, Quadros e Schmiedt (2006) recomendam considerar o processamento cognitivo espacial, o potencial das relações visuais dos surdos e as diferenças de modalidades linguísticas no processo de ensino.

De forma paralela, Padden (2006) pondera sobre a importância de incorporar ao processo de ensino as estratégias visuais desenvolvidas e utilizadas pelos adultos surdos ao longo do seu próprio processo de aprendizagem. Elas evidenciam a relação entre a LS, as suas características visuais e a ortografia da língua escrita. Com base nessa perspectiva, Herrera Fernández (2007) propôs um modelo de leitura baseado na fonologia visual, incluindo a LS, a soletração manual, o apoio na leitura labial para a compreensão contextual e os estímulos cinestésicos. Os princípios desse modelo incluem: a LS como L1; a alfabetização como L2; o uso de estratégias visuais para o desenvolvimento lexical, sintático e semântico; as estratégias metacognitivas; e a participação de professores surdos na transmissão dessas estratégias. Os resultados derivados dessa intervenção educacional mostram que a incorporação de estratégias de aprendizagem visual acelera o desenvolvimento das habilidades de alfabetização e promove um impacto positivo e significativo na aprendizagem da escrita. Posteriormente, Herrera Fernández (2010), a partir de orientações que adultos surdos alfabetizados fizeram a respeito de estratégias cognitivas, linguísticas e afetivas, desenvolveu o *Programa Inicial de Ensino de Leitura e Escrita para crianças surdas*.

Kyle e Harris (2010) destacam a memorização de vocabulário como um importante preditor do desenvolvimento da leitura, algo que contribui para a construção de um banco semântico que, nos ouvintes, se desenvolve mediante a audição. Nesse sentido, Puente, Alvarado e Herrera (2006) ressaltam que, durante muito tempo, se pensou que o acesso à informação fonológica era exclusivamente auditivo e, por isso, inacessível às pessoas surdas. Contudo, a soletração manual é a forma para os surdos construírem essa informação fonológica das palavras, uma vez que reflete os grafemas, integra o princípio alfabético e atua como mecanismo de apoio ao desenvolvimento do vocabulário e das habilidades de leitura e de escrita.

Padden (2006) ressalta que a soletração envolve habilidades específicas. Inicialmente, as crianças reconhecem as palavras soletradas como unidades completas e, posteriormente, compreendem que elas representam queremas correspondentes às letras do alfabeto. De forma análoga à correspondência entre fonemas e grafemas em crianças ouvintes, compreender essa correspondência pode apoiar a alfabetização de leitores surdos. Sendo assim, a ortografia manual atua como mediadora entre a LS e a língua escrita, colaborando para a estruturação metalinguística.

Herrera Fernández, Puente Ferreas e Alvarado Izquierdo (2014) apontam que alunos surdos obtêm melhor desempenho em tarefas de alfabetização quando instruídos por meio de estratégias baseadas na visualização da LS e na consciência datilológica, pois elas oferecem uma base visual e cinestésica para a leitura e a escrita. Para Alawad e Musyoka (2018), a soletração manual é uma parte fundamental da LS e o seu uso promove a compreensão e a retenção do conhecimento acadêmico. A integração da soletração por meio de diversas estratégias, como abreviações, processos de lexicalização e combinações de digitação e sinais, contribui para a ampliação do léxico da LS e para o desenvolvimento das habilidades de alfabetização entre crianças surdas.

Entre as estratégias de ensino de soletração, Padden e Ramsey (2000 *apud* Alawad; Musyoka, 2018) destacam a estratégia de encadeamento, na qual os professores ajudam as crianças surdas a estabelecer conexões entre palavras e sinais: soletra-se uma palavra, aponta-se para a sua forma impressa e, em seguida, sinaliza-se, nessa ou em outras sequências possíveis. O encadeamento evidencia a relação natural entre a LS e a língua escrita, constituindo uma ferramenta acessível para o ensino de vocabulário e das habilidades de alfabetização. Alawad e Musyoka (2018) salientam, então, a importância de que os professores entendam que os alunos surdos dependem da soletração manual como um meio visual para decodificar palavras. Assim, a relação entre os datilemas- letras do alfabeto manual- e os grafemas- letras do alfabeto escrito- deve ser ensinada nas aulas desde os primeiros anos.

Pereira (2014), por sua vez, defende a superação do ensino centrado na decodificação de letras e palavras, priorizando a interação do aluno com os discursos escritos. Para isso, o professor deve realizar a tradução de textos para língua de sinais e vice-versa, expondo os alunos a diversos gêneros discursivos, estudando as suas funções e estruturas a partir de uma perspectiva contrastiva entre ambas as línguas. Esse recurso colabora para que os alunos desenvolvam hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita e aprendem as suas convenções, sendo o ensino e a correção gramatical etapas posteriores.

Herrera Fernández e Paz Calderón (2019) fizeram uma compilação de estratégias de ensino da leitura e da escrita como L2 para estudantes surdos, utilizadas por docentes de uma escola bilíngue. As autoras classificaram as práticas docentes em estratégias globais e específicas de leitura e estratégias globais e específicas de escrita. Todas elas evidenciam avanços nas perspectivas de pedagogia para aprendizes visuais e de L2, embora ainda se constituam como uma construção própria da escola e não são reconhecidas oficialmente no sistema educacional do país.

Com relação às técnicas de leitura e de escrita, foram definidas pelas autoras como estratégias cognitivas que apoiam os processos de pensamento e exigem um compromisso ativo por parte do aluno para construir significado consciente e intencionalmente, para adquirir domínio da compreensão, para lembrar-se de conceitos e, dessa forma, construir uma representação mental do texto escrito. No estudo, Herrera Fernández e Paz Calderón (2019) referem-se a estratégias globais de leitura como aquelas que permitem alcançar e lembrar-se dos significados. Junto a isso, para compreender e lembrar-se do texto, as estratégias específicas de leitura consideram a singularidade dos alunos surdos como aprendizes visuais de uma L2. A respeito das estratégias de produção de conhecimento, no estudo, foram nominadas de estratégias globais de escrita, ao passo que as estratégias específicas de escrita são aquelas que respondem às características das pessoas surdas como aprendizes visuais. As estratégias de ensino da leitura e da escrita observadas pelas autoras estão reunidas no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Pauta de observação sobre práticas e estratégias de ensino

Estratégias Globais Leitura	1.	Incorpora experiências prévias e ativa o conhecimento vinculado ao texto.
	2.	Gera antecipações, hipóteses e expectativas sobre o texto antes da leitura.
	3.	Explicita os propósitos da leitura.
	4.	Atividades para motivar a leitura.
	5.	Roteiros de aula e organizadores visuais que as crianças possam seguir.
	6.	Texto para toda a turma (quadro branco, projetor etc.)
	7.	Leitura silenciosa.
	8.	Antecipações, hipóteses e expectativas sobre o texto durante a leitura.
	9.	Perguntas abrangentes em LS para verificar a compreensão.
	10.	Sequência os eventos principais para monitorar a compreensão.
	11.	Mantém a motivação por meio de comentários sobre a leitura.
	12.	Textos autênticos (livros, diários, cartas, cartazes etc.).
	13.	Resumos do que foi lido na LSCh e/ou por escrito.
	14.	Leitura Coletiva.

Estratégias Específicas Leitura	1. Perguntas de inferência sobre informações implícitas e explícitas. 2. Diferença entre LS e espanhol, quando apropriado. 3. Associa imagens, sinais e palavras. 4. Associa sinais, palavras e língua de sinais (encadeando sequências). 5. Marcadores visuais para reforçar significados. 6. Escrita digital/língua de sinais para construir e expandir significados. 7. Ortografía e morfología para construir significados. 8. Terminações verbais (pessoa, tempo verbal) para aprofundar significados. 9. Conexões entre frases e parágrafos. 10. Desenvolve vocabulário (visual, sinalizado, escrito) para expandir o vocabulário. 11. Ordena sintaticamente frases ou orações. 12. Utiliza dicionários de sinônimos e antônimos. 13. Busca de informações. 14. Leitura Compartilhada.
Estratégias Globais Escritura	1. Escrever para uma Ampla Variedade de Propósitos. 2. Escrever Diferentes Tipos de Textos e Propósitos. 3. Escrever a partir da LS 4. Diferenças Estruturais entre o LS e a Escrita. 5. Revisar e corrigir Textos Escritos usando a LS. 6. Listar Possíveis Tópicos de Escrita. 7. Escrever Primeiros Rascunhos, Revisões, Edição e Publicação. 8. Atividades de Reflexão sobre os Textos Escritos.
Estratégias Específicas Escritura	1. Narração em LSCH para Planejar a Escrita. 2. Marcadores Visuais para Estruturar Frases e Orações. 3. Recursos Visuais. 4. Uso de datilologia para memorizar a ortografia das Palavras. 5. Analisar coletivamente os erros de escrita 6. Atividades em Grupo para Revisar e Corrigir a Escrita. 7. Atividades de Escrita Compartilhada. 8. Compartilhar e socializar as produções escritas.

Fonte: Herrera Fernández e Paz Calderón (2019, tradução nossa).

Entre as propostas metodológicas, destaca-se também o método letrônico, criado por Pimenta, Strobel e Maestri (2021), que visa ao desenvolvimento da proficiência receptiva e expressiva tanto na LS quanto na língua escrita, enfatizando o seu status equitativo. Inspirada em uma escola de surdos norte-americana, esse método surge da junção do prefixo ***let***'(de letra) e do sufixo ***ônico*** (de ênfase), o que significa o foco no uso de letras visuais como base do processo de alfabetização de surdos.

Enquanto, para os estudantes ouvintes, as habilidades comunicativas são ouvir, falar, ler e escrever, para os estudantes surdos, são ver e sinalizar, conforme ilustrado na Figura 2, a seguir.

Figura 2 - Método letrônico



Fonte: Pimenta, Strobel e Maestri (2021).

Segundo os autores, é necessário dedicar atividades específicas ao desenvolvimento de cada habilidade. Na LS, utiliza-se a prática de letramento visual; na língua escrita ,enfatizam-se as práticas de leitura e de escrita visual. O letramento visual, decorrente da interação cotidiana com o mundo, baseia-se em conhecimentos adquiridos de forma espontânea. A leitura visual, por sua vez, depende da percepção e da memória visual, o que torna fundamental a exposição diária e sistemática à leitura e à escrita, a fim de aumentar o vocabulário e oferecer o *input* necessário ao desenvolvimento da produção.

Nesse sentido, o método letrônico reforça a importância de promover práticas de memorização de palavras por meio de repetições recorrentes, bem como a estratégia da alocação das línguas na alfabetização bilíngue, permitindo que os professores utilizem línguas distintas de entrada e de saída. Ademais, o método propõe a organização de três funções específicas para os professores de LS: a promoção da aquisição da LS social, o nivelamento acadêmico e o uso da LS na mediação do ensino da língua escrita.

Para finalizar esta subseção, enfatiza-se a relevância de se analisar a formação que os docentes recebem para desempenhar as múltiplas tarefas exigidas pela academia, bem como examinar de que modo as políticas públicas respondem às demandas por formação pedagógica especializada no EBI de surdos.

Na próxima subseção, discute-se como acontece a educação de surdos no Brasil, enfatizando-se as políticas linguísticas e educacionais e a aquisição tanto da L1 quando da L2.

2.4 EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

2.4.1 Políticas linguísticas e educacionais

A educação de surdos no Brasil tem as suas bases na política linguística da Libras e nas políticas educacionais que se consolidaram ao longo de décadas, como resultado de mobilizações sociais, acadêmicas e políticas lideradas pela própria comunidade surda. Essas movimentações tensionaram as concepções medicalizantes da surdez e reivindicaram o reconhecimento da Libras como língua legítima, bem como o direito a uma educação bilíngue que respeitasse as especificidades linguísticas e culturais desse grupo.

Na década de 1980, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) iniciou discussões voltadas ao reconhecimento da Libras e da educação bilíngue para surdos. Paralelamente, as pesquisas acadêmicas passaram a sustentar essas reivindicações ao demonstrar que a Libras tem uma estrutura linguística própria, afastando concepções oralistas e patologizantes da surdez (Brito; Neves; Xavier, 2013).

Posteriormente, ao longo da década de 1990, intensificaram-se os debates teóricos sobre as LSs, o bilinguismo e a identidade surda. O movimento surdo promoveu passeatas, a criação de comitês e conferências, como a duas edições da Conferência Nacional de Direitos da Pessoa Surda, sistematizando propostas para educação, para a cultura, para a formação de intérpretes e para a inclusão social. Em 1999, o documento *A Educação que nós, Surdos, queremos* reuniu essas demandas, defendendo a Libras como elemento identitário e cultural da comunidade surda (Brito; Neves; Xavier, 2013).

Em 1996, o Brasil publicou a sua nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que ampliou os direitos educacionais das pessoas com deficiência. Ao ser desconsiderada a especificidade linguística dos estudantes surdos, porém, a legislação acabou impactando negativamente esse grupo, pois não previa o apoio de um professor bilíngue, nem mesmo o acompanhamento de intérprete de Libras, já que nesse período ainda não era considerada uma língua oficial (Brasil, 1996).

Como resultado dessas mobilizações, as demandas da comunidade levaram à promulgação da Lei n.º 10.436/2002 (Brasil, 2002), sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, que estabeleceu a Libras como meio legal de comunicação e de expressão da comunidade surda. Em 2005, o Decreto n.º 5.626/2005 regulamentou essa lei, definindo diretrizes para a formação de profissionais e para a implementação em escolas e serviços

públicos, garantindo que a Libras fosse utilizada como língua de instrução, enquanto o português seria ensinado como segunda língua (Brasil, 2005).

Em resposta ao decreto, em 2006, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) criou o curso de Letras-Libras, inicialmente, à distância e, posteriormente, presencial, formando professores, tradutores e intérpretes de Libras. Paralelamente, a educação bilíngue consolidou-se como modelo de escolarização, tendo a Libras como L1 e português como L2, fundamentada nas Teoria Histórico-Cultural, de Vigotski, e na teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin (Brito; Neves; Xavier, 2013).

Em 2014, o *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa* reafirmou a centralidade da Libras na educação e na identidade cultural da comunidade surda (Brasil, 2014). Nos anos seguintes, houve ênfase na capacitação de professores bilíngues e na inclusão da disciplina de Libras nos currículos escolares, promovendo acessibilidade e valorização da cultura surda (Albres; Oliveira, 2013). Em 2019, foi promulgada a Lei n.º 13.800, que reforçou as ações para ofertar Libras como disciplina curricular em escolas públicas e privadas (Brito; Neves; Xavier, 2013). Durante o ano de 2021, a Lei n.º 14.191 alterou a LDBEN para incluir a educação bilíngue como modalidade específica para alunos surdos (Brasil, 2021).

Nos últimos anos, como se observa, têm sido desenvolvidas políticas educativas que protegem a educação bilíngue, as práticas inclusivas, a valorização da identidade e cultura surda. Contudo, no campo normativo, a implementação da educação bilíngue no país permanece heterogênea, variando conforme as políticas locais, a formação docente e a disponibilidade de materiais didáticos adequados. Nesse contexto normativo e político, a escola bilíngue passa a assumir um papel central não apenas na garantia de direitos linguísticos, mas também na efetivação do acesso à Libras como L1, especialmente para crianças surdas que não a adquirem no ambiente familiar. Esse cenário evidencia a necessidade de investigar como as diretrizes curriculares se concretizam nas práticas pedagógicas, especialmente nos anos iniciais de escolarização.

2.4.2Aquisição da Libras na escola de surdos: L1

Para muitas crianças surdas, o processo de aquisição linguística não ocorre em casa, por isso, na maioria dos casos, é apenas no momento da escolarização que começam a aprender uma língua. Em vista dessa realidade, é fundamental garantir a oportunidade de uma escola que

lhes permita adquirir a LS desde os primeiros anos, dando-lhes condições para o seu pleno desenvolvimento linguístico (Stumpf; Linhares, 2021).

Um dos equívocos mais comuns é presumir que o surdo domina automaticamente a Libras, pois é necessária uma vivência prolongada, significativa e constante de uso para alcançar a fluência. Assim como outras línguas, a Libras apresenta um período sensível para sua aquisição, sendo fundamental que seja introduzida precocemente, respeitando o modo de comunicação da criança surda e proporcionando um ambiente de conforto para sua aprendizagem e para seu desenvolvimento linguístico, cognitivo e social (Quadros; Schmiedt, 2006).

As escolas bilíngues devem, portanto, considerar o espaço visual da LS, garantindo que ela não seja apenas um objeto de estudo, mas um meio de interação constante. O processo de aquisição da Libras depende da qualidade do ambiente social no qual as crianças estão inseridas e da presença de interlocutores competentes, preferencialmente adultos surdos e professores bilíngues. O convívio com outros surdos é fundamental para consolidar a identidade surda e a subjetividade das crianças, de modo que se apropriem de práticas discursivas próprias da comunidade surda, internalizando aspectos culturais mediados pela Libras.

Nesse sentido, não basta permitir o uso da língua; é preciso também garantir e criar condições pedagógicas e interacionais para que os alunos desenvolvam sua competência comunicativa e se tornem usuários plenos da Libras em diferentes contextos. A prática pedagógica deve estimular o diálogo, a argumentação e a reflexão crítica, favorecendo que o aluno organize e defenda as suas ideias, ampliando o significado de textos e práticas sociais mediados pela língua.

Para orientar um trabalho nessa perspectiva, a Feneis desenvolveu os *Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior* (Stumpf; Linhares, 2021), que fundamentam a criação da disciplina de Libras como L1 para estudantes surdos brasileiros. A publicação, estruturada em cinco volumes, aborda a história das pessoas surdas na escola brasileira, estudos fundamentais e propostas concretas de estruturação e de progressão curriculares (Stumpf; Linhares, 2021).

A referida obra, a cargo de um grupo de trabalho composto por pesquisadores, professores surdos e ouvintes bilíngues, dialoga com documentos da comunidade surda, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com outros referenciais, servindo como orientação para a elaboração de ementas, de planos de curso, de planos de aula e de projetos distintos que

visam a fortalecer a educação bilíngue e a valorização da Libras como instrumento de ensino e mediação pedagógica na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Superior, considerando as realidades regionais das escolas e os conhecimentos das comunidades surdas locais (Stumpf ; Linhares, 2021).

2.4.3 Ensino da escrita de Libras

Como já foi ressaltado nesta pesquisa, para as crianças surdas, a aprendizagem do português requer metodologias específicas de ensino de L2. Tradicionalmente, a comunicação escrita dos surdos acontece por meio da língua sonora da sociedade onde estão inseridos (a exemplo do português, no Brasil), uma vez que as LSs têm sido consideradas como ágrafas. Nesse contexto, o sistema SW desenvolvido por Valerie Sutton, oferece como alternativa um sistema gráfico capaz de representar unidades de diferentes línguas de sinais, incluindo a Libras, configurando-se como uma possibilidade de escrita em L1 (Stumpf; Wanderley, 2016).

Pesquisas desenvolvidas na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) têm explorado a modelagem da Libras escrita em computador, utilizando glifos para representar os parâmetros da língua. Esse sistema constitui um instrumento de expressão, de reflexão e de teorização, pois permite que o surdo registre experiências, pensamentos e sentimentos diretamente em sua língua natural. A alfabetização de surdos deve ocorrer, portanto, prioritariamente em Libras, seguida do português como L2, respeitando a primazia da L1 no desenvolvimento linguístico (Stumpf; Wanderley, 2016).

2.4.4 Ensino do português na escola de surdos: L2

A escola bilíngue de surdos precisa adaptar tanto o espaço quanto os métodos de ensino, respeitando a condição do português como L2 e valorizando a LS como L1, que estrutura o pensamento e serve como base para a aquisição de novos conhecimentos (Brasil, 2021). O aprendizado da L2 deve ser sistematizado e metodologicamente diferenciado, visando à apropriação de materiais escritos e possibilitando que os surdos participem da vida acadêmica e social, com abordagens que assegurem o acesso ao conhecimento segundo as particularidades da aprendizagem visual dos surdos (Herrera Fernández; Paz Calderón, 2019; Pimenta; Strobel; Maestri, 2021).

No contexto brasileiro, foi elaborada em 2021 a *Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos* (Brasil, 2021), com o objetivo

de reformular as bases da educação de surdos com práticas de ensino de L2. A proposta contempla práticas de leitura, de compreensão e de produção mediadas pela Libras como L1, incorporando ainda aspectos relacionados à identidade e à cultura surdas, assim como à interculturalidade e à visualidade.

A proposta foi criada por um grupo seleto de especialistas surdos e ouvintes a partir de experiências pedagógicas, de evidências observadas em sala de aula, de pesquisas e de debates acadêmicos. Define-se como uma proposta bilíngue, visual, funcional, contextualizada, autêntica, intercultural, dialógica, multissemiótica e contrastiva. Foi organizada com base no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR), incluindo desde o nível de Educação Infantil até a Educação Superior (Brasil, 2021).

À luz dos estudos apresentados, é possível observar uma convergência em torno da centralidade das estratégias visuais e da língua de sinais para a aprendizagem da língua escrita. Nesse cenário, o contexto brasileiro destaca-se como uma referência relevante no campo da educação bilíngue de surdos. Assim sendo, descrever e analisar as estratégias utilizadas pelos docentes nos anos iniciais, escopo desta pesquisa, possibilita não apenas refletir sobre as práticas do país, mas também oferecer subsídios a outros contextos educacionais que ainda não dispõem de propostas curriculares específicas para o ensino de língua escrita como L2 para surdos.

Após discutir alguns aspectos sobre a educação de surdos no Brasil, a seguir, explora-se a realidade chilena.

2.5 EDUCAÇÃO DE SURDOS NO CHILE

2.5.1 Políticas linguísticas e educacionais

A educação de surdos no Chile, assim como em outros contextos internacionais, apresenta um percurso histórico marcado por disputas em torno da língua, dos modelos educacionais e do reconhecimento dos direitos linguísticos da comunidade surda. Esse processo foi fortemente influenciado tanto por paradigmas médicos e oralistas quanto por movimentos sociais e acadêmicos que, ao longo do tempo, passaram a reivindicar o reconhecimento da LS e da educação bilíngue como fundamentos para o desenvolvimento pleno das pessoas surdas.

Os primeiros registros da educação formal de pessoas surdas no Chile datam de 1852, com a criação da primeira escola pública para crianças surdas da América do Sul, denominada

Escuela Anne Sullivan (Caiceo, 1998 *apud* Herrera Fernández, 2010). Nos primeiros anos dessa e de outras instituições criadas posteriormente, há indícios de que a LS tenha sido utilizada como meio de instrução. Contudo, a partir do Congresso de Milão, o oralismo passou a orientar as escolas fundadas nas décadas seguintes (Herrera Fernández, 2010; González; Pérez, 2017).

A oferta educacional para crianças surdas foi gradualmente ampliada. Em 1932, foi fundada a escola *La Purísima* e, em 1958, o Dr. Jorge Otte Gabler criou o *Instituto de la Sordera*. Nesse último espaço, diferentes modelos educacionais foram implementados ao longo do tempo, culminando, em 1998, na consolidação da atual *Escuela Especial Dr. Jorge Otte Gabler*, que adota o modelo intercultural bilíngue como base de seu projeto pedagógico. Nesse paradigma, a LSCh é concebida como uma língua natural dos estudantes surdos e principal meio de acesso ao conhecimento, enquanto a língua espanhola, sobretudo em sua modalidade escrita, é ensinada como L2 (Herrera Fernández, 2010).

Paralelamente a essas transformações pedagógicas, observa-se uma mudança no padrão de escolarização da população surda. Se, ao longo dos séculos XIX e XX, os estudantes surdos estavam majoritariamente concentrados em escolas especiais, com o avanço das políticas de integração e inclusão escolar, houve uma crescente inserção desses estudantes em escolas regulares. Como consequência, existem atualmente no Chile apenas seis escolas específicas para estudantes surdos, enquanto mais de 80% estão matriculados em escolas regulares com *Proyecto de Integración Educativo* (PIE – Programas de Integração Escolar), os quais desempenham um papel central no acesso ao currículo nacional nesses contextos.

Pesquisas recentes indicam que a educação bilíngue para surdos no Chile enfrenta tensões semelhantes às observadas em outros contextos latino-americanos, especialmente no que se refere à articulação entre políticas de inclusão escolar e o reconhecimento efetivo dos direitos linguísticos da comunidade surda. Evidencia-se, nesse caso, a necessidade de modelos educacionais que não se limitem à inserção dos estudantes surdos no sistema regular, mas que também valorizem a língua, a identidade e a cultura próprias (Herrera Fernández; Montecinos, 2018; Parra; Herrera Fernández, 2020).

No campo das políticas públicas, o Chile avançou progressivamente no reconhecimento dos direitos das pessoas surdas. A promulgação da Lei n.º 20.422, em 2010, estabeleceu normas sobre igualdade de oportunidades e inclusão social das pessoas com deficiência, constituindo um marco legal importante para a ampliação do acesso à educação e a outros direitos sociais (Chile, 2010). Em 2021, a Lei n.º 21.303 reconheceu oficialmente a LSCh como língua natural e patrimônio cultural da comunidade surda, fortalecendo os direitos

linguísticos das pessoas surdas e ampliando o uso da língua de sinais nos âmbitos sociais e educacionais (Chile, 2021).

Apesar desses avanços normativos, a implementação efetiva da educação bilíngue para surdos ainda enfrenta desafios. Nesse contexto, a Política Nacional de Educação Especial orienta práticas voltadas à diversidade e à inclusão dos estudantes com deficiência, por meio dos Decretos n.º 170/2009 e n.º 83/2015, entre outros instrumentos. O primeiro amplia a definição da surdez ao reconhecer a sua dimensão socioantropológica e a pertença a uma comunidade linguística. O segundo enfatiza o currículo nacional como referência, prevendo adaptações curriculares para favorecer o acesso, a participação e o progresso dos estudantes surdos. No entanto, tais políticas nem sempre contemplam de forma suficiente as especificidades linguísticas desse grupo (Chile, 2015; Parra; Herrera Fernández, 2020).

Mais recentemente, o Ministério da Educação (Mineduc) do Chile publicou o documento *Orientações técnicas para Estabelecimentos educacionais com estudantes surdos* (Chile, 2022), no qual são apresentados conceitos fundamentais sobre as características desse grupo, bem como diretrizes para a remoção de barreiras e a implementação de adequações de acesso e de conteúdo. As adequações de acesso incluem a apresentação visual da informação, o uso da LSCh, a adaptação do ambiente físico e a ampliação do tempo destinado a atividades que envolvem a escrita. Já as adequações de conteúdo incluem a priorização, a graduação e a flexibilização dos objetivos de aprendizagem, bem como o enriquecimento curricular a partir da língua e da cultura surdas ou a eliminação, por exemplo, de objetivos relacionados à audição.

No caso das escolas especiais de surdos, o documento orienta que cada instituição elabore a sua própria proposta curricular, considerando os princípios de contextualização e de flexibilização. Um exemplo dessa reorganização é a área de “Linguagem e Comunicação”, que pode ser estruturada com a criação de uma disciplina de LSCh como L2 e outra de espanhol escrito como L2.

A realidade chilena para a educação de surdos evidencia um processo ainda em construção, com avanços direcionados ao reconhecimento da LS e à valorização de uma educação intercultural bilíngue. Contudo, a ausência de um espaço curricular próprio e plenamente consolidado para essa abordagem reforça a importância de implementar modelos educacionais específicos que garantam, de modo efetivo, os direitos linguísticos, culturais e educacionais da comunidade surda.

2.5.2 Aquisição da LSCh na escola de surdos: L1

Assim como ocorre em grande parte do mundo, a maioria das crianças surdas chilenas nasce em famílias ouvintes, o que implica a ausência de acesso precoce à LS no ambiente familiar. Como consequência, o primeiro contato sistemático com a LSCh tende a ocorrer no contexto escolar. No Chile, entretanto, esse processo não se concretiza de maneira homogênea, pois segundo o Mineduc (Chile, 2022), cerca de 83% dos estudantes surdos estão inseridos em escolas regulares por meio dos PIEs, contextos nos quais a LSCh nem sempre ocupa o lugar de língua de instrução. Paralelamente, aproximadamente 17% dos estudantes frequentam escolas especiais, das quais apenas seis são específicas para surdos e contam, em sua maioria, com a presença de educadores surdos responsáveis pelo ensino e pela modelagem linguística da LSCh.

Essa realidade revela uma distribuição desigual das condições necessárias à aquisição plena da LS como L1. Diante desse cenário, o Mineduc (Chile, 2022) publicou *Orientações técnicas para Estabelecimentos educacionais com estudantes surdos*, as quais devem ser adaptadas a cada contexto mediante a priorização, a eliminação ou a contextualização de objetivos de aprendizagem.

O acesso ao currículo nacional, nesse sentido, pressupõe um processo de apropriação curricular, em que se contextualizam os objetivos de aprendizagem em consonância com as características linguísticas, culturais e educacionais dos estudantes surdos, por meio da flexibilização para que cada escola o aborde segundo as características do seu público. Nas escolas especiais, tais ajustes podem ser explicitados na proposta curricular institucional e nos estabelecimentos regulares com PIE, podendo ser incorporados ao Plano de Apoio Curricular Individual (PACI).

Considerando que a aquisição da LS é prioridade pedagógica em ambos os contextos, o Mineduc (Chile, 2022) recomenda que, no eixo de Comunicação Oral, sejam trabalhadas as habilidades de compreensão e de expressão a partir dos aspectos visuais e espaciais da LS, priorizando objetivos relacionados à comunicação e excluindo aqueles vinculados à audição. Para que isso possa ser efetivado, a presença de educadores surdos assume um papel estratégico na promoção da aquisição da LSCh como L1. Esses profissionais não apenas ensinam a língua, mas também criam ambientes de imersão linguística, desenvolvem materiais educativos, propõem adequações e , promovem atividades que articulam a escola com a comunidade surda desde os anos iniciais, favorecendo um desenvolvimento linguístico e identitário precoce e contínuo.

A literatura especializada destaca que os educadores surdos têm um papel central na educação das crianças surdas desde os primeiros anos de escolarização (Ladd; Gonçalves, 2011). No contexto chileno, as pesquisas apontam que esses profissionais ativam o desenvolvimento cognitivo por meio da construção de conceitos básicos, da nomeação do mundo e do estabelecimento de relações, utilizando intensivamente as modalidades visual, gestual e tátil, além de estimularem a consciência corporal, o uso do espaço e as estratégias de atenção visual que são a base para o desenvolvimento da LSCh (González Moraga, 2017).

A transmissão da cultura surda constitui outro eixo fundamental desse processo. Conforme indicam González Moraga (2017) e González Moraga *et al.* (2019), a cultura surda é inicialmente transmitida de forma implícita pela presença do adulto surdo, mas pode ser trabalhada de maneira mais explícita à medida que os estudantes ampliam os seus recursos linguísticos. A valorização de modelos surdos, a visibilização de lideranças e os marcos históricos da comunidade surda contribuem para o sentido de pertencimento cultural e empoderamento surdo.

Por fim, embora a LSCh seja reconhecida legalmente como a língua natural da comunidade surda chilena, a sua aquisição como L1 no contexto escolar ainda depende fortemente das condições institucionais, do modelo educacional adotado e da existência de ambientes linguísticos acessíveis. Esses fatores evidenciam desafios estruturais para a consolidação de uma educação bilíngue intercultural no Chile, ao mesmo tempo em que ressaltam o papel central e insubstituível dos educadores surdos na promoção do desenvolvimento linguístico, identitário e cultural dos surdos.

2.5.3 Ensino do espanhol na escola de surdos: L2

Uma vez reconhecida a importância da aquisição da LSCh no contexto chileno, o ensino do espanhol escrito surge também como um desafio permanente. Isso pode ser compreendido como reflexo de um modelo educacional que, historicamente, não foi estruturado para atender às especificidades linguísticas desse grupo. O espanhol, que deve ser concebido e ensinado como L2, apoia-se na LSCh como L1; todavia, esse sistema educacional, diferentemente do brasileiro, não dispõe de um currículo específico para o ensino da L1, nem da L2 para estudantes surdos.

A relação de interdependência linguística (Cummins, 2001) é retomada nas *Orientações técnicas para Estabelecimentos educacionais com estudantes surdos* por meio da seguinte metáfora da autora Sierralta:

> Duas mãos seguram a ponte e, portanto, conectam as duas extremidades. O ensino do espanhol (ou da língua majoritária) como segunda língua funciona da mesma maneira; uma extremidade simboliza a L1, a Língua de Sinais Chilena, e a outra a L2; mas para que essa troca entre as duas exista, as mãos são essenciais; ou seja, as mãos e todo o seu potencial de comunicação darão suporte à aprendizagem de ambas as línguas (Chile, 2022, p. 65).

Na Figura 3, a seguir, é possível visualizar a referida metáfora:

Figura 3 - Metáfora da ponte entre LSCh e espanhol



Fonte: Chile (2022).

Entretanto, o ensino do espanhol para surdos tem base formal no currículo nacional de "Linguagem e Comunicação" elaborado para estudantes ouvintes, com adequações curriculares e apoios pedagógicos previstos pelas políticas de educação especial e inclusão escolar (Chile, 2015). Como resultado, os objetivos de aprendizagem, os conteúdos e os critérios de avaliação se baseiam em pressupostos fonocêntricos e na aquisição do espanhol como língua oral primária, exigindo constante mediação por parte das escolas e dos docentes (Herrera Fernández; Montecinos, 2018).

No âmbito dos PIEs, que concentra aproximadamente 83% da população surda chilena, segundo dados oficiais, o ensino do espanhol ocorre majoritariamente em salas de aula comuns e as adequações mais frequentes incluem a presença de intérpretes de LSCh, o uso de materiais visuais e ajustes nos instrumentos de avaliação. No entanto, tais medidas nem sempre asseguram uma abordagem compatível com o ensino do espanhol como L2, uma vez que a LS não é usada como língua de instrução, e sim como apoio comunicativo (Chile, 2009, 2015).

Em contraste, nas escolas bilíngues interculturais para surdos, observa-se um esforço mais sistemático para reinterpretar o currículo nacional a partir de uma perspectiva de L2, utilizando a LSCh como língua de mediação pedagógica para a construção de sentidos, a explicitação de conceitos e o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita em espanhol (Herrera Fernández, 2010; González Moraga, 2017).

As orientações para o ensino do espanhol indicam que, no eixo da leitura, a abordagem de L2 deve ser explícita, com destinação de tempos pedagógicos específicos, priorizando o uso de estratégias de compreensão global e contextualização textual com a mediação da LSCh e de recursos visuais, prescindindo daqueles elementos baseados na audição, como a consciência fonológica ou a fluência leitora em voz alta. No eixo da escrita, entretanto, enfatiza-se o conceito processual da escrita, com objetivos que favoreçam a expressão em uma L2. Algumas propostas sugerem, ainda, a incorporação de noções de escrita de sinais, ampliando o repertório linguístico dos estudantes e enriquecendo o currículo com objetivos que valorizem diferentes formas de registro da língua de sinais.

Um elemento central nesse processo é a atuação de professores bilíngues e educadores surdos, cuja presença é reconhecida pelo Mineduc como essencial, tanto para a promoção da aquisição da L1 quanto na mediação da L2. Eles utilizam a LS para comparar estruturas linguísticas, discutir usos da língua escrita e promover reflexões metalinguísticas, favorecendo uma perspectiva aditiva do bilinguismo. Além disso, contribuem para a transmissão da cultura surda, a construção da identidade e o fortalecimento do pertencimento comunitário, aspectos amplamente destacados pela literatura especializada (Ladd; Gonçalves, 2011; González Pérez; Marin, 2019).

Apesar dos avanços observados, o Chile ainda carece de uma política curricular específica para surdos (Chile, 2022), o que endossa que a consolidação de práticas pedagógicas alinhadas aos princípios da EBIS exige mais do que adequações pontuais, demanda uma revisão estrutural.

2.6 EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS NO BRASIL E NO CHILE

Depois de estudar os contextos brasileiro e chileno, é possível compreender como as suas trajetórias históricas, políticas linguísticas e modelos educacionais impactam a consolidação da educação bilíngue para surdos em cada país, resultando em caminhos percorridos e políticas desenvolvidas que apresentam diferenças entre eles.

No caso brasileiro, a normativa consolidou-se a partir do reconhecimento da Libras em 2002, o que faz com que esse país tenha uma estrutura jurídica que sustenta o currículo de Libras como L1 e de português como L2, bem como a formação de professores, intérpretes e a produção de materiais didáticos em língua de sinais.

Em contraste, o contexto chileno teve o reconhecimento da LSCh apenas em 2021, quase duas décadas mais tarde do que no Brasil. Mesmo que as lutas linguísticas e educacionais tenham ampliado o acesso dos estudantes surdos chilenos à educação, ainda não se consolidou uma política que ampare o modelo bilíngue intercultural para surdos, mantendo a educação desses sujeitos subordinada às diretrizes da educação especial e às adaptações curriculares do ensino regular.

Apesar dessas diferenças, ambos os países compartilham desafios semelhantes a respeito da tensão entre políticas de inclusão escolar e o direito linguístico das pessoas surdas. Nos dois contextos, a inclusão em escolas regulares nem sempre se traduz em uma educação bilíngue, realidade que reforça a necessidade de se avançar em direção a modelos que superem abordagens meramente integracionistas.

A comparação realizada denota que a educação bilíngue de surdos não depende apenas do reconhecimento legal da LS, mas requer a construção de políticas educacionais coerentes, uma formação adequada de profissionais e a criação de ambientes escolares que promovam o uso pleno das línguas e culturas envolvidas. Esses elementos são fundamentais para a consolidação de uma EBIS que assegure equidade, justiça social e o pleno desenvolvimento educacional das pessoas surdas.

3 METODOLOGIA

3.1 A ABORDAGEM

Esta investigação é de tipo bibliográfica, documental e de campo, fundamentando-se em uma abordagem qualitativa e descritiva, conforme proposto por Guevara (2020 *apud* Valle; Manrique; Revilla, 2022), a qual se caracteriza pela observação detalhada de uma realidade educacional específica, a fim de conhecer e compreender as ações predominantes por meio da descrição sistemática das atividades desenvolvidas. Sob essa perspectiva, o desenho descritivo permite que as experiências registradas contribuam para a compreensão das práticas pedagógicas em um contexto educativo situado. Embora os resultados não tenham pretensão de generalização, por se tratar de contextos restritos, constituem um suporte para a análise do problema investigado.

No caso desta pesquisa, o foco é analisar as estratégias utilizadas para o ensino da língua escrita como L2 no Brasil e no Chile, nos primeiros anos de escolarização em escolas bilíngues para surdos. Para tanto, a primeira etapa da abordagem foi natureza bibliográfica e documental, consistindo no estudo da literatura e de documentos oficiais para a elaboração de um guia de observação (Valle; Manrique; Revilla, 2022) construído a partir da *Proposta curricular de ensino de português escrito como segunda língua para alunos surdos da educação infantil*, elaborada no Brasil. Esse documento dialoga com os níveis e progressões propostos pelo QECR, servindo como base para a organização e para a sistematização das observações nesta pesquisa, com o enfoque no ensino de segundas línguas.

Paralelamente, para a viabilização do trabalho de campo, foi realizada a aproximação institucional com a escola bilíngue de surdos no Brasil, com a apresentação do projeto de pesquisa e o encaminhamento das solicitações ao comité de ética em pesquisa. Foram elaborados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e Assentimento, bem como apresentada toda a documentação exigida, resultando na obtenção do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE), aprovado sob o n.º 84402024.4.0000.0121, no mês de março de 2025. Posteriormente, após a finalização do processo de observação no Brasil, foi incorporada à pesquisa uma escola bilíngue de surdos do Chile, à qual também foram encaminhados os respectivos documentos éticos.

O trabalho de campo foi realizado ao longo do ano de 2025 nos níveis de Educação Infantil e 1.º ano do Ensino Fundamental, por serem os primeiros anos de escolarização formal.

As observações ocorreram no primeiro semestre, em uma escola bilíngue para surdos no Brasil e no segundo semestre, em uma escola bilíngue para surdos no Chile. As práticas docentes foram acompanhadas em situações de sala de aula e os registros foram realizados por meio de diário de campo e fotografias complementares de aspectos como a sala de aula, a sua organização espacial, o material didático e o desenvolvimento de atividades específicas. Todo o processo respeitou os protocolos do Comitê de Ética, com a obtenção do assentimento dos participantes, conforme apresentado nos Apêndices (C, D, E, F, G e H) e Anexos (A e B).

Posteriormente, as estratégias foram selecionadas e descritas com base na pauta de observação e analisadas à luz dos conhecimentos estabelecidos no referencial teórico apresentado. Por fim, essa coleta deu lugar à descrição, à caracterização e à comparação das estratégias de ensino adotadas nos primeiros anos da escola bilíngue para surdos, considerando a pauta de observação e outros critérios levantados a partir do estudo bibliográfico sobre o ensino da língua escrita como L2 para surdos (Quadros; Schmiedt, 2006; Herrera Fernández, 2014, 2016, 2022; Herrera Fernández; Paz Calderón, 2019; Quadros *et al*., 2021; Álvarez-Escobar; Arroyo-Lewin; Bermúdez-García, 2023; Herrera Fernández; Reyes Vera, 2023; Siqueira; Hubler, 2023).

Após a conclusão da pesquisa, objetiva-se fazer uma devolutiva dos resultados às comunidades educativas envolvidas, contribuindo para a reflexão pedagógica, para orientação e para a projeção de práticas docentes, tanto nos cenários investigados quanto em outros contextos de educação inicial bilíngue para surdos.

3.1.1 Critérios de rigor metodológico

Os critérios de rigor metodológico dizem respeito ao delineamento desta pesquisa, aos procedimentos de geração e de análise de dados e à preparação e à apresentação dos resultados, constituindo um marco que garante a confiabilidade e a validade do estudo (Krause, 1995). Rojas Bravo e Osório Acosta (2017) identificam como critérios de rigor e qualidade: a dependência, a credibilidade, a transferibilidade, a auditabilidade, a relevância e a adequação teórica-epistemológica, os quais orientam a validação deste estudo. Segundo esses critérios, esta pesquisa corresponde aos aspectos descritos a seguir.

Dependência: refere-se à consistência do estudo ao longo do tempo. Um estudo é considerado dependente quando os procedimentos metodológicos são claramente descritos e podem ser considerados seguros e reproduzíveis por outros pesquisadores em condições

semelhantes. Isso garante que os resultados não sejam fruto de casualidade ou de decisões arbitrárias do pesquisador.

Transferibilidade: diz respeito à possibilidade de aplicar ou comparar os resultados do estudo em outros contextos, correspondendo, na pesquisa qualitativa, ao que se denomina validade externa. O foco está em fornecer descrições ricas e detalhadas para que outros pesquisadores ou profissionais possam decidir se os achados são aplicáveis em situações semelhantes. Nesse sentido, esta pesquisa tem dependência e transferibilidade, pois foram descritos detalhadamente os processos de elaboração da pauta de observação, da seleção dos participantes, da geração de dados e como foram analisados, permitindo que outro(s) pesquisador(es) consiga(m) seguir o mesmo caminho e chegar a resultados comparáveis.

Credibilidade: relaciona-se à confiança nos resultados obtidos, sendo equivalente à validade interna em pesquisas quantitativas. Um estudo é considerado credível quando os dados refletem fidedignamente a realidade estudada e quando há evidências que suportam as interpretações feitas pelo pesquisador. No caso desta pesquisa, a credibilidade é assegurada pelo uso de uma pauta de observação que surge de um documento curricular oficial, estandardizado e reconhecido no Brasil. Além disso, os participantes foram testemunhas do registro constante durante os períodos de observação e registro.

Auditabilidade: corresponde à possibilidade de um pesquisador externo compreender e verificar o percurso metodológico adotado no estudo. Para garantir esse critério, é preciso registrar de forma sistemática todas as decisões e etapas da pesquisa, garantindo transparência. Assim, foram documentadas as etapas de construção das pautas de observação, os registros na exploração de campo e as posteriores análises das estratégias.

Relevância: esse critério avalia a contribuição do estudo para o campo de conhecimento ou para a sociedade. Um estudo é relevante quando seus resultados respondem a questões importantes ou têm aplicabilidade prática e teórica. Esta pesquisa, nesse sentido, é relevante ao responder à necessidade de formação e de especialização de docentes bilíngues de surdos para os primeiros anos de escolarização.

Adequação teórica-epistemológica: concerne à coerência entre a fundamentação teórica, o referencial epistemológico e os métodos utilizados. A pesquisa deve estar alinhada com os princípios do paradigma que a sustenta, garantindo que a análise seja consistente com a perspectiva escolhida. Considerando que este trabalho se define como qualitativo e descritivo, tanto a fundamentação teórica quanto os procedimentos metodológicos estão relacionados à

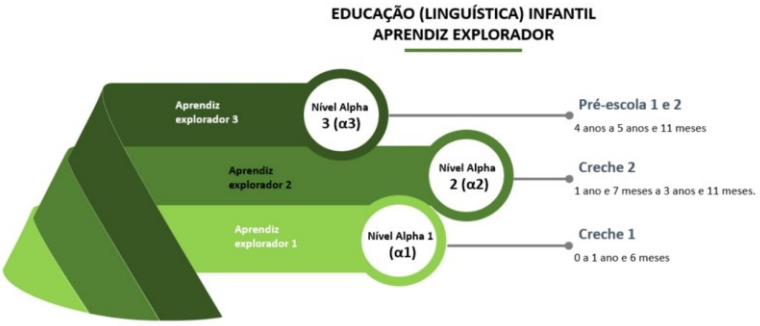
descrição da realidade por meio da observação sistemática e do registro qualitativo das experiências pedagógicas.

3.2 PAUTA DE OBSERVAÇÃO

Em consonância com a abordagem qualitativa e descritiva, a elaboração de uma pauta de observação foi concebida como um instrumento flexível que teve ajustes e mudanças tanto na fase de construção inicial do instrumento quanto ao longo do processo de pesquisa, surgindo de maneira complementar e cíclica, respondendo à realidade estudada.

Inicialmente, foi realizada a revisão da *Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos,* documento com base no QECR, que apresenta um Quadro de Referência para o Ensino de Português escrito como segunda língua para estudantes Surdos, Surdocegos e com deficiência auditiva sinalizantes (QREPS). Esse documento estabelece as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos para a aquisição da L2 e incorpora o nível α, como demonstra a Figura 4.

Figura 4 - Nível α do QREPS



Fonte: Brasil (2021, p. 18).

Esse nível é anterior aos tradicionalmente conhecidos, que começam a partir do nível A, sendo incluído no QREPS com o objetivo de abranger o desenvolvimento de competências e habilidades desde os zero anos até os 5 anos e 11 meses, ou seja, os primeiros anos de idade, período focalizado neste trabalho.

Além disso, foram analisados os *Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua na Educação Bilíngue de Surdos* (Stumpf; Linhares, 2021), especificamente no segundo volume, referente à Educação Infantil. Esse documento inclui sugestões práticas sobre o desenvolvimento das habilidades esperadas, sendo considerado como modelo no processo de levantamento de indicadores voltados à mediação pedagógica para o

ensino de português. Finalmente, ambos documentos curriculares do Brasil, para L1 e L2, sustentaram a construção das pautas de observação para cada nível e, posteriormente, de uma lista de verificação utilizada na escola (Apêndices A e B).

Figura 5 - Processo de elaboração da pauta de observação

SUGESTÕES BASEADAS NA PROPOSTA CURRICULAR

LEITURA VISUAL/ α2: Aprendiz explorador 2 (1a7m-3a11m) creche 2: recebe, interioriza, expressa		
COMPETENCIA GERAL	HABILIDADE	SUGESTÃO PARA O ADULTO
Significar o eu e referentes próximos (familiares, colegas, professor, personagens e elementos das histórias) por meio de apontação e pela direção do olhar.	Ler o seu nome em diferentes situações do dia a dia (crachás, etiquetas em materiais, cartazes em sala de aula, escrita em roupa etc.).	Escrever, dispor e mostrar constantemente os nomes próprios e de pessoas significativas em diferentes situações do dia a dia em diferentes suportes.

PAUTA DE OBSERVAÇÃO

LEITURA VISUAL/α2: Aprendiz explorador 2 (1a7m-3a11m) creche 2: recebe, interioriza, expressa	
COMPETENCIA GERAL	SUGESTÃO PARA O ADULTO
Significar o eu e referentes próximos (familiares, colegas, professor, personagens e elementos das histórias) por meio de apontação e pela direção do olhar.	Escrever, dispor e mostrar constantemente os nomes próprios e de pessoas significativas em diferentes situações do dia a dia em diferentes suportes.

LISTA DE VERIFICAÇÃO

LEITURA VISUAL / α2: Aprendiz explorador 2 (1a7m-3a11m) creche 2: recebe, interioriza, expressa		
SUGESTÃO PARA O ADULTO	E.I.	1 º
Escrever, dispor e mostrar constantemente os nomes próprios e de pessoas significativas em diferentes situações do dia a dia em diferentes suportes.		

Fonte: elaborada pela autora (2025).

O objetivo de analisar as estratégias docentes utilizadas nos primeiros anos de escolarização para o ensino de língua escrita como L2 teve sempre um caráter descritivo e não avaliativo, voltado à compreensão das estratégias docentes nos contextos observados. Especificamente, nos níveis Creche II, Pré-escola I e Pré-escola II, em consonância com as orientações propostas para os níveis α2 e α3 do QREPS. No entanto, considerando que as primeiras turmas de escolarização da primeira instituição participante são pré-escola na Educação Infantil e 1.º ano de Educação Fundamental, foi preciso incluir uma pauta de observação correspondente ao nível A1.

Posteriormente, ao longo do período de observação, foram identificados outros aspectos e âmbitos inicialmente não previstos no instrumento, relacionados à gestão da aula, à coordenação entre docentes, ao uso de recursos didáticos, à organização do espaço e outros elementos que também incidem nas práticas de ensino. Esses aspectos passaram a ser incorporados à descrição das estratégias observadas, ampliando o escopo interpretativo do instrumento.

Na sequência, no Quadro 2, são apresentadas as pautas de observação elaboradas a partir da *Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para*

Estudantes Surdos (Brasil, 2021) e dos *Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua na Educação Bilíngue de Surdos* (Stumpf; Linhares, 2021).

As pautas seguem um padrão de cor: as de cor roxa correspondem ao eixo de leitura e as verdes ao eixo de escrita. Elas também variam de intensidade: clara, média e forte, sendo correspondentes aos níveis α2, α3 e A1, respectivamente.

Quadro 2 - Pauta de observação de estratégias para o ensino da língua escrita

α2: Aprendiz explorador 2 (1a7m-3a11m) creche 2: recebe, interioriza, expressa

LEITURA VISUAL	
Compreender, por meio de olhares, gestos, comunicação corporal e Libras, as histórias reais e fictícias, contadas de memória ou organizadas em textos multimodais (tirinhas, vídeos legendados etc.).	- Sinalizar histórias reais e fictícias incorporando gestos, postura corporal, olhar e expressões faciais. - Fazer perguntas a respeito de sensações durante e depois da sinalização de histórias reais e fictícias. - Fazer perguntas durante a contação de história, que impliquem respostas faciais e ou movimento de cabeça de afirmação ou de negação. - Incorporar a configuração de boca, enquanto articulador não manual, durante a leitura de histórias (trote do cavalo, movimento do vento, motor da máquina etc.) e solicitar a imitação deles. - Trabalhar com expressões faciais e imitação delas diante de um espelho. - Modelar expressões afetivas durante a contação de histórias em tirinhas, relatos, poemas visuais. - Solicitar o apontamento de elementos nas ilustrações das histórias. - Demonstrar as diferenças entre ilustração e texto escrito em português. - Orientar a direção da leitura de cima para baixo, da esquerda para a direita com o dedo. - Apresentar as expressões faciais dos personagens e explicar ou fazer perguntas para sua identificação.
Significar o eu e referentes próximos (familiares, colegas, professor, personagens e elementos das histórias) por meio de apontação e pela direção do olhar.	- Perguntar sobre os personagens durante a leitura. - Perguntar sobre os elementos das ilustrações em histórias, tirinhas, contos, fábulas, lendas e poemas visuais. - Chamar pelo sinal-nome ou imagens. - Escrever e mostrar constantemente os nomes próprios e de pessoas significativas em diferentes situações do dia a dia em diferentes suportes. - Mostrar e perguntar constantemente pelos sinais/nomes das pessoas com quem convive, em fotografias, desenho do sinal e língua de sinais escrita. - Mostrar e perguntar constantemente pelos nomes em português escrito de pessoas com quem convive em diferentes suportes. - Gerar instâncias de comunicação em Libras (imagem e escrita) e em português escrito (letras e palavras) entre colegas e com o professor.
Reconhecer, nas situações do cotidiano, os temas e conceitos expressos em linguagem verbal (textos escritos e sinalizados) e não verbal (expressões faciais, pinturas, figuras, dança, desenhos, placas informativas e de sinalização de trânsito).	- Incorporar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã) e modo (lento, rápido, depressa, devagar etc.) no discurso e na contação de histórias. - Incorporar conceitos básicos de relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, na frente, atrás, acima, abaixo, entre e do lado) por meio de imagens das tirinhas, histórias, livros paradidáticos e poemas visuais. - Incorporar situações climáticas e suas variações (sol, chuva, nublado, frio, calor etc.) por meio de imagens das histórias, de fotografias e da realidade. - Mostrar o significado de placas em espaços de circulação (banheiros, proibido fumar, proibido animais, etc. - Sistematizar o ensino e cumprimento de regras básicas de convívio social representadas em imagens, interações e brincadeiras em Libras (imagem e escrita), também em cartazes e em português escrito.

	- Apresentar pontos referenciais representados por desenhos ou por palavras que nomeiam lugares, nos diversos trajetos, dentro ou pelos arredores da escola.
Apreciar diferentes suportes textuais (jornais, revistas, outdoors, embalagens, livros paradidáticos, livros literários, cartazes.	- Mostrar diferentes suportes textuais (jornais, revistas, outdoors, embalagens, livros paradidáticos, livros literários, cartazes, tablets e placas) e gêneros a eles pertencentes. - Explicitar a relação dos suportes textuais aos elementos que os caracterizam (personagem da história com livro; propaganda com outdoor; um produto com embalagem etc.). - Explorar rótulos de produtos que as crianças têm contato: embalagens de sucos, bolachas, salgadinhos etc. - Solicitar a classificação de diferentes embalagens conforme seus atributos (ter a informação de que a embalagem é de refrigerante, chocolate, sabonete, xampu, bala etc.). - Perguntar por imagens, letras e palavras, em suportes impressos e digitais (como tablets). - Gerar instâncias periódicas de escolha de algum suporte textual para interação com familiares.
Atribuir a objetos reais, realias, modelos e miniaturas, funções variadas de comunicação (informar, motivar, convencer, brincar, transmitir emoção etc.).	- Perguntar e logo explicitar o sentido dos desenhos e objetos em histórias e lendas, a partir das características, do contexto e de outros elementos (Exemplo: notar como os objetos se relacionam com aspectos da cultura surda etc.) - Promover atitudes sustentáveis que levam ao cuidado de plantas e animais em espaços da instituição. - Ensinar a estabelecer conceitos com o uso de dicionário visual e com português escrito. - Solicitar a classificação de objetos em forma de listas, a partir de determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.), em Libras e em português escrito. - Solicitar a associação de objetos com os locais onde se encontram no cotidiano; em libras, primeiramente, e, posteriormente, em português escrito.
Reconhecer palavras de forma incidental, por meio da associação de imagens, gestos, sinais em Libras e moções em um conjunto de letras específico e recorrente.	- Sistematizar a leitura de rótulos de embalagens para a crescente relação deles com seus objetos reais. - Incorporar a leitura de rótulos e placas do cotidiano para a crescente identificação deles. - Mostrar as vogais em palavras de uso no cotidiano escolar. - Associar letras do alfabeto brasileiro com as configurações de mão que as representam iconicamente em poesias visuais. - Dispor e mostrar os nomes próprios em diferentes situações do dia a dia (crachás, etiquetas em materiais, cartazes em sala de aula, escrita em roupa etc.). - Mostrar palavras novas, em rótulos, contos, cardápios etc., a partir das letras do próprio nome. - Explicar a existência de espaço entre uma palavra e outra, em tirinhas, listas, diários, agendas, bilhetes, cartas e convites. - Fazer perguntas em Libras, sobre imagens, letras ou palavras.
Associar um objeto real a seu respectivo referente simbólico (sinal, imagem, número e palavra) com informações visuais pré-estabelecidas.	- Perguntar, em desenhos e imagens, os sujeitos envolvidos em uma ação específica (Exemplo: Quem está correndo? Quem está sentado? Onde está tal personagem? etc.), em contextos de contos, fábulas, lendas, histórias de livros paradidáticos e em poemas visuais.
PRÉ-ESCRITA	

Produzir estruturas linguísticas simples, primeiramente em Libras, na interação com os colegas e o professor, diante de fatos do contexto imediato.	- Demonstrar desejos, necessidades, sentimentos e opiniões, por meio da Libras, desenhos, pinturas, recortes e colagens, mediando-se a demonstração dos estudantes. - Mediar a criação de histórias em Libras, com base em imagens ou temas sugeridos em português escrito. - Auxiliar na (re)criação de contos, fábulas, lendas, brincadeiras, jogos, diálogos e relatos, em português, com auxílio do professor, a partir de contação de histórias, em Libras, com imaginação e criatividade. - Imitar personagens de histórias de livros paradidáticos, contos, lendas e fábulas, durante uma brincadeira, teatro, jogo de imitação etc. - Contar em Libras, enquanto interage com colegas e o professor, histórias relacionadas a fatos do contexto imediato ou não. - Apontar, em textos escritos, de diferentes gêneros textuais, elementos do sistema pronominal (ele, ela etc.). - Apontar com sinais os personagens do texto escrito e perguntar pelos sinais durante o relato. - Modelar, mostrando os personagens, por meio do direcionamento do olhar ou pela apontação de suas representações imagética ou escrita. - Dirigir a confecção de cartazes publicitários, avisos a serem fixados na sala, na escola ou em outros locais públicos etc., com imagens e textos. - Mostrar como fazer uma representação por meio de rabiscos, desenhos, letras etc., emoções e acontecimentos e explicar a referência de cada elemento.
Expressar-se por comportamentos, expressões faciais e corporais, gestos, movimentos corporais, Libras e registros gráficos (rabiscos, desenhos, imagens, letras etc.), em jogos simbólicos e brincadeiras de “faz de conta”.	- Gerar instâncias para o desenvolvimento de habilidades manuais e coordenação motora fina: desenhar, pintar, rasgar, folhear, escrever etc. - Solicitar que desenhem situações e histórias, desenvolvendo a habilidade de representação. - Brincar em conjunto ao “faz de contas”, estimulando o pensamento simbólico. - Incluir nos relatos e brincadeiras, o imaginário de “escrever”, registrando e mostrando palavras e textos que representam elementos do jogo para modelar o uso da escrita no cotidiano. - Gerar instâncias de dramatização para reproduzir histórias em libras. - Registrar em conjunto uma história em forma de tirinha, conto etc., modelando a procura de palavras e construção de texto. - Utilizar frases do cotidiano, de ações e de atitudes em libras, indicando seu par escrito em português (com posters, cartazes, bilhetes) e motivar a utilização deles. - Pedir/brincar que imitem movimentos de mãos, configurações manuais, alfabeto manual etc. em contexto de leitura de tirinhas, contos, fábulas, lendas, histórias dos livros paradidáticos e poemas visuais.
Reconhecer a diferença e a relação entre configurações de mão (gerais), configurações de mão do alfabeto manual e letras do alfabeto brasileiro.	- Apresentar as configurações de mão da Libras e mostrar exemplos de sinais que tenham essa configuração, pedindo mais exemplos (apoio visual permanente). - Ensinar a relação do alfabeto manual com as letras do alfabeto brasileiro (apoio visual permanente). - Solicitar sinais com alguma configuração de mão do alfabeto manual, por exemplo de nomes ou objetos cotidianos, para logo, relacionar com sinais de contações de diversos gêneros textuais. - Mostrar a relação de configurações de mão com sinais executados de forma a produzir pequenas histórias sinalizadas, em tirinhas, contos, fábulas, lendas e relatos. - Dispor diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar e traçar letras e outros sinais gráficos. Mostrar a relação entre as configurações de mão das vogais na execução de alguns sinais que estão relacionadas à letra inicial das palavras que iniciam pelas vogais (CM “A” - sinal de arroz), em textos de diferentes gêneros textuais.

	- Mostrar as letras do alfabeto brasileiro e motivar que sejam reproduzidas com o alfabeto manual no próprio nome e em outras palavras de uso caseiro. - Dispor, com alfabeto manual e português escrito, palavras de uso frequente para serem mostradas e identificadas crescentemente. - Relacionar a iconicidade de configurações do alfabeto manual e de algumas letras do alfabeto brasileiro com algumas letras (bastão e outras), no momento de sua produção sinalizada e escrita (como em CM L e a Letra L).
Aplicar informações simples aos objetos reais (tesoura, lápis de cor, cera etc.) relacionadas a realias (objetos que simulam a realidade, como ferramentas, pedaços de tecidos, plantas, documentos antigos, maquetes etc.), a modelos, miniaturas e imagens.	- Mediar instâncias de produção de bilhetes, tirinhas e listas, atendendo a seus interesses e necessidades, e suas habilidades manuais. - Mediar instâncias de representação de contos, fábulas e lendas mediante manipulação de materiais e exploração de cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes. - Modelar como desenhar semelhanças e diferenças entre objetos (textura, massa, tamanho etc.). - Comparar em Libras e em português escrito, em conjunto, semelhanças e diferenças entre objetos. - Apresentar comandos (desenhar, pintar, cortar, rasgar, amassar, entre outros) por imagens representativas da ação e, em seguida, em português escrito para sua execução. - Pedir para desenhar objetos e materiais reais com base em contextos vivenciados e textos de gêneros diversos. - Pedir para pintar objetos e desenhos com base em contextos previamente vivenciados (Exemplo: perceber a cor das plantas, ver o desenho de uma planta e pintá-la na cor verde). - Entregar material de trabalho para traçar caminhos, desenhos e letras com bolinhas de papel, lápis de cor etc., com comandos pré-determinados, em Libras e em português.
Depreender as circunstâncias das histórias relacionadas, ou não, a fatos do contexto imediato e de contos infantis, por meio de Libras e imagens em sequência, acompanhadas de palavras ou frases em português escrito.	- Pedir para relatar em Libras e registros gráficos (rabiscos, desenhos, letras etc.), experiências e fatos ocorridos em histórias contadas, filmes, peças teatrais vistos etc. - Pedir para organizar imagens em sequências simples, de uma história em tirinhas, contos, fábulas e lendas. - Mostrar a relação entre imagens de tirinhas, contos, fábulas e lendas, com palavras em português escrito. - Pedir para recontar histórias, com ou sem apoio de recursos gráficos, imagens e outras, extraídas de textos de tirinhas, contos, fábulas, lendas e poemas visuais. - Gerar situações de contação de histórias e vivências para ampliar o contato com diferentes gêneros textuais. - Associar uma frase escrita em português a uma imagem correspondente a contos, fábulas, lendas e em fatos do contexto imediato (fato ocorrido em casa, associado ao bichinho de estimação, sobre o brinquedo que ganhou etc.).
Significar eventos próximos concluídos e comentar eventos futuros, sempre em situações dialogadas.	- Elaborar em conjunto, painéis com recortes de revista, sobre incidentes do cotidiano e fenômenos naturais para serem relatados em Libras. - Produzir textos coletivos com fotos ou desenhos sobre atividades realizadas na escola, ou fora da escola, para serem relatados. - Tirar fotografias de atividades e passeios para serem relatadas posteriormente. - Planejar em conjunto os aniversários em Libras, e, em seguida, modelar a realização de convites com materiais. - Elaborar em conjunto cardápios, relatos, listas, diários, agendas, bilhetes e convites.

α 3: Aprendiz explorador 3 (4 anos a 5 anos e 11 meses) pré-escola 1 e 2: recebe, interioriza, expressa

	LEITURA VISUAL

Reconhecer a Libras e o português escrito como línguas distintas	- Mostrar a forma como pessoas surdas e não surdas se comunicam, em imagens (vídeos, fotos, desenhos, em poesias visuais e em contextos reais). - Apresentar a importância da comunicação visual (em Libras e em português escrito) para a interação entre as pessoas surdas e não surdas. Mostrar que Libras e português podem dizer a mesma coisa, embora tenham modalidades diferentes, a partir de diálogos, contos, fábulas, regras de jogos/brincadeiras, agendas, bilhetes, cartas e convites. - Gerar atividades de desenvolvimento dos aspectos linguísticos da Libras (sinalizada e escrita): direção do olhar, configurações de mão, expressões não manuais, localização, movimentos, direção do sinal, sinais etc. em diversas situações de comunicação. - Gerar atividades de identificação de aspectos linguísticos do português escrito: letras, palavras e orações em diversas situações de comunicação. - Explicitar que a produção literária de textos escritos em português é diferente da produção literária em Libras. - Mostrar as diferenças entre as representações em Libras escrita e em desenhos. - Ensinar alguns elementos do sistema de escrita da Libras: alfabeto manual, planos de realização dos sinais, configurações de mão básicas e processos iniciais para a sua organização. - Mostrar a escrita da Libras como representação da Libras em livros paradidáticos. - Mostrar a relação da Libras com o português escrito por meio da configuração de mão que compõe o sinal, com o alfabeto manual e a letra do alfabeto brasileiro (Exemplo: CM copo com a letra C; CM família com a letra F), em textos de diferentes gêneros textuais. - Mostrar a relação da Libras com o português escrito, por meio do alfabeto manual e das letras iniciais das palavras correspondentes (CM O com a palavra Ovo; CM L com a palavra Leite; CM M com a palavra Mão etc.
Compreender diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas (letras, desenhos, rabiscos, n.º, símbolos gráficos: setas, asteriscos, sinais matemáticos etc.).	- Perguntar pelo significado das expressões faciais de sentimentos, em imagens de personagens de textos em diferentes gêneros textuais ou em modelos de revista. - Perguntar pela palavra que representa uma expressão facial de sentimento observada em tirinhas, histórias em quadrinhos, contos, fábulas, lendas, cordéis. - Pedir para comparar as letras do alfabeto brasileiro com outras formas de registros gráficos: desenhos, números, símbolos. - Mostrar a relação do texto escrito com ilustrações e outros recursos gráficos. - Promover a correspondência e representação simbólica: datilema ↔ letra; sinal ↔ palavra; e imagens ↔ frases simples, em diversas situações comunicativas.
Atribuir significado a palavras, imagens e realias, presentes no cotidiano.	- Promover a diferenciação e correspondência entre objetos reais e objetos representativos (é de verdade/ é de mentira), com base em representações em Libras, desenhos, contos e imagens em verbetes de dicionário visual. - Modelar sistematicamente a leitura de palavras simples de contextos diversos (placas de identificação, listas com nomes, rótulos em embalagens, convites, notícias e manchetes de jornais). - Mostrar, em contos em português escrito, palavras e expressões que mostram que a história ocorreu num tempo passado (“Era uma vez...”) e registrar em conjunto. - Mostrar a diferença entre elementos verbais (sinais da Libras, escrita de sinais, letras, palavras, textos escritos), não verbais (gestos, placas, figuras, objetos, cores) e multimodais (escrita e imagens), em diferentes gêneros textuais.

Entender pequenos textos multimodais (anúncios, histórias em quadrinhos, propagandas, rótulos, vídeos legendados etc.) nas diferentes modalidades escritas (Libras e português).	- Gerar instâncias de leitura compartilhada, de diversos gêneros textuais impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses da turma. - Promover a leitura de diversos gêneros textuais impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses. - Mostrar e perguntar o significado dos rótulos conhecidos de embalagens. - Motivar a interpretação da escrita de alguns produtos em encartes de supermercado, mesmo que seja por dedução ou aproximação do objeto anunciado. - Mediar a localização, em rótulos de embalagens, informações como pesos, medidas e prazos de validade do produto. - Gerar instâncias de apreciação de poemas visuais, de modo a identificar o estilo literário próprio de sinalização (as expressões, ritmo e estética dos sinais, dos movimentos, maneira de sinalizar etc.). - Motivar a observação dos efeitos de sentido decorrentes da formatação de poemas visuais em português escrito (tipo e tamanho da fonte, margens entrelinhas, distribuição e diagramação das letras, acompanhadas por imagens visuais etc.). - Mediar na identificação de elementos constitutivos do texto, a partir de palavras escritas (Exemplo: a criança identifica a escrita de algumas palavras e reconhece objetos correspondentes em uma cena). - Gerar instâncias de leitura individual de pequenas histórias em quadrinhos pelas imagens, acompanhadas de textos simples. - Gerar instâncias de contação de histórias em Libras, acompanhadas de legendas. - Explorar coletivamente o assunto de histórias em quadrinhos, contos, fábulas, lendas, com base no título, subtítulo e imagem.
Perceber sonho, fantasia e realidade, em fatos vivenciados em situações do dia a dia e em histórias fictícias (fábulas, contos, lendas etc.).	- Mostrar sistematicamente a relação entre acontecimentos do dia a dia registrados em diversos gêneros textuais (relatos, listas, diários, receitas, regras de jogos/brincadeiras, agendas, bilhetes, convites e manchetes de jornais) a registros gráficos (desenhos, letras, palavras e frases). - Explicitar e mediar os conceitos de ordenação, de duração e de simultaneidade, em histórias e situações experienciadas, em contos, fábulas, lendas, notícias e manchetes de jornais, por meio de imagens e palavras. - Apresentar uma dimensão lúdica e de encantamento em textos literários (contos, fábulas e lendas) que fazem parte do mundo imaginário e infundem valores na diversidade cultural. - Pedir para identificar quando uma história pode ser verdadeira/real ou fictícia/fantástica, com fantasias, mágicas e encantamentos (Exemplo: identificar a diferença entre a transformação de um príncipe em sapo – fantasia e o andar de bicicleta na rua e cair – realidade). - Ensinar que as fábulas, em Libras e português escrito, são histórias imaginárias (animais que agem como seres humanos) que trazem uma lição de moral. Mostrar e dar valor à cultura surda em histórias relacionadas à literatura surda, com temas e enredos ligados às pessoas surdas.
Reconhecer os diferentes gêneros textuais, a partir da compreensão da função social da escrita e da finalidade de textos.	- Explorar, em conjunto, a finalidade de diferentes textos (registro de nomes e materiais em listas, lembretes em agendas, comunicação em bilhetes e cartas, leitura prazerosa em contos). - Mostrar para comparar, textos de diferentes gêneros destacando suas estruturas e características gráficas. - Presentar imagens ou vídeos que mostrem diferentes usos e funções da escrita (entretenimento, informação, comunicação, organização, registro, interação, posicionamento etc.), em textos de circulação social.

	- Ensinar a estrutura de diferentes gêneros textuais (Exemplo: uma receita culinária exige ingredientes, modo e tempo de preparo e rendimento para quantas pessoas, também traz dicas). - Ensinar a função social de textos que circulam no cotidiano das pessoas, nas mídias impressa, de massa e digital. - Ensinar a função social dos cardápios, relatos, listas, diários, receitas, regras de jogos/brincadeiras, agendas, bilhetes, cartas, convites, símbolos de placas notícias e manchetes de jornais dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola etc.). - Mediar a observação sobre o destinatário, circulação e produção de alguns textos como cardápios, relatos, listas, diários, receitas, regras de jogos/brincadeiras, agendas, bilhetes, cartas, convites e manchetes de jornais, e o contexto para o qual foram produzidos. - Perguntar pela utilidade de determinados gêneros textuais em situações do cotidiano (Exemplo: a importância de uma lista de compras no mercado, a importância de uma bula do remédio, a finalidade de uma receita etc.). - Preparar material didático em ferramentas interativas para identificar diversos gêneros textuais (contos, fábulas e lendas, notícias e manchetes de jornais). - Gerar instâncias de seleção de livros e textos de histórias em quadrinhos, contos, fábulas e lendas para sua própria leitura (a partir de seu conhecimento sobre esses textos, a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.). - Ensinar a organização interna de contos, fábulas, lendas e notícias e manchetes de jornais, a partir da separação dos textos em partes que contemplem: “começo, meio e fim”. - Perguntar pelas expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições quanto aos sentidos, à forma e à função social do texto), com base em conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto (o gênero, o suporte e o universo temático), bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.). - Checar em conjunto as antecipações e inferências (pressuposições quanto aos sentidos, à forma e à função social do texto) realizadas antes e durante a leitura por meio da checagem, da adequação das hipóteses realizadas (Exemplo: o estudante vai ler uma propaganda de um brinquedo. Nesse texto há uma imagem do brinquedo e a criança irá inferir que o texto trata de brincadeira, diversão, brinquedos etc.). - Explicitar que alguns gêneros textuais, como os diários, receitas, regras de jogos/brincadeiras, agendas, bilhetes, convites, listas, utilizam letras e numerais.
	PRÉ-ESCRITA
Valorizar emoções, percepção de mundo e acontecimentos à volta, por meio de registros gráficos (desenhos, números, letras, palavras e frases negativas e afirmativas simples).	- Dirigir atividades de escrita do próprio nome, nome dos colegas, do que mais gosta e do que detesta por meio de registros gráficos (desenhos, números, letras, palavras e por frases simples) de forma participativa e cooperativa, para ampliar as relações interpessoais. - Gerar instâncias que permitam demonstrar fatos da vida e histórias contadas em diferentes formatos, utilizando letras, palavras e frases em português escrito. - Modelar sistematicamente o registro, por meio do desenho e da pintura, do estado de humor, maneira de se relacionar com o mundo e com diferentes pontos de vista. - Modelar a expressão de ideias, sentimentos e intenções mediante textos não verbais, com imagens, acompanhadas de palavras ou frases em português escrito.

	- Gerar instâncias de representação (bidimensional e tridimensional) de elementos contidos em textos , como forma livre de expressão, por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura.
Produzir datilologia para escrever letras e palavras do alfabeto brasileiro.	- Mostrar a associação da datilologia (uso do alfabeto manual) com as letras do alfabeto brasileiro, em nomes, objetos cotidianos, lugares, meses etc. - Motivar a memorização de palavras mediante brincadeiras com datilologia. - Solicitar a realização do datilológico ao mostrar as letras. - Solicitar a representação gráfica (letras) de cada datilema. - Modelar a articulação da datilologia de forma clara, com um ritmo lento, a fim de ser bem compreendido pelo interlocutor, em situações dialógicas estabelecidas a partir de imagens, palavras em português escrito e de textos trabalhados. - Motivar o soletramento de desenhos, palavras e frases em português escrito, também com imagens de verbetes de dicionários visuais. - Ensinar e usar a ordem alfabética em diferentes contextos de escrita (como por exemplo, lista de chamada, lista de compras etc.) para promover seu aprendizado crescentemente. - Solicitar o relato, acompanhado de registros gráficos (desenhos, palavras e frases) de fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento; a história dos seus familiares, de sua comunidade, histórias de contos, fábulas e lendas conhecidas, -Incluir na rotina a escrita em brincadeiras cotidianas (Exemplo: escrever com giz, no chão; com caneta, no quadro; com pincel, em cartaz, para registro de pontuação de jogos). - Apresentar alguns sinais cuja configuração de mão representa a letra inicial da palavra a que se refere. - Gerar práticas cotidianas de representação de ideias e sentimentos por meio de registros gráficos (desenhos, letras, palavras etc.) em bilhetes, cartas, convites, diversos. - Promover a memorização e escrita de palavras que indicam sentimentos (triste, feliz, zangado, pensativo, enjoado, assustado etc.), pela associação destas com as imagens de pessoas, animais ou personagens de histórias nos textos dos diversos gêneros textuais.
Analisar contrastivamente a Libras e o português escrito.	- Modelar o uso de configurações básicas da escrita da Libras em escritos para se comunicar por meio de bilhetes e convites. - Comparar textos de diferentes gêneros textuais em português escrito com produções em Libras (sinalizada e escrita), solicitando a identificação de semelhanças (no sentido) e diferenças (na forma). - Solicitar a escrita, de acordo com sua capacidade motora, de alguns elementos da escrita da Libras (Exemplo: primeira letra do nome, o próprio nome, alguns sinais de uso sistemático e de simples execução etc.). - Modelar o registro, por meio de imagens, desenhos, letras, palavras, brincadeiras organizadas em Libras. - Realizar, coletivamente, por meio de imagens, Libras e português escrito, diálogos e dramatização de cenas do cotidiano, em histórias em quadrinhos, contos, fábulas e lendas.

Reconhecer perguntas e respostas prontas, registradas em português escrito, sobre fatos específicos encontrados em histórias contadas em Libras e que trazem os principais acontecimentos e os pontos principais da narrativa.	- Apresentar adivinhações por meio de brincadeiras como “O que é? O que é?”, primeiramente em Língua de Sinais e depois em português, para serem respondidas por escrito. - Fazer perguntas em português escrito, com estruturas simples como “quem fez isso? Quando aconteceu isso? como? onde?” etc. para serem respondidas em Libras.
Compreender histórias contadas em Libras com detalhes, de orações em português escrito associadas às imagens sequenciais dos fatos.	- Contar histórias sobre pessoas surdas e ouvintes, em Libras e mediar o registro coletivo em português escrito. - Mediar a recontação de histórias em Libras e organizar em português escrito os textos produzidos, quer sejam contos, fábulas, lendas e cordéis. - Elaborar coletivamente roteiros de vídeos para encenações, com os seguintes elementos: personagens, contextos e estrutura que envolvem tirinhas, histórias em quadrinhos, contos, fábulas, lendas, tendo o professor como escriba. - Mediar a reescrita conjunta da versão final de um texto. - Gerar instâncias para ilustrar, em suportes manuais ou digitais, partes de histórias contadas, com sequência dos fatos, alguma parte da história, seja ela o início, o final ou um novo final, que será complementado coletivamente pelos estudantes. - Dirigir a reprodução de poemas visuais em uma sinalização simples em Libras, a partir de modelos realizados por surdos e de temas escolhidos estudados em histórias produzidas em português escrito. - Mediar a elaboração conjunta da síntese, em português escrito, de textos lidos ou vistos em rodas de leitura. - Incluir no cotidiano, expressões e palavras em português escrito, que tenham aparecido em livros ou vídeos fonte. - Modelar a produção textual em português, em linguagem coloquial do dia a dia.
Perceber eventos próximos já acontecidos e comentar eventos futuros por meio de registros gráficos (desenhos, rabiscos, palavras e frases).	- Promover e modelar o registro de ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da Libras e da escrita espontânea, com fotos, desenhos, histórias em quadrinhos, contos, fábulas, lendas, cordéis e poemas visuais. - Apoiar o relato dos registros feitos em português escrito, de fatos do cotidiano, a partir de diferentes fontes de informação em cardápios, relatos, listas, diários, imagens em verbetes de dicionário visual, notícias e manchetes de jornais. - Dirigir uma atividade relacionada às regras básicas de convívio social nas interações, brincadeiras e jogos. - Incluir a prática de produzir textos coletivos sobre fatos vividos (Exemplo: o relato de uma visita da turma ao zoológico). - Motivar a realização de histórias sinalizadas e escritas espontâneas, em contextos de uso funcional da língua.
Aplicar o português escrito a situações em que a fantasia, a imaginação e fatos reais estejam presentes.	- Solicitar a recontação de histórias já lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, conforme a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço), tendo o professor como escriba. - Produzir um livro artesanal com histórias criadas coletivamente, com o intuito de contar a história, fazer desenhos, pintar, organizar a sequência, escrever frases simples. - Utilizar recursos digitais, de forma coletiva, para registrar, em português escrito, a fantasia, a imaginação e fatos reais contidos nos diversos gêneros textuais lidos e analisados.

	- Mostrar a importância de que as letras e palavras tenham uma ordem para ter sentido, com espaçamento entre palavras e recuo de parágrafo. - Ensinar a estrutura simples de frases em português, motivando a ordenação de palavras (Ex: S-V-O).

A1: Aprendiz iniciante (6 anos a 6 anos e 11 meses) 1.º ano: iniciação elementar

LEITURA VISUAL	
Entender a ordenação das letras do alfabeto brasileiro e do alfabeto manual.	- Apresentar o alfabeto brasileiro como constitutivo da língua escrita. - Ensinar a ordem das letras do alfabeto manual (material visual permanente). - Induzir a diferenciação entre as letras do alfabeto brasileiro e outros sinais gráficos, em textos de diferentes gêneros textuais. - Estimular a associação de letras do alfabeto manual à escrita de palavras em português (Exemplo: O-V-O, P-E, P-A-I, V-O-V-O etc.), soletrando regularmente. - Mostrar e perguntar por diferentes tipos de letras (maiúsculas, minúsculas, imprensa e cursiva), em diferentes textos e suportes. - Ensinar a localizar letras e palavras (apenas a primeira letra) na ordem alfabética. - Mostrar e utilizar a ordem alfabética em diferentes contextos de leitura (chamada da escola, listas de nomes, lista de títulos de livros). - Pedir para comparar palavras, pela identificação de semelhanças e diferenças em sua grafia quanto às letras e partes iniciais, mediais e finais, em listas, bilhetes, recados, avisos, convites e cardápios.
Reconhecer nomes, palavras e expressões escritas em português, familiares, em situações do cotidiano.	- Motivar em contexto lúdico a achar palavras conhecidas dentro de outras palavras (ainda que o significado de uma não tenha nenhuma relação com o significado da outra) Exemplo: casa > asa, escola > cola. - Perguntar pela finalidade de diversas mensagens empregadas em diferentes contextos comunicativos da vida cotidiana (Exemplo: solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.). - Perguntar pela produção, circulação, destinatário e contexto comunicativo de bilhetes, recados, convites e cartas. - Dispor um contexto letrado nos diversos contextos da escola, para ampliar a leitura visual em outros contextos (ida ao mercado, à igreja, trajeto de casa até a escola, momento do lanche etc.). - Dirigir a classificação de agendas, listas, calendários, avisos, convites, receitas, bulas de remédios, instruções de montagem, de acordo com a situação comunicativa, o assunto do texto e sua forma de organização. - Explicitar e explicar o uso de recursos coesivos (eu, ele, ela, nós, meu, minha, seu, sua; porque; vírgulas e outros) em textos de diferentes gêneros lidos coletivamente dos campos da vida cotidiana. - Entregar documentos pessoais (certidão de nascimento, ficha de matrícula, carteira de identidade etc.) bulas de remédios e instruções de montagem, para sua interpretação individual e logo mediada.

Depreender características gramaticais próprias das palavras (artigo, pronomes, substantivos, adjetivos, verbos), com foco nas práticas de linguagem, sem preocupação com a terminologia gramatical.	- Explicitar e explicar a marcação linguística de masculino e feminino de nomes, encontrados em diferentes contextos dialógicos e em textos de diferentes gêneros. - Explicitar e explicar a marcação linguística de singular e plural nas diferentes palavras, inicialmente a partir de imagens, e posteriormente a partir da identificação de palavras que representam um único objeto (singular) ou palavras que representam mais de um objeto (plural), em frases de textos associadas a imagens. - Explicitar e explicar, de forma básica, a combinação das palavras (nomes, pronomes, artigos, adjetivos e verbos) e as relações que elas estabelecem entre si, em diversos textos. - Explicitar e explicar as regularidades no comportamento das palavras: nomes (substantivos); representação de ação, estado, acontecimento (verbos); representação de características (adjetivos); referência e especificação (pronomes e artigos); a partir da leitura de textos e frases, sem a preocupação com categorização gramatical. - Mostrar e ensinar a existência de palavras que indicam ação e movimento: correr, pular, abraçar etc., em textos de diferentes gêneros textuais. - Mostrar e ensinar a existência de palavras que se referem a pessoas, animais e coisas (nomes próprios e nomes comuns), em textos de diferentes gêneros textuais. - Ensinar o uso da primeira letra maiúscula em substantivos próprios e primeira letra minúscula em substantivos comuns. - Mostrar e ensinar que as letras maiúsculas marcam, sempre, a primeira letra de uma frase, parágrafo. - Mostrar e ensinar a existência de palavras que expressam características de pessoas, coisas e animais, em textos de diferentes gêneros textuais. - Mostrar e ensinar a existência de estruturas que expressam estado e características de pessoas, animais ou objetos (Exemplo: “João está feliz”; “A cobra é venenosa”; “O lápis é azul” etc.), em textos de diferentes gêneros textuais.
Apropriar-se das características e efeitos de sentido em textos multimodais, produzidos por elementos imagéticos e visuais empregados nessa composição textual (imagens, símbolos, cores, tipos de letra, formato etc.).	- Mediar a identificação de informações explícitas em diferentes gêneros textuais que trazem como temática a vida pública. - Mediar a identificação da finalidade de diferentes textos em diferentes suportes (jornais: informação, gibis: diversão etc.). - Mediar a identificação da organização e estrutura dos textos de diferentes gêneros textuais e suas características gráficas (estrutura do texto, forma das letras, cor etc.). - Mediar a inferência de informações implícitas, ancoradas em pistas disponíveis nos próprios textos. - Mediar a exploração e inferência da função de cores e imagens em textos multimodais, de diferentes gêneros textuais. - Mediar a interpretação de ilustrações e pequenos textos multimodais, de diferentes gêneros textuais. - Perguntar e registrar respostas sobre a forma de composição de slogans publicitários, em textos multimodais. - Expor textos multissemióticos contrastáveis (anúncios, propagandas, rótulos, vídeos legendados etc.) e perguntar pelos efeitos de sentido produzidos pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais (a relação texto escrito e imagem) - Mediar a identificação de elementos gráficos e visuais que compõem jornais e revistas (diagramação, índice, tamanho e tipo de letra etc.). - Mostrar e destacar a função da legenda como fonte de informação e tradução de falas (sinalizadas ou oralizadas) em vídeos. - Motivar a antecipação sobre o assunto de um texto com base no título, subtítulo e imagem, em textos multimodais.

	- Dispor para leitura individual e logo mediada: fotolegendas em notícias, manchetes em notícias, álbuns de fotos digitais noticiosas e notícias curtas para público infantil, entre outros gêneros textuais do campo jornalístico, de acordo com a situação comunicativa e o assunto do texto. - Dispor para leitura individual e logo mediada: anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização, destinados ao público infantil, entre outros gêneros textuais do campo publicitário, de acordo com a situação comunicativa e o assunto do texto. - Analisar em conjunto o tipo de informação que transmitem diferentes gêneros textuais do campo jornalístico. - Motivar a criação de expectativas em relação a textos de diversos gêneros, para identificar pressuposições de sentidos e de forma, além da função social do texto. - Mostrar e ensinar saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), em textos multimodais. - Mostrar e ensinar os diferentes sinais de pontuação (ponto final, de interrogação e exclamação) e seus efeitos em textos multimodais. - Dispor para leitura, textos científicos para crianças, com um vocabulário técnico comentado, linguagem objetiva e acessível, além de livros infantis que trazem ilustrações e permitem antecipar o assunto a ser abordado. - Dirigir a formulação de hipóteses especialmente com ajuda visual por meio de imagens, marcas e símbolos sobre o local, tema, tempo, conteúdo de materiais informativos (notícias, reportagens, anúncios etc.) com descrições breves e objetivas em português escrito. - Mediar a identificação de informações explícitas em textos que têm por finalidade geral apresentar dados (mapas, gráficos, tabelas etc.) em situações do cotidiano.
Reconhecer a finalidade de diferentes gêneros textuais e relacioná-los às suas funções comunicativas (informar, comunicar, convencer, brincar, transmitir emoção etc.).	- Fomentar e apoiar a interpretação de seus próprios textos escritos. - Perguntar pelo assunto de textos multimodais e orientar a leitura para responder. - Ensinar e motivar a memorização de frases e pequenos textos multimodais com estruturas simples, assim como perguntas interpretativas simples em textos de diferentes gêneros textuais. - Mostrar e ensinar que a bula explica a quantidade de medicamento a ser tomada ou aplicada, a frequência de uso e as precauções necessárias, para sua interpretação. - Orientar a identificação de recursos gráficos de histórias em quadrinhos e tirinhas (tipos de balões, de letras, onomatopeias) e a interpretação da função que cada um tem. - Mediar a construção de sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas pela relação com imagens, palavras e orações. - Usar listas de palavras no cotidiano (em dicionários, listas dos alunos no diário de classe, listas de horários de saídas de ônibus, listas de alimentos em mercados etc.) para leitura conjunta e crescentemente individual. - Orientar a análise de manchetes e títulos de notícias para prever o conteúdo delas. - Mediar na identificação do que aconteceu, com quem, onde, como, quando e quais foram as consequências em notícias e reportagens simples. - Mediar a identificação da organização e estrutura geral de obras como dicionários, enciclopédias e livros didáticos (buscar: índice, número de páginas, divisão por capítulos, biografia do autor, organização por ordem alfabética etc.).
Reconhecer textos literários como parte do mundo do imaginário que carrega uma	- Gerar instâncias de leitura individual e coletiva de quadras, quadrinhas, adivinhas (O que é? O que é?), como marcas da cultura brasileira. - Apresentar produções literárias da literatura brasileira e universal e da literatura surda, para contrastar as características de cada uma.

dimensão lúdica e de encantamento.	- Apresentar textos clássicos da literatura infantil em português, com seus equivalentes adaptados para a cultura surda (Ex.: Cinderela e Cinderela Surda; para contrastar as diferenças culturais delas. - Apresentar poemas em Libras, e outros textos versificados em português escrito, para observação da estrutura dos sinais e palavras nesses tipos de texto. - Apresentar um discurso sinalizado e compará-lo com a forma de organização de um discurso escrito em português, para refletir e contrastar as características de cada um. - Gerar instâncias de leitura individual e coletiva de textos narrativos como contos (populares, de fadas, cumulativos etc.) e crônicas (com assunto vinculado ao cotidiano das cidades). - Perguntar sobre o que é real ou é fantasia, em lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge, cartuns; explicando quando precisar. - Mostrar diferentes gêneros textuais e perguntar a qual âmbito eles permitem acesso: imaginário, à informação, ao entretenimento ou à fruição; salientando a diversidade deles. - Explicitar e explicar o uso de recursos coesivos (progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidade) em revisão de textos contados e filmados. - Orientar a extração de palavras que indicam ações que acontecem agora, que já aconteceram ou que acontecerão em diferentes textos lidos.
EXPRESSÃO ESCRITA	
Aplicar adequadamente as representações gráficas (figura, letras, números e outros símbolos) em situações próprias de registro (cabeçalho, representação visual, listas etc.).	- Pedir para diferenciar escrita de outras formas gráficas (outros sistemas de representação) na produção de textos. - Apresentar e pedir a relação entre objeto real com o sinal; da foto do objeto com a foto do sinal; do desenho do objeto com o desenho do sinal; e da imagem com a palavra. - Mostrar a diferença entre letra de imprensa e letra cursiva; letras maiúsculas de letras minúsculas; e solicitar o uso diferenciado delas nas atividades práticas da escrita. - Mostrar e ensinar os sinais de acentuação (agudo e circunflexo), o til, para serem utilizados na escrita. - Mostrar e ensinar outros sinais, como pontos finais, de interrogação e de exclamação, para serem utilizados na escrita de textos. - Apresentar e ensinar o conteúdo de formulários comuns, sua diagramação e seu vocabulário (filiação, nacionalidade, estado civil, CEP etc.), para serem preenchidos com números, datas, nome, nacionalidade, moradia, idade e data de nascimento, com orientação. - Orientar o preenchimento do cabeçalho escolar, primeiramente pela cópia das informações, e depois de modo espontâneo, assim como em outras produções de textos do campo das práticas de estudo e pesquisa. - Gerar instâncias cotidianas para praticar a escrita do nome próprio, dos colegas e de pessoas de seu convívio. - Incluir a prática de produzir e enviar recados escritos em conjunto por bilhetes e cartas, com o destinatário e linguagem adequada.

Produzir palavras isoladas, expressões e pequenos textos em português escrito (na modalidade manuscrita, impressa ou digital) de forma espontânea	- Dirigir atividades de cópia de textos breves, salientando o respeito de suas características, distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita e pontuação. - Promover a memorização de palavras e frases mediante a cópia de textos; verificando posteriormente as dificuldades ortográficas, entre outras. - Promover instâncias de escrita espontânea de textos com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias, culturais ou científicas, de acordo com seu interesse. - Mediar a correção coletiva de textos escritos pela turma, mostrando os erros e ensinando as estruturas do português. - Mediar a transcrição coletiva, de histórias criadas e gravadas pela turma a português escrito. - Elaborar e dispor na aula material de apoio à escrita, como registros gráficos, cadernos-dicionários, dicionários visuais, cartazes, fichas, caderno de exercícios; para recorrer a eles quando precisar. - Ensinar e modelar a pesquisa de temas em dicionários visuais, enciclopédias, livros didáticos, ou outros.
Realizar atividades organizadas em português escrito, de modo a cumprir a finalidade de diferentes gêneros textuais e suas funções comunicativas.	- Ensinar questionários simples e orientar a resposta deles, em sua organização: numeração das perguntas, múltipla escolha, espaços para respostas por extenso etc. - Modelar a elaboração coletiva de questionários para realizar entrevistas, dentro e fora de sala de aula. - Promover a prática de elaborar listas de animais, de alimentos, dos alunos da sala, de bairros, cidades próximas à escola etc.; com diferentes fins e contextos comunicativos. - Promover a prática de registrar coletivamente resultados de pesquisas e experimentos, em esquemas e gráficos, com imagens e português escrito, a partir de relatos construídos. - Promover a prática de escrever em conjunto pequenas notícias sobre fatos recentemente ocorridos. - Gerar instâncias de criação de histórias em quadrinhos, a partir de modelos escritos por outros autores. - Montar em conjunto um jornal artesanal bilíngue, em Libras e em português escrito, seguindo contextos emergentes no ensino. - Ensinar perguntas escritas e suas respostas com estrutura simples (afirmativas ou negativas), com verbos usuais como “gosto” ou “não gosto”, “quero” e “não quero”, “tenho” e “não tenho”,” vi” e “não vi”, “sei” e “não sei” - Ensinar tipos de perguntas: Quem? Faz o quê? Onde? Quando?; e tipos de respostas correspondentes: “foi ao mercado” (lugar) – Joana(sujeito)- Ontem (tempo) - fazer compras (verbo). - Mostrar para contrastar, a marcação da interrogação em Libras (Exemplo: expressões faciais, com elevação da cabeça e franzimento da testa, acrescido de movimento das palmas das mãos para cima) com a marcação da interrogação em português escrito: emprego do sinal gráfico de interrogação no final da frase). - Mostrar e ensinar os sinais de pontuação (vírgula, ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação) para serem utilizados em textos sem pontuação, a fim de dar mais coesão, coerência e clareza na escrita.

Produzir expressões, frases simples e pequenos textos, em português escrito, acerca de si próprio, de pessoas reais (onde vivem e o que fazem) e de pessoas imaginárias, primeiro coletiva e depois individualmente.	- Dirigir atividades de responder algum questionamento, retirar a palavra que nomeia algo ou alguém, que representa algo previamente definido; mediante a identificação de palavras no texto e a reescrita delas de acordo com as atividades propostas - Apresentar imagens para motivar a escrita de frases simples em português, com sentido, motivadas por uma imagem, uma sequência ou por uma narrativa em Libras. - Promover exercícios de criatividade na construção de frases. - Mediar a produção conjunta de textos curtos, que incluam as condições de produção: finalidade, gênero e interlocutor, com temas do cotidiano e de acordo com seus interesses. - Organizar a gravação de vídeos em Libras, para logo serem legendadas em conjunto.
Compreender os recursos expressivos que ligam palavras no texto, de acordo com as classes de palavras a que pertencem (artigos, pronomes, substantivos, adjetivos, verbos etc.), sem a preocupação com a categorização ou classificação deles.	- Ensinar o uso de minúscula em nomes de objetos, seres, animais e eventos (salvo quando a palavra ocupa a posição inicial de uma frase) e de maiúscula para nomes de pessoas e de lugares específicos; para serem incorporadas na produção escrita. - Incluir práticas de preenchimento e escrita de nomes de pessoas, coisas, animais e ações em textos que tratam da vida cotidiana, artístico literário e das práticas de estudo e pesquisa. - Incluir a prática de reescrever em conjunto textos em fase de elaboração, após ler, fazer correções e revisões necessárias.
Produzir adequadamente estruturas linguísticas do português, com base nas regularidades da estrutura da língua e nas convenções da escrita.	- Explicitar e revisar em conjunto a concordância dos nomes com as quantidades de elementos (singular e plural), em artigos, substantivos e adjetivos, encontrados em frases extraídas de textos lidos em sala de aula. - Organizar atividades conjuntas e individuais de escrita de frases com emprego de singular e plural, a partir de imagens motivadoras à construção de frases. - Ensinar e praticar o uso dos artigos (o/os, a/as, um/uma, uns/umas) com os nomes femininos e masculinos, para serem usados na escrita. - Ensinar e praticar os mecanismos linguísticos de formação do aumentativo (-ão etc.) e diminutivo (-inho etc.), para serem utilizados na escrita.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

3.3 EXPLORAÇÃO DE CAMPO

Com a pauta de observação construída a partir do referencial teórico e dos documentos curriculares analisados, a pesquisa avançou para a etapa de exploração de campo. Nesse momento, o instrumento passou a orientar as observações realizadas em contexto escolar, permitindo o registro das práticas pedagógicas. Nesta subseção, com suas subdivisões, apresenta-se, portanto, a caracterização das escolas participantes, dos sujeitos envolvidos e os procedimentos realizados para a geração dos dados.

3.3.1 Contexto da pesquisa

Nesta subseção, caracterizam-se os contextos institucionais e humanos nos quais se realizaram as observações, assegurando a compreensão das condições em que os dados foram gerados.

3.3.1.1 As escolas

A escolha das escolas que comporiam esta pesquisa fundamentou-se na perspectiva bilíngue assumida pelas instituições educacionais, especializadas na educação de estudantes surdos, uma localizada no Brasil e outra no Chile.

3.3.1.1.1 A escola do Brasil

A escola do Brasil foi fundada por Madre Clara Maria de Azevedo e Souza em 24 de setembro de 1956. Trata-se de uma obra assistencial cuja mantenedora é a Associação Cruzeiras de São Francisco, entidade da Congregação das Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora Aparecida e, desde sua origem, dedica-se à educação de surdos. A escola oferece níveis de ensino da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, acolhendo exclusivamente o público surdo, contando com uma Clínica Especializada em Comunicação, que realiza atendimento à comunidade em geral e dispõe de profissionais das áreas de Fonoaudiologia, Otorrinolaringologia, Psicologia e Serviço Social. O objetivo da escola, inspirado no ideal de seus fundadores, é promover o desenvolvimento das capacidades das pessoas surdas, favorecendo a sua participação ativa no contexto que vivem. Atualmente, a escola atende a alunos desde a Educação Infantil até as séries finais do Ensino Fundamental, com um enfoque bilíngue para surdos.

3.3.1.1.2 A escola do Chile

A escola do Chile foi fundada em 1961 com o objetivo de proporcionar às crianças surdas uma forma de comunicação oral, em consonância com a perspectiva predominante na época, para emponderá-las e possibilitar a sua integração à sociedade.

Para atingir esse objetivo, dois professores foram treinados em St. Louis, Missouri, nos Estados Unidos, durante dois anos. Em 1987, os alunos se formavam nesse estabelecimento educacional até a sexta série; em 1998, ocorreu a extensão dos planos e programas para a sétima série, e, em 1999, para a oitava série. Em 2013, a escola passou a adotar a abordagem intercultural bilíngue, sendo desenvolvidos, em 2014, os planos e programas próprios da escola, embora ainda não tenham sido aprovados pelo Mineduc. Atualmente, a escola conta com uma equipe profissional multidisciplinar para atender às necessidades de seus estudantes desde a creche até a oitava série, sob um paradigma bilíngue intercultural.

3.3.1.2 Participantes

Os participantes escolhidos respondem à possibilidade de analisar práticas pedagógicas nos primeiros anos de escolarização. Assim, participaram desta pesquisa um grupo de Educação Infantil e um grupo de Ensino Fundamental de cada escola, com o intuito de observar-se a mobilização das estratégias em realidades sociolinguísticas distintas, mas comparáveis.

3.3.1.2.1 Participantes no Brasil

Participaram desta pesquisa seis docentes e dois assistentes de aula, responsáveis pelas disciplinas de "Referência" (Libras, Escrita de Sinais, Artes e Educação Física), atuantes nas turmas de Educação Infantil e de 1.º ano do Ensino Fundamental. O grupo foi composto por pessoas ouvintes e surdas, com diversas formações acadêmicas e trajetórias profissionais, assim como diferentes níveis de fluência em Libras.

Todos os participantes adultos leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a realização das observações em sala de aula (Apêndices C e D). O Quadro 3 apresenta a caracterização dos colaboradores da escola do Brasil.

Quadro 3 - Dados dos colaboradores da escola do Brasil

Adultos	**Função**	**S/O**	**Formação**
P. I.	Professora de E.I.	Ouvinte	Pedagogia
A. E.	Assistente E.I.	Surda	Ensino médio
P. J.	Professora 1.º ano	Surda	Pedagogia

Adultos	Função	S/O	Formação
A.A.	Assistente 1.º ano	Ouvinte	Pedagogia
P. R.	Professor de Libras	Surdo	Letras/Libras
P. A.	Professora de SW	Ouvinte	Pedagogia
P. F.	Professor de Artes	Surdo	Pedagogia/Artes
P. G.	Professor de Ed. Física	Ouvinte	Pedagogia/Deportes

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Também participaram das jornadas de observação quatro alunos da Educação Infantil e seis alunos do 1.º ano do Ensino Fundamental. Em conformidade com os protocolos do Comitê de Ética, foi solicitada a autorização dos responsáveis legais para a participação dos estudantes, mediante a assinatura dos Termos de Consentimento (Apêndice E e F). Da mesma forma, foram consultados os alunos, que manifestaram a sua concordância por meio de um formato de assentimento em quadrinhos, autorizando a entrada da pesquisadora em sala de aula e a sua própria participação no estudo (Apêndices G e H). º Quadro 4 apresenta a caracterização dos alunos participantes.

Quadro 4 - Dados dos alunos brasileiros

Alunos	Turma	Idade	Gênero	Escolaridade	Família (S/O)	Libras
M	Educação Infantil	5 anos	Feminino	2024	Ouvinte	Sim
G		5 anos	Masculino	2025	Ouvinte	Sim
B		5 anos	Masculino	2024	Ouvinte	Não
N		5 anos	Masculino	2024	Ouvinte	Não
L	1.º ano	6 anos	Feminino	2024	Ouvinte	Sim
M		6 anos	Feminino	2024	Ouvinte	Sim
I		6 anos	Masculino	2025	Ouvinte	Sim
K		6 anos	Masculino	2024	Ouvinte	Sim
N		6 anos	Masculino	2024	Surda	Sim
R		9 anos	Masculino	2025	Ouvinte	Sim

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025).

3.3.1.2.2 Participantes no Chile

Participaram desta pesquisa seis docentes e três assistentes de aula, responsáveis pelas atividades de LS e língua escrita, atuantes nas turmas de Educação Infantil e de 1.º ano do Ensino Fundamental. O grupo também foi composto por diversos profissionais ouvintes e surdos, com distintas formações acadêmicas e trajetórias profissionais e com níveis diferenciados de fluência em LSCh.

Todos os envolvidos leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando as observações em sala de aula (Apêndices C e D). O Quadro 5 reúne os dados de caracterização dos colaboradores da escola do Chile.

Quadro 5 - Dados dos colaboradores da escola do Chile

Adultos	**Função**	**S/O**	**Formação**
C. V.	Professora de Educação Infantil I	Ouvinte	Pedagogia de Surdos
M. J.	Assistente Educação Infantil I	Surda	Ensino Técnico Infantil
M. S.	Professora Educação Infantil II	Ouvinte	Pedagogia de Surdos
M. P.	Assistente Educação Infantil II	Surda	Ensino Técnico Infantil
M. A.	Professora 1.º ano	Ouvinte	Pedagogia de Surdos
P. B.	Professora Assistente 1.º ano	Ouvinte	Pedagogia de Surdos
P. I.	Professora de LSCh 1.º ano	Ouvinte	Pedagogia de Surdos
P. L.	Professor de LSCh Educação Infantil	Surdo	Pedagogia e mestrado em didática da linguagem

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Participaram ainda das jornadas de observação quatro alunos de Educação Infantil I, seis alunos de Educação Infantil II e seis alunos do 1.º ano. Seguindo os protocolos do Comitê de Ética, foi solicitada a autorização dos tutores para a participação dos estudantes, mediante a assinatura dos Termos de Consentimento (Apêndices E e F). Também foram consultados os alunos, que assinaram para aceitar a entrada na sala da pesquisadora e com isso a própria participação (Apêndices G e H). O Quadro 6 apresenta a caracterização dos alunos participantes da escola do Chile.

Quadro 6 - Dados dos alunos chilenos

Alunos	Turma	Idade	Gênero	Escolaridade	Família (S/O)	LSCh
G	Educação Infantil I	4 anos	Masculino	2022	Surda	Sim
P		4 anos	Feminino	2023	Ouvinte	Sim
S		5 anos	Masculino	2023	Surda	Sim
I		6 anos	Masculino	2022	Ouvinte	Não
M	Educação Infantil II	5 anos	Feminino	2022	Ouvinte	Sim
S		6 anos	Masculino	2025	Ouvinte	Sim
E		5 anos	Masculino	2025	Ouvinte	Sim
T		5 anos	Masculino	2023	Ouvinte	Sim
A		7 anos	Masculino	2020	Ouvinte	Sim
A		7 anos	Masculino	2025	Ouvinte	Não
D	1.º ano	8 anos	Masculino	2021	Ouvinte	Sim
D		8 anos	Masculino	2022	Ouvinte	Sim
N		8 anos	Masculino	2021	Ouvinte	Sim
T		8 anos	Masculino	2023	Ouvinte	Não
M		8 anos	Masculino	2021	Ouvinte	Sim
C		8 anos	Feminino	2023	Ouvinte	Sim

Fonte: elaborado pela autora (2025).

3.3.2 A geração de dados

Segundo o paradigma interpretativista, o cientista social é membro de uma cultura e de uma sociedade, sendo o seu olhar atravessado por elas. Nesse sentido, a participação no campo de pesquisa não pode ser completamente dissociada das crenças, dos conhecimentos e da visão do mundo do pesquisador. A ação investigativa influencia o objeto de observação, uma vez que a pesquisadora educacional é parte do mundo social que investiga, ao mesmo tempo em que esse também influencia o processo investigativo. Assim, enfatiza-se que, no âmbito da pesquisa qualitativa, os dados não são simplesmente coletados, mas gerados na interação entre a pesquisadora e o campo estudado, conforme destacam Mason (2002) e Bortoni-Ricardo (2005).

A seguir, são detalhados os períodos de geração dos dados em cada contexto e as ações desenvolvidas durante e depois dessas etapas.

3.3.2.1 Geração de dados no Brasil

Em março de 2025, iniciou-se a geração de dados na escola bilíngue de surdos do Brasil, por meio do acompanhamento diário, no horário integral, das 13 às 17 horas. Inicialmente, foram destinadas quatro semanas de observação para cada turma, período em que a pesquisadora se dedicou ao acompanhamento sistemático de todas as atividades, disciplinas e momentos da rotina para aprofundar o entendimento das dinâmicas escolares. A observação e o registro escrito e fotográfico de todas as ações foram feitos durante 148 horas. O Quadro 7 demonstra a organização temporal das.

Quadro 7 - Período de observação na escola do Brasil

	Educação Infantil	**Primeiro ano**
Semana 1	31 março-4 abril	5-9 maio
Semana 2	7 abril-11 abril	12-16 maio
Semana 3	14 abril-16 abril	19-23 maio
Semana 4	28 abril-2 maio	26-30 maio
Total de dias observados	**17**	**20**
Total de horas observadas	**68**	**80**
Semana 5: devolutiva	2 junho-6 junho	9 - 13 junho

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Uma vez finalizado o período de observação em ambas as turmas, foram dedicadas duas semanas à devolutiva à comunidade, o que consistiu na elaboração e na implementação de uma proposta pedagógica para cada grupo. Nela foram incluídas sugestões didáticas e aulas ministradas pela própria pesquisadora, com o objetivo de modelar estratégias de ensino coerentes com os indicadores da *Proposta Curricular*, bem como com as experiências profissionais da pesquisadora como docente em contexto de escola bilíngue intercultural de surdos no Chile.

Essa ação não se configura como intervenção metodológica, mas como devolutiva ética ao campo, coerente com o paradigma interpretativista adotado, assumindo uma postura reflexiva e responsável frente às comunidades envolvidas, sem interferir nos dados já gerados.

3.3.2.2 Geração de dados no Chile

No segundo semestre de 2025, paralelamente ao processo de descrição e de análise das estratégias já observadas, realizaram-se a observação e a geração de dados na escola chilena. Foram acompanhadas paralelamente as turmas de Educação Infantil I e II e o 1.º ano do Ensino Fundamental. Os horários de observação foram organizados para priorizar as aulas de referência da Educação Infantil, bem como as de LSCh e de língua escrita. Foram destinadas oito semanas, de segunda a quinta-feira, no horário de 8h00 a 16h00, totalizando 108 horas de observação. º Quadro 8 detalha o período total de observação no contexto chileno.

Quadro 8 - Período de observação na escola do Chile

	Educação Infantil	**Primeiro ano**
Semanas 1-8	29 setembro - 28 de novembro	
Total de horas observadas	**60**	**48**
Semana 9: devolutiva	8-12 dezembro	

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Uma vez finalizado o período de observação no contexto chileno, foi também realizada uma semana de devolutiva à comunidade, com caráter formativo e reflexivo. Diferentemente do contexto brasileiro, essa devolutiva não envolveu a ministração de aulas pela pesquisadora, mas se concentrou, primeiramente, na socialização da pauta de observação com as docentes diretamente envolvidas no estudo, favorecendo a reflexão coletiva sobre os aspectos observados durante as situações de aprendizagem.

Em um segundo momento, foi realizada uma reunião com o conjunto de docentes da área de LSCh e espanhol, na qual foram apresentados os pilares do currículo brasileiro para o ensino de Libras e do português, a fim de promover o intercâmbio de experiências e apoiar o planejamento pedagógico conjunto L1-L2 para o ano letivo de 2026.

Ressalta-se que essas ações não se configuram como intervenção metodológica, nem como geração de novos dados, e sim como uma devolutiva ética ao campo de pesquisa, coerente com o paradigma interpretativista adotado, preservando a integridade dos dados previamente gerados.

3.3.2.3 Organização, seleção e tratamento dos dados

Considerando o volume de dados gerados ao longo do trabalho de campo, foram selecionados, digitalizados e analisados prioritariamente aqueles episódios, interações e atividades diretamente relacionados aos objetivos desta pesquisa: os dados que melhor evidenciam as estratégias de ensino da língua escrita. De forma complementar, e sem se configurarem como fontes primárias de geração de dados, os documentos institucionais e de planejamento pedagógico fornecidos pelas equipes de supervisão escolar, assim como as conversas com professoras e assistentes de aula, contribuíram para a ampliação da compreensão do contexto, permitindo esclarecer práticas, decisões e dinâmicas institucionais de ambas as realidades estudadas.

Levando em conta que os dados foram produzidos em Libras, em LSCh, em português escrito, em espanhol escrito e em Libras escrita, todos os dados reportados neste relatório foram traduzidos para o português seguindo algumas estratégias. Para diferenciar e padronizar, foram adotadas as seguintes convenções: os diálogos traduzidos foram escritos com *itálico*, com o intuito de indicar o discurso direto; as transcrições de Libras ou LSCh foram feitas em MAIÚSCULA; a soletração manual foi registrada com maiúscula e hífen entre cada L-E-T-R-A; as descrições de ações foram inseridas entre parênteses ( ); as palavras apresentadas em forma escrita forma colocadas dentro de colchetes retos [ ] e os sinais escritos entre colchetes angulares < >.

4 ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS

Esta seção tem como objetivo analisar os dados produzidos ao longo da pesquisa, a partir das observações realizadas. Inicialmente, na seção 4.1, são listadas e descritas as práticas pedagógicas verificadas, buscando contextualizar as situações e os modos de mobilização das estratégias. Em seguida, na seção 4.2, apresentam-se os resultados da análise, organizados de forma a evidenciar as tendências e diferenças entre países, permitindo uma leitura interpretativa dos dados à luz dos objetivos da pesquisa.

4.1 DESCRIÇÃO

A partir da Pauta de Observação de Estratégias elaborada nesta pesquisa, para os níveis α2 (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), α3 (4 anos a 5 anos e 11 meses) e A1 (6 anos a 6 anos e 11 meses), apresentam-se as práticas pedagógicas observadas em cada contexto educacional. Elas foram listadas e descritas mediante situações que permitem evidenciar como tais estratégias foram mobilizadas. Alguns indicadores foram agrupados por terem sido observados em uma mesma situação, e algumas práticas foram acompanhadas de desenhos baseados nas fotografias complementares, com o objetivo de proporcionar uma melhor compreensão das práticas, sem expor a identidade dos participantes.

Além disso, com o objetivo de organizar os resultados, foi incluída uma coluna destinada a classificar cada estratégia segundo a subcategoria de desenvolvimento correspondente. No âmbito da leitura, foram consideradas as categorias: Significado (S), Compreensão (C), Gêneros Textuais (T), Gramática (G) e Interlíngua (I). No âmbito da escrita, as categorias adotadas foram: Representação (R), Produção (P), Gêneros Textuais (T), Gramática (G) e Interlíngua (I).

4.1.1 Escola do Brasil

Inicia-se com as estratégias que foram observadas no contexto brasileiro, com base na pauta de verificação. Cada estratégia está acompanhada de uma situação que a exemplifica mediante diálogos e imagens, sendo descritas, primeiramente, as correspondentes ao âmbito de leitura e, posteriormente, as relacionadas à escrita.

No Quadro 9, constam as estratégias de leitura, com a indicação das subcategorias evidenciadas.

Quadro 9 - Brasil: estratégias de leitura

α2	**LEITURA VISUAL**		
	HABILIDADES	**SUGESTÕES PARA O DOCENTE**	
	Significar o eu e referentes próximos (familiares, colegas, professor, personagens e elementos das histórias) por meio de apontação e pela direção do olhar.	Chamar pelo sinal-nome ou imagens.	S
		Escrever e mostrar os nomes dos estudantes e pessoas significativas em diferentes suportes.	S
		Mostrar e perguntar constantemente pelos sinais/nomes das pessoas com quem convive, em fotografias, desenho do sinal e língua de sinais escrita.	S
		Gerar instâncias de comunicação em Libras (imagem e escrita) e em português escrito (letras e palavras).	S
	Reconhecer, nas situações do cotidiano, os temas e conceitos expressos em linguagem verbal e não verbal.	Incorporar situações climáticas e suas variações (sol, chuva, nublado, frio, calor etc.) por meio de imagens das histórias, de fotografias e da realidade.	S
	Apreciar diferentes suportes textuais (jornais, revistas, embalagens, livros paradidáticos etc.).	Perguntar por imagens, letras e palavras, em suportes impressos e digitais (como tablets).	S
		Gerar instâncias periódicas de escolha de textos para interação com familiares.	T
	Reconhecer palavras de forma incidental, por meio da associação de imagens, gestos, sinais em Libras e emoções em um conjunto de letras específico e recorrente.	Dispor e mostrar os nomes próprios em diferentes situações do dia a dia (crachás, etiquetas, cartazes aula, escrita em roupa etc.).	S
α3	**LEITURA VISUAL**		
	Reconhecer a Libras e o português escrito como línguas distintas.	Gerar atividades de identificação de aspectos linguísticos do português escrito: letras, palavras e orações.	I
		Ensinar alguns elementos do sistema de escrita da Libras: alfabeto manual, planos de realização dos sinais, configurações de mão básicas e processos iniciais para a sua organização.	I
	Compreender diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas.	Promover a correspondência e representação simbólica: datilema ↔ letra; sinal ↔ palavra; e imagens ↔ frases simples, em diversas situações comunicativas.	I
	Atribuir significado a palavras, imagens e realias, presentes no cotidiano	Modelar sistematicamente a leitura de palavras simples de contextos diversos (placas de identificação, listas com nomes, rótulos em embalagens, convites, notícias e manchetes de jornais).	S
	Reconhecer representações escritas (letras, palavras, frases e orações) e associá-las às diferentes representações visuais em histórias reais e fictícias	Promover a memorização e identificação de palavras e expressões em suportes textuais.	S
		Ensinar a noção de espaço (casa, sala de aula, escola) em textos e atividades de rotina de sala de aula.	C
		Ensinar a noção de tempo (dia, mês, ano, semana, ontem, hoje, amanhã) em atividades escritas de rotina realizadas em sala de aula, como no calendário, mas também em gêneros textuais.	C
		Ensinar relações temporais (antes, durante e depois) em situações ocorridas em sala de aula, em casa, assim como em fatos narrados nas contações de histórias.	C

A1	LEITURA VISUAL		
	Entender a ordenação das letras do alfabeto brasileiro e do alfabeto manual.	Estimular a associação do alfabeto manual à escrita de palavras em português, soletrando regularmente.	I

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Com base no Quadro, foram observadas oito estratégias do nível α2, nove estratégias do nível α3 e uma estratégia do nível A1. A seguir, são expostas algumas situações dessas estratégias.

1. Chamar pelo sinal-nome ou imagens.

Situação 1

A professora, no painel de rotina pega uma fotografia, a mostra e pergunta:

- *Quem é? Qual o sinal? Ele veio hoje à escola?*
(aluno reconhece sua foto e levanta a mão)



2. Escrever e mostrar os nomes dos estudantes e pessoas significativas em diferentes suportes.

Situação 2

A professora, sentada do lado do estudante, aponta o espaço para escrever o nome na folha de trabalho:
- P: *Qual é teu nome?* Começa com Z? (mostra seu próprio crachá e o aluno nega)
- P: *Podes trazer tua foto para copiar teu nome*.
(O aluno pega a sua foto do painel de chamada e traz até a mesa para copiar).

3. Mostrar e perguntar constantemente pelos sinais/nomes das pessoas com quem convive, em fotografias, desenho do sinal e língua de sinais escrita.

4. Dispor e mostrar os nomes próprios em diferentes situações do dia a dia (crachás, etiquetas, cartazes aula, escrita em roupa etc.).

Situações 3-4

A professora traz folhas com os nomes e os rostos de cada aluno. Por turnos, ela pergunta:
- *QUEM? L-O-R-E-N-A* (apontando cada letra) *EU? VOCÊ?*
(aluna reconhece seu nome, levanta uma mão e com a outra faz seu sinal pessoal).

Logo de apresentar cada nome, colam com as fotografias e colocam juntos na parede



- *Agora vocês podem ver seus nomes e os nomes dos amigos para aprenderem*.

No outro dia, no momento do calendário, a professora pergunta pelos nomes dos alunos que chegaram à escola e pega um marcador para escrever no quadro.

- *Chegou o Isaque? Qual o nome dele? (*dirige os olhos ao cartaz com os nomes)
- (Um estudante segue a dica de observar o cartaz e começa a soletrar) *I-S-A-Q-U-E*

A professora continua perguntando a diferentes alunos pelos nomes dos colegas.

5. Gerar instâncias de comunicação em Libras (imagem e escrita) e em português escrito (letras e palavras).

Situação 5

A professora recebe a uma aluna que faltou duas semanas à escola:

- *Boa tarde! Tudo bem com você? O que aconteceu? Por que você não veio?* (apontando o calendário)
- *MÃE BEBÊ CASA*.
- *Aaah, nasceu sua irmã e a mãe já chegou em casa com a bebê, é isso?*
- *Sim, a bebê, nasceu* (imita os sinais da professora).

6. Incorporar situações climáticas e suas variações (sol, chuva, nublado, frio, calor etc.) por meio de imagens das histórias, de fotografias e da realidade.

Situação 6

- *HOJE CÉU? CHUVA, SOL?*

(a professora olha pela janela com expressão de dúvida e os alunos seguem seu olhar)

- *SOL!*
- *BEM!* (chama um aluno e indica o cartaz do clima)

(o aluno pega a imagem do sol cola no centro do cartaz)



7. Perguntar por imagens, letras e palavras, em suportes impressos e digitais.

8. Promover a correspondência e representação simbólica: datilema ↔ letra; sinal ↔ palavra; e imagens ↔ frases simples, em diversas situações comunicativas.

Situações 7-8

A professora escreve no quadro [OLHOS], soletra O-L-H-O-S e pergunta:
- *O que diz?* (desenha do lado da palavra)
Os alunos da turma indicam seus olhos e a docente continua escrevendo, soletrando e desenhando as palavras e os alunos indicam: [BOCA, NARIZ, ORELHAS, MÃO, PERNA, PÉ, BRAÇO]. Pede que os alunos soletrem procurando no quadro.
- *Qual o nome do nariz? E da boca?*
Finalmente pede que copiem as palavras e os desenhos nos cadernos.



9. Gerar instâncias periódicas de escolha de algum suporte textual para interação com familiares.

Situação 9

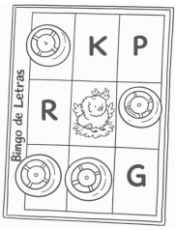
A assistente de aula se dirige à turma mostrando uma sacola:
- *Hoje é sexta e vamos à biblioteca. Vocês trouxeram as sacolas com os livros que pegaram emprestados? Confiram suas mochilas*.
Mais tarde, a turma se dirige à biblioteca para devolver os livros emprestados e exploram os livros disponíveis para solicitar outros.



10. Gerar atividades de identificação de aspectos linguísticos do português escrito: letras, palavras e orações.

Situação 10

A professora entrega lâminas de bingo de letras aos alunos, pega aleatoriamente de uma sacola uma bolinha com a letra Q. Ao mostrar com uma mão, sinaliza a letra com a outra e inicia a busca em sua própria lâmina, apontando e comparando. Logo orienta os alunos a procurarem também e marcar a letra e continuam o jogo.



11. Ensinar alguns elementos do sistema de escrita da Libras: alfabeto manual, planos de realização dos sinais, configurações de mão básicas e processos iniciais para a sua organização.

Situação 11

A professora organiza um conjunto de sinais escritos dos dias da semana e pergunta:
- *DOMINGO, ONDE?* (apontando aos sinais escritos)
Diante do semblante de dúvida do aluno, ela enfatiza na configuração manual "D" e pede para ele procurar nos sinais escritos.
- *OLHA , PROCURA D.*
A docente coloca a sua mão em D do lado de cada sinal para promover a comparação até que o aluno enxerga o sinal.

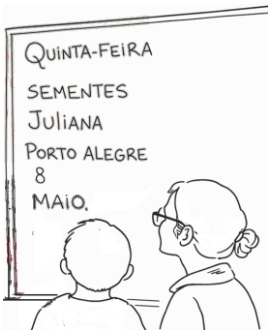


12. Modelar sistematicamente a leitura de palavras simples de contextos diversos (placas de identificação, listas com nomes, rótulos em embalagens, convites, notícias e manchetes de jornais).

13. Promover a memorização e identificação de palavras e expressões em suportes textuais.

Situações 12-13

No momento da escrita do calendário individual, a professora pede aos alunos para lembrarem-se da localização das palavras que precisam para completar a tarefa.
- *Onde está escrito Porto Alegre?*
Um aluno indica o caderno e a professora escreve no quadro [Porto Alegre].
- *E hoje, qual dia? Onde está o dia de hoje?*
- *QUINTA* (apontando o calendário). A professora escreve [Quinta-feira]. - Qual o mês?
- *MAIO*. A professora escreve [MAIO].
Depois que os alunos indicam todas as informações e a professora escreve no quadro, ela pergunta:
- *O que diz aqui?* (a cada estudante pela lista de palavras).
- *Muito bem, vocês já conhecem essas palavras, então, agora podem completar seus calendários sozinhos procurando a informação.*
A professora apaga as palavras do quadro para eles procurarem.



14. Ensinar a noção de espaço (casa, sala de aula, escola) em textos e atividades de rotina de sala de aula.

Situação 14

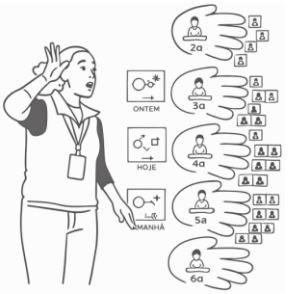
O professor se dirige à turma:
- *Hoje vamos a caminhar pela escola para aprender os sinais dos lugares.*
(Em fila saem da sala de aula e caminham até o refeitório)
- *SINAL? REFEITÓRIO, SENTAR, COMER, CONVERSAR.*
(Saem ao pátio)
- *SINAL?*
- *PÁTIO, BRINCAR, CORRER, SOL.*
(Visitam a capela)
- *SINAL?*
(uma aluna junta as mãos em posição de oração.)
- *SIM, ORACÃO DEUS.*
(De volta à sala de aula)
- *SINAL?*
- *AULA.*
- *SIM, AULA, APRENDER, TRABALHAR, DESENHAR.*

15. Ensinar a noção de tempo (dia, mês, ano, semana, ontem, hoje, amanhã, antes, depois) em atividades escritas de rotina realizadas em sala de aula, como no calendário, mas também em gêneros textuais.

16. Ensinar relações temporais (antes, durante e depois) em situações ocorridas em sala de aula, em casa, assim como em fatos narrados nas contações de histórias.

Situações 15-16

- *ONTEM TERÇA-FEIRA* (apontando cartaz dos dias da semana). *HOJE?*
- *QUARTA!*
- *BEM, AMANHÃ É?*
- *QUINTA.*



- *Hoje é quarta, então, hoje teremos aula com quem?* (chama uma aluna para explicaras atividades do dia, ela apoia-se observando as fotografias dos docentes de cada período e começa a contagem com os dedos, seguindo o modelo do cartaz):
- 1.° (indicando o dedo polegar) referência, 2.° (no indicador) Libras,
3.° (dedo médio) referência, intervalo, 4.° e 5.° (juntando anelar e mínimo) referência e fim.

17. Estimular a associação do alfabeto manual à escrita de palavras em português, soletrando regularmente.

Situação 17

Durante o trabalho de calendário individual, um aluno pede ajuda à assistente:
- *MÊS*?
- *Maio.*
- *MAIO*… (com uma expressão duvidosa, faz o gesto de soletrar no ar)
- *Ah, o nome do mês maio? olha, está aqui.*



A assistente caminha até o calendário e "sublinha" a palavra com o dedo indicador.
Logo repete o movimento mais devagar e com a outra mão soletra M-A-I-O e finalmente pede ao aluno soletrar na medida que ela indica cada letra.

As estratégias descritas nesta subseção permitem caracterizar as práticas pedagógicas observadas no âmbito da leitura no contexto da escola brasileira, segundo os níveis educacionais e as subcategorias de desenvolvimento definidas. Na sequência, no Quadro 10, apresentam-se as estratégias verificas no âmbito da escrita, conforme a Pauta de Observação elaborada neste estudo.

Quadro 10 - Brasil: estratégias de escrita

α2	**PRÉ-ESCRITA**		
	Expressar-se por comportamentos, expressões faciais e corporais, gestos, movimentos corporais, Libras e registros gráficos (rabiscos, desenhos, imagens, letras etc.), em jogos simbólicos e brincadeiras de "faz de conta".	Gerar instâncias para o desenvolvimento de habilidades manuais e coordenação motora fina: desenhar, pintar, rasgar, folhear, escrever etc.	R
	Reconhecer a diferença e a relação entre configurações de mão (gerais), configurações de mão do alfabeto manual e letras do alfabeto brasileiro.	Ensinar a relação do alfabeto manual com as letras do alfabeto brasileiro (apoio visual permanente).	I
		Mostrar as letras do alfabeto brasileiro e motivar que sejam reproduzidas com o alfabeto manual no próprio nome e em outras palavras de uso caseiro.	I
	Aplicar informações simples aos objetos reais (tesoura, lápis de cor etc.) relacionadas a realias (objetos que simulam a realidade, como ferramentas, pedaços de tecidos, plantas, documentos antigos, maquetes etc.), a modelos, miniaturas e imagens.	Pedir para pintar objetos e desenhos com base em contextos previamente vivenciados (Ex.: perceber a cor das plantas, ver o desenho de uma planta e pintá-la na cor verde).	R
		Entregar material de trabalho para traçar caminhos, desenhos e letras com bolinhas de papel, lápis de cor etc., com comandos pré-determinados, em Libras, e em português.	R
α3	**PRÉ-ESCRITA**		
	Produzir datilologia para escrever letras e palavras do alfabeto Brasileiro.	Mostrar a associação da datilologia com as letras do alfabeto, em nomes, objetos, lugares, meses etc.	I
		Solicitar a realização do datilológico ao mostrar as letras.	I
		Motivar a memorização de palavras mediante brincadeiras com datilologia.	I
		Solicitar a representação gráfica (letras) de cada datilema.	I
		Motivar o soletramento de desenhos, palavras e frases em português escrito.	I
A1	**EXPRESSÃO ESCRITA**		
	Aplicar adequadamente as representações gráficas (figura, letras, n.º e outros símbolos) em situações próprias de registro (cabeçalho, representação visual, listas etc.).	Orientar o preenchimento do cabeçalho escolar, primeiramente pela cópia das informações, e depois de modo espontâneo, assim como em outros textos do campo das práticas de estudo e pesquisa.	P
		Gerar instâncias cotidianas de escrita do nome próprio, dos colegas e de pessoas de seu convívio.	P

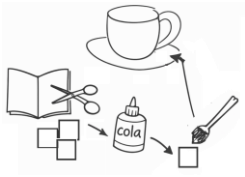
Fonte: elaborado pela autora (2026).

Com base no Quadro, com relação à escrita, foram observadas cinco estratégias do nível α2, cinco estratégias do nível α3 e duas estratégias do nível A1. A seguir, são expostas algumas situações dessas estratégias.

18. Gerar instâncias para o desenvolvimento de habilidades manuais e coordenação motora fina: desenhar, pintar, rasgar, folhear, escrever etc.

Situação 18

Com motivo do Dia das Mães, os alunos decoram uma xícara feita de garrafas plásticas.
- *Hoje vamos a cobrir nossas xícaras com papel, olhem: o primeiro é rasgar o papel* (desenha no quadro), *depois colocar cola no papel* (desenha)*, espalhar a cola com o pincel* (desenha) *e colam na xícara* (desenha).
Os alunos realizam a atividade com supervisão da docente e assistente.



19. Ensinar a relação do alfabeto manual com as letras do alfabeto brasileiro (apoio visual permanente).

20. Solicitar a realização do datilológico ao mostrar as letras.

Situações 19-20



A professora mostra uma folha com as letras do alfabeto e soletra logo de apontar cada uma delas, pedindo que a imitem "A-B-C-D…"
Depois, explica:
- *Agora vocês vão recortar as letras do alfabeto manual e colá-las sobre a letra correspondente. deixando uma aba para que vocês possam levantá-la para ver a letra escrita e memorizar ela.*



21. Mostrar as letras do alfabeto brasileiro e motivar que sejam reproduzidas com o alfabeto manual no próprio nome e em outras palavras de uso caseiro.

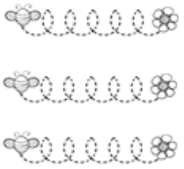
Situação 21

A professora dispõe letras móveis sobre a mesa.
- *Qual é teu nome?* (pergunta a uma aluna)
-*M*.
- *Começa com M, então vamos procurar M e depois todas as letras do teu nome*.
A aluna continua procurando as letras e a docente entrega as mesmas indicações a cada aluno. Durante a atividade, ela e a assistente apoiam soletrando os nomes para indicar as letras faltantes. Quando todos formaram seus nomes, a professora pede a cada um que soletre.

22. Entregar material de trabalho para traçar caminhos, desenhos e letras com bolinhas de papel, lápis de cor etc., com comandos pré-determinados, em Libras, e em português.

Situação 22

A professora entrega uma folha a uma aluna para trabalho de motricidade com lápis.
- *SINAL?* (apontando o desenho da abelha)
- *BORBOLETA*.
- *NÃO, ABELHA…SINAL?* (apontando o desenho de flor)
- *FLOR*.
- *Bem, olha* (pega o lápis e marca no ar o caminho da abelha até a flor) *agora você*.



23. Pedir para pintar objetos e desenhos com base em contextos previamente vivenciados (Ex.: perceber a cor das plantas, ver o desenho de uma planta e pintá-la na cor verde).

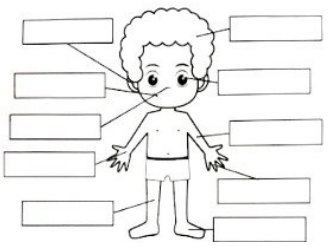
24. Mostrar a associação da datilologia com as letras do alfabeto, em nomes, objetos, lugares, meses etc.

25. Solicitar a representação gráfica (letras) de cada datilema.

26. Motivar o soletramento de desenhos, palavras e frases em português escrito.

Situações 23 a 26

A docente apresenta a imagem de um corpo e promove a comparação dentro da turma, sobre as cores de cabelo, dos olhos, da pele, dos lábios etc.
Pede à turma que cada um pinte a imagem segundo as cores do próprio corpo.
Mais tarde, mostra a palavra correspondente a cada parte do corpo e soletra para os alunos copiarem.
Por último, revisa o trabalho de cada aluno pedindo o soletramento das palavras escritas e motivando a memorização delas.



27. Motivar a memorização de palavras mediante brincadeiras com datilologia.

Situação 27

Durante o trabalho individual, a assistente apoia um aluno:
- *"Escreve teu nome"* (apontando para o espaço em branco na folha).
- *"I-A…"*, com expressão de dúvida, dá de ombros.

A assistente desenha no quadro um "jogo da forca" e marca os espaços correspondentes a cada letra, com o objetivo de incentivar o aluno a lembrar as letras que compõem seu nome.
Após várias tentativas, o estudante consegue completar seu nome e o copia na folha de trabalho.

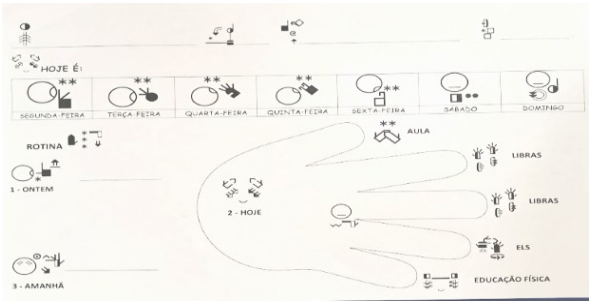


28. Orientar o preenchimento do cabeçalho escolar, primeiramente pela cópia das informações, e depois de modo espontâneo, assim como em outros textos do campo das práticas de estudo e pesquisa.

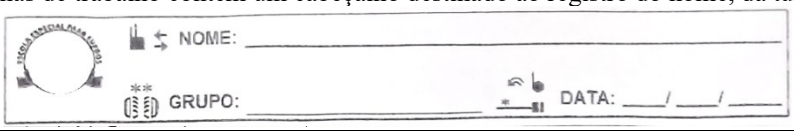
29. Gerar instâncias cotidianas de escrita do nome próprio, dos colegas e de pessoas de seu convívio.

Situações 28-29

Todos os dias, os alunos preenchem um calendário individual com seus nomes, o nome da cidade, a data, o nome da turma e da professora.



Além disso, as folhas de trabalho contêm um cabeçalho destinado ao registro do nome, da turma e da data.



As estratégias descritas nesta subseção permitem caracterizar as práticas pedagógicas observadas no âmbito da escrita no contexto da escola brasileira, contemplando a mobilização das estratégias. Em conjunto com as estratégias relativas ao âmbito da leitura, tais descrições possibilitam uma visão integrada das práticas docentes utilizadas no processo de ensino da língua escrita como L2 na Educação Infantil de estudantes surdos no primeiro contexto investigado. O conjunto desses dados descritivos constitui a base empírica para a análise a ser desenvolvida posteriormente, bem como para a comparação com o contexto chileno, apresentada a seguir.

4.1.2 Escola do chile

Nesta subseção, destacam-se as estratégias docentes observadas no contexto da escola chilena, de acordo com a Pauta de Observação de Estratégias elaborada para esta pesquisa. Assim como no contexto brasileiro, cada estratégia é acompanhada de uma situação pedagógica que a exemplifica, por meio de descrições, diálogos e recursos visuais, quando pertinentes.

Inicialmente, são descritas as estratégias correspondentes ao âmbito da leitura e, posteriormente, aquelas relativas à escrita.

Quadro 11 - Chile: estratégias de leitura

α2	LEITURA VISUAL		
	HABILIDADES	**SUGESTÕES PARA O DOCENTE**	
	Compreender, por meio de olhares, gestos, comunicação corporal e Libras, as histórias reais e fictícias, contadas de memória ou organizadas em textos multimodais (tirinhas, vídeos legendados etc.).	Sinalizar histórias reais e fictícias incorporando gestos, postura corporal, olhar e expressões faciais.	C
		Fazer perguntas a respeito de sensações durante e depois da sinalização de histórias reais e fictícias.	C
		Fazer perguntas durante a contação de história, que impliquem respostas faciais e ou movimento de cabeça de afirmação ou de negação.	C
		Incorporar a configuração de boca, enquanto articulador não-manual, durante a leitura de histórias (trote do cavalo, movimento do vento, motor da máquina etc.) e solicitar a imitação deles.	I
		Trabalhar com expressões faciais e imitação delas diante de um espelho.	I
		Solicitar o apontamento de elementos nas ilustrações das histórias.	C
		Orientar a direção da leitura de cima para baixo, da esquerda para a direita com o dedo.	G
		Apresentar as expressões faciais dos personagens e explicar ou fazer perguntas para sua identificação.	S
	Significar o eu e referentes próximos (familiares, colegas, professor, personagens e elementos das histórias) por meio de apontação e pela direção do olhar.	Perguntar sobre os personagens durante a leitura.	S
		Perguntar sobre os elementos das ilustrações em histórias, tirinhas, contos, fábulas, lendas etc.	S
		Chamar pelo sinal-nome ou imagens.	S
		Escrever e mostrar os nomes dos estudantes e pessoas significativas em diferentes suportes.	S
		Mostrar e perguntar constantemente pelos sinais/nomes das pessoas com quem convive, em fotografias, desenho do sinal e língua de sinais escrita.	S
		Mostrar e perguntar constantemente pelos nomes de pessoas com quem convive em diferentes suportes.	S
		Gerar instâncias de comunicação em LS e em espanhol (letras e palavras).	S
	Reconhecer, nas situações do cotidiano, os temas e conceitos expressos em linguagem verbal (textos escritos e sinalizados) e não verbal (expressões faciais,	Incorporar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã) e modo (lento, rápido, depressa, devagar etc.) no discurso e na contação de histórias.	S
		Incorporar situações climáticas e suas variações (sol, chuva, nublado, frio, calor etc.) por meio de imagens das histórias, de fotografias e da realidade.	S

	pinturas, figuras, dança, placas informativas e de trânsito).	Sistematizar o ensino e cumprimento de regras básicas de convívio social representadas em imagens, interações e brincadeiras em LS (imagem e escrita), também em cartazes, e em escrita.	C
		Apresentar pontos referenciais representados por desenhos ou por palavras que nomeiam lugares, nos diversos trajetos, dentro ou pelos arredores da escola.	S
	Apreciar diferentes suportes textuais (jornais, revistas, outdoors, embalagens, livros paradidáticos, livros literários, cartazes.	Mostrar diferentes suportes textuais (jornais, embalagens, livros literários) e gêneros a eles pertencentes.	T
		Explicitar a relação dos suportes textuais aos elementos que os caracterizam (personagem da história com livro; propaganda com outdoor; um produto com embalagem etc.).	T
		Explorar rótulos de produtos de contato cotidiano: embalagens de sucos, bolachas, salgadinhos etc.	T
		Perguntar por imagens, letras e palavras, em suportes impressos e digitais (como tablets).	S
	Atribuir a objetos reais, realias, modelos e miniaturas, funções variadas de comunicação (informar, motivar, convencer, brincar, transmitir etc.).	Perguntar e logo explicitar o sentido dos desenhos e objetos em histórias e lendas, a partir das características, do contexto e de outros elementos (Ex.: os objetos e aspectos da cultura surda etc.)	S
		Ensinar a estabelecer conceitos com o uso de dicionário visual, e com espanhol escrito.	I
	Reconhecer palavras de forma incidental, por meio da associação de imagens, gestos, sinais em um conjunto de letras específico e recorrente.	Dispor e mostrar os nomes próprios em diferentes situações do dia a dia (crachás, etiquetas em materiais, cartazes em sala de aula, escrita em roupa etc.).	S
		Fazer perguntas em LS, sobre imagens, letras ou palavras.	S
	Associar um objeto real a seu respectivo referente simbólico com informações visuais.	Perguntar, em desenhos e imagens, os sujeitos envolvidos em uma ação específica (Ex.: quem está correndo? Quem está sentado? onde está tal personagem? etc.), em contextos de contos, fábulas, lendas, histórias de livros paradidáticos e em poemas visuais.	C
α3	**LEITURA VISUAL**		
	Reconhecer a Libras e o português escrito como línguas distintas.	Gerar atividades de desenvolvimento dos aspectos linguísticos da LS (sinalizada e escrita): direção do olhar, configurações de mão, expressões não manuais, localização, movimentos, direção do sinal, sinais etc.	I
		Gerar atividades de identificação de aspectos linguísticos da escrita: letras, palavras e orações.	I
	Compreender diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas (letras, desenhos, rabiscos, números, símbolos gráficos etc.).	Perguntar o significado das expressões faciais de sentimentos, em imagens de personagens de textos em diferentes gêneros textuais ou em modelos de revista.	C
		Pedir para comparar as letras do alfabeto com outras formas de registros gráficos: desenhos, números, símbolos.	I
		Promover a correspondência e representação simbólica: datilema ↔ letra; sinal ↔ palavra; e imagens ↔ frases simples, em diversas situações comunicativas.	I

	Atribuir significado a palavras, imagens e realias, presentes no Cotidiano.	Modelar sistematicamente a leitura de palavras simples de contextos diversos (placas de identificação, listas com nomes, rótulos em embalagens, convites, notícias e manchetes de jornais).	S
	Entender pequenos textos multimodais (anúncios, histórias em quadrinhos, propagandas, rótulos, vídeos legendados etc.) nas diferentes modalidades escritas (Libras e português).	Gerar instâncias de leitura compartilhada, de diversos gêneros textuais impressos ou digitais.	T
		Promover a leitura de diversos gêneros textuais impressos ou digitais.	T
	Reconhecer os diferentes gêneros textuais, a partir da compreensão da função social da escrita e da finalidade de textos.	Explorar, em conjunto, a finalidade de diferentes textos (registro de nomes e materiais em listas, lembretes em agendas, comunicação em bilhetes e cartas, leitura prazerosa em contos).	T
		Mostrar para comparar, textos de diferentes gêneros destacando suas estruturas e características gráficas.	T
		Ensinar a estrutura de diferentes gêneros textuais (Ex.: receita exige ingredientes, modo, preparo etc.).	T
		Ensinar a função social dos cardápios, relatos, listas, diários, receitas, regras de jogos/brincadeiras, agendas, bilhetes, cartas, convites, símbolos de placas, notícias etc. dos quais participa cotidianamente.	T
		Gerar instâncias de seleção de livros e textos de histórias em quadrinhos, contos, fábulas e lendas para sua própria leitura (a partir de seu conhecimento, recuperação pela memória, leitura das ilustrações etc.).	T
		Perguntar pelas expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições quanto aos sentidos, à forma e à função social do texto), com base em conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto (o gênero, o suporte e o universo temático), bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.).	C
		Revisar em conjunto as antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura por meio da checagem e adequação das hipóteses realizadas (Ex.: o estudante vai ler uma propaganda de um brinquedo. No texto, há uma imagem e a criança irá inferir que o texto trata de brincadeira, diversão, brinquedos etc.).	C
	Levantar hipóteses sobre a leitura de textos escritos em português e de textos produzidos em Libras (sinalizados ou em escrita de sinais).	Fazer comandos escritos com palavras que solicitam destaque de categorias (Ex.: pintar só as frutas etc.)	S
		Pedir a recontação, em LS, com e sem apoio de imagem, de textos literários já lidos pelo professor.	C
		Perguntar por informações explícitas no texto (onde está certa informação; ver no cardápio determinado lanche; qual das fichas da biblioteca corresponde ao conto x etc.).	C
		Perguntar pelos elementos de uma narrativa lida ou contada: personagens, enredo, tempo e espaço.	C
	Reconhecer representações escritas (letras, palavras, frases e orações) e associá-las às diferentes representações	Promover a memorização e identificação de palavras e expressões familiares em suportes textuais.	S
		Solicitar o apontamento de personagens, objetos de uma cena e o clima da história durante a contação.	S

	visuais em histórias reais e fictícias.	Gerar atividades para relacionar elementos de histórias aos respectivos nomes em português escrito.	S
		Mediar a contação em LS, de cenas mais complexas em histórias, com diversificados elementos.	C
		Ensinar a noção de espaço (casa, sala de aula, escola) em textos e atividades de rotina de sala de aula.	C
		Perguntar pelo lugar da história, nos contextos escritos e imagéticos dos diversos gêneros textuais.	C
		Ensinar a noção de tempo (dia, mês, ano, semana, ontem, hoje, amanhã, antes, depois) em atividades escritas de rotina realizadas em sala de aula, como no calendário, mas também em gêneros textuais.	C
		Ensinar relações temporais (antes, durante e depois) em situações ocorridas em sala de aula, em casa, assim como em fatos narrados nas contações de histórias.	C
	LEITURA VISUAL		
	Entender a ordenação das letras do alfabeto e do alfabeto manual.	Apresentar o alfabeto como constitutivo da língua escrita.	I
		Ensinar a ordem das letras do alfabeto manual (material visual permanente).	I
		Estimular a associação do alfabeto manual à escrita de palavras, soletrando regularmente.	I
		Mostrar e perguntar por diferentes tipos de letras (maiúsculas, minúsculas, imprensa e cursiva).	G
	Reconhecer nomes, palavras e expressões escritas, familiares, em situações do cotidiano.	Dispor um contexto letrado nos diversos contextos da escola, para ampliar a leitura visual em outros contextos (ida ao mercado, à igreja, trajeto de casa até a escola, momento do lanche etc.).	S
	Apropriar-se das características e efeitos de sentido em textos multimodais, produzidos por elementos imagéticos e visuais empregados nessa composição textual (imagens, cores, tipos de letra, formato etc.).	Mediar a identificação da ordem, estrutura e características gráficas de diferentes gêneros textuais.	T
		Mediar a interpretação de ilustrações e pequenos textos multimodais, de diferentes gêneros textuais.	T
		Motivar a antecipação sobre o assunto de um texto, com base no título, subtítulo e imagem.	C
		Motivar a criação de expectativas em relação a textos de diversos gêneros, para identificar pressuposições de sentidos e de forma, além da função social do texto.	T
	Reconhecer textos literários como parte do mundo do imaginário que carrega uma dimensão lúdica e de encantamento.	Gerar instâncias de leitura individual e coletiva de textos narrativos como contos e crônicas.	T

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Com base no quadro, nota-se que, no âmbito da leitura, no contexto chileno, foram observadas 28 estratégias do nível α2, 27 estratégias do nível α3 e 10 estratégias do nível A1. A seguir, são expostas algumas situações dessas estratégias.

1. Sinalizar histórias reais e fictícias incorporando gestos, postura corporal, olhar e expressões faciais.

2. Fazer perguntas a respeito de sensações durante e depois da sinalização de histórias reais e fictícias.

3. Fazer perguntas durante a contação de história, que impliquem respostas faciais e ou movimento de cabeça de afirmação ou de negação.

4. Incorporar a configuração de boca, enquanto articulador não-manual, durante a leitura de histórias (trote do cavalo, movimento do vento, motor da máquina etc.) e solicitar a imitação deles.

5. Solicitar o apontamento de elementos nas ilustrações das histórias.

6. Apresentar as expressões faciais dos personagens e explicar ou fazer perguntas para sua identificação.

7. Perguntar o significado das expressões faciais de sentimentos, em imagens de personagens de textos em diferentes gêneros textuais ou em modelos de revista.

8. Perguntar sobre os personagens durante a leitura.

9. Perguntar sobre os elementos das ilustrações em histórias, tirinhas, contos, fábulas, lendas etc.

10. Perguntar pelos elementos de uma narrativa lida ou contada: personagens, enredo, tempo e espaço.

11. Perguntar por informações explícitas no texto (onde está certa informação; ver no cardápio determinado lanche; qual das fichas da biblioteca corresponde ao conto x etc.).

12. Solicitar o apontamento de personagens, objetos de uma cena e o clima da história durante a contação.

13. Perguntar, em desenhos e imagens, os sujeitos envolvidos em uma ação específica (Ex.: Quem está correndo? Quem está sentado? Onde está tal personagem? etc.), em contextos de contos, fábulas, lendas, histórias de livros paradidáticos e em poemas visuais.

14. Perguntar pelo lugar da história, nos contextos escritos e imagéticos dos diversos gêneros textuais.

15. Perguntar e logo explicitar o sentido dos desenhos e objetos em histórias e lendas, a partir das características, do contexto e de outros elementos (Ex.: os objetos e aspectos da cultura surda etc.).

16. Perguntar pelas expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições quanto aos sentidos, à forma e à função social do texto), com base em conhecimentos prévios sobre

as condições de produção e recepção desse texto (o gênero, o suporte e o universo temático), bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.).

17. Revisar em conjunto as antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura por meio da checagem e adequação das hipóteses realizadas (Ex.: o estudante vai ler uma propaganda de um brinquedo. No texto há uma imagem e a criança irá inferir que o texto trata de brincadeira, diversão, brinquedos etc.).

Situações 1 a 17

Logo depois de cumprimentar a turma, a professora apresenta a capa do conto do dia.



- Então, ...olhem a capa do conto de hoje, o que tem esta imagem?
- PÁSSARO.
- Pássaros?... os olhos de um pássaro?
- CORPO.
- E o corpo dos pássaros está coberto de penas, esse é o sinal (pede para repetir). Esse conto se chama "uma história de duas penas" (passando o dedo indicador sobre o título)

À medida que relata a história, a professora faz perguntas:



- Quem é esse personagem? (apontando a imagem)
- CORUJA.
- Olhem seus olhos, ela está dormindo ou está acordada?
- ACORDADA.
- E olhem a cor do céu, está claro, é de dia, certo?
- NÃO, PRETO, NOITE.
- É verdade, ele está acordado à noite...e vocês, dormem ou acordam à noite?
- DORMIR.

Durante o relato, a docente utiliza classificadores da LS para compor a cena no espaço e perguntas para formular hipóteses.

- No galho da árvore está a coruja olhando para o chão, e voa nessa direção para pegar algo. O que será que ela está vendo?
- RATO, PEGAR, COMER. - COBRA -FLOR.

Depois de perguntar a cada aluno, avança para a página seguinte do conto.

- Não era um rato, nem uma cobra, nem uma flor...era uma pena, essa pena é da coruja?



- NÃO.
- Por que não? Eu penso que é da coruja.
- PENA AZUL, CORUJA BRANCA.
- Ah, é verdade, então vamos continuar o conto para saber de quem é essa pena.

Mais tarde na história, as cores do céu começam a mudar:

- Olhem o céu agora, o que está acontecendo?
- NASCER SOL.
- E a coruja continua acordada?
- NÃO, DORMIR.

Aparece um pássaro com penas azuis, e a professora faz uma pausa com rosto de surpresa olhando para os alunos, esperando uma resposta.

- PENA AZUL!!

- Sim, é o pássaro de penas azuis! A coruja procurou muito durante toda a noite, mas não encontrou ele, por quê? (não recebe respostas, então continua a história).
Quando a noite caiu, o pássaro azul foi dormir embaixo de uma árvore. Na seguinte página, aparece a coruja com rosto de surpresa.



- Olhem o rosto da coruja, ela está feliz? Está chorando?
- SURPRESA.
- Por que ela está assim? O que aconteceu?
- VER PÁSSARO AZUL.
- Agora a coruja encontrou o pássaro dono da pena azul!
(pergunta novamente) - *Por que não o encontrou antes?*
- NOITE PÁSSARO AZUL DORMIR DIA CORUJA DORMIR.
- Claro, enquanto a coruja procurava de noite, o pássaro azul estava dormindo, e quando o pássaro azul procurava de dia, a coruja estava dormindo (marcando espaços paralelos à direita e à esquerda para as ações da coruja e do pássaro azul, respectivamente).

18. Trabalhar com expressões faciais e imitação delas diante de um espelho.

Situação 18

A professora recebe um aluno, ajuda ele a localizar a sua fotografia para deixar a mochila e outras pertenças no espaço correspondente. Depois, motiva ele a observar seu rosto no espelho e imitar diversas ações, como tapar os olhos, esticar a língua, inchar as bochechas e pentear o cabelo. Enquanto isso, a professora explica à pesquisadora:
"*Ele ainda está no processo de reconhecimento da própria imagem e de desenvolvimento da consciência corporal, por isso, precisa de mais trabalho corporal e frente ao espelho*".



19. Orientar a direção da leitura de cima para baixo, da esquerda para a direita com o dedo.

20. Estimular a associação do alfabeto manual à escrita de palavras, soletrando regularmente.

Situações 19-20

Durante a chamada, a assistente pede a cada aluno soletrar o seu nome, ela apoia mostrando o nome impresso e indicando da esquerda para a direita a letra que segue. Depois, ela escreve no calendário o nome de aqueles que chegaram à escola, com apoio dos alunos, que soletram para ela seguindo a ordem da esquerda para a direita nas lâminas impressas.



21. Chamar pelo sinal-nome ou imagens.

22. Escrever e mostrar os nomes dos estudantes e pessoas significativas em diferentes suportes.

23. Mostrar e perguntar constantemente pelos sinais/nomes das pessoas com quem convive, em fotografias, desenho do sinal e língua de sinais escrita.

24. Mostrar e perguntar constantemente pelos nomes de pessoas com quem convive em diferentes suportes

25. Dispor e mostrar os nomes próprios em diferentes situações do dia a dia (crachás, etiquetas em materiais, cartazes em sala de aula, escrita em roupa etc.).

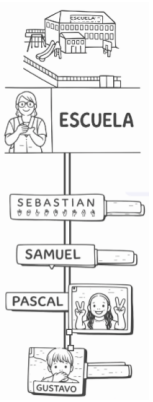
26. Gerar instâncias de comunicação em LS e em espanhol (letras e palavras).

27. Apresentar pontos referenciais representados por desenhos ou por palavras que nomeiam lugares, nos diversos trajetos, dentro ou pelos arredores da escola.

28. Ensinar a noção de espaço (casa, sala de aula, escola) em textos e atividades de rotina de sala de aula.

Situações 21 a 28

Durante a rotina de calendário, a assistente realiza a chamada, apresentando à turma a fotografia de cada estudante e perguntando:
- *"QUEM?"* (mostrando a foto a cada aluno para que reconheça o colega e solicitando o sinal pessoal).
Quando todos reconhecem a fotografia, a assistente mostra ao aluno as etiquetas com nomes, para ele achar o próprio e pendurá-lo na lâmina da escola. As etiquetas, por sua vez, apresentam diferentes níveis de dificuldade, variando desde a fotografia acompanhada do nome até apenas o nome, sem imagem, incluindo datilologia.





No caso de o aluno estar ausente, a assistente pendura a etiqueta do nome na lâmina de casa ou de hospital e comenta "ele ficou em casa", ou "ela precisou ir ao hospital".

29. Ensinar a noção de tempo (dia, mês, ano, semana, ontem, hoje, amanhã, antes, depois) em atividades escritas de rotina realizadas em sala de aula, como no calendário, mas também em gêneros textuais.

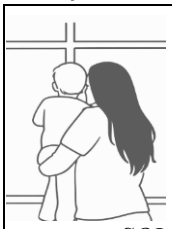
Situação 29

No começo do dia, a professora cumprimenta os alunos e pede ajuda de uma aluna para escrever a data.
- *Por favor, podes riscar a data de ontem e circular a data de hoje?*
Depois, pede a outro aluno completar o painel da data.
- *Então, qual o dia de hoje?* (mostra as lâminas dos sete dias para ele procurar a correta e colocar no painel) *Qual a data? Qual o mês?*
O aluno completa o painel e todos copiam no calendário individual.



30. Incorporar situações climáticas e suas variações (sol, chuva, nublado, frio, calor etc.) por meio de imagens das histórias, de fotografias e da realidade.

Situação 30



Durante a rotina de calendário, a professora pergunta a um aluno:
- *Qual o clima de hoje? chuva ou sol?*
- *CHUVA SOL*.
A assistente o chama para observar juntos na janela, levanta-o em seus braços enquanto indica o sol e as nuvens, depois sinaliza modelando as mãos do aluno para imitar.
O estudante volta à roda e mostra à professora:
- *SOL-NUVEM* (e marca com um prendedor a imagem correspondente no cartaz).



31. Incorporar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã) e modo (lento, rápido, depressa, devagar etc.) no discurso e na contação de histórias.

32. Ensinar relações temporais (antes, durante e depois) em situações ocorridas em sala de aula, em casa, assim como em fatos narrados nas contações de histórias.

Situações 31-32

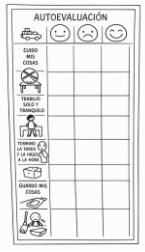
Um aluno começa a pular, tentando pegar seu lanche (que está em uma prateleira fora do alcance das crianças) ,e a assistente se aproxima e pergunta:
- *O QUE?*
- *COMER.*
- *NÃO, OLHA* (mostrando o cartaz de antecipação com as atividades do dia) *AGORA TRABALHO* (aponta a imagem) *FIM DEPOIS, LANCHE*.
O aluno, embora inquieto, retorna à sua cadeira para trabalhar.



33. Sistematizar o ensino e cumprimento de regras básicas de convívio social representadas em imagens, interações e brincadeiras em LS (imagem e escrita), também em cartazes, e em português escrito.

Situação 33

Finalizando o horário escolar, a professora pede que os alunos avaliem seu comportamento durante as atividades. Para isso, lê cada parágrafo do cartaz:
- Você cuidou dos materiais? Fez a atividade tranquilo? Trabalhou no tempo certo? Guardou os materiais e limpou a sua estação? Foi gentil?
Assim, cada aluno respondeu e a professora registrou na tabela a autoavaliação feita, fazendo alguns comentários e sugestões para melhorar no dia seguinte.



34. Explorar rótulos de produtos de contato cotidiano: embalagens de sucos, bolachas, salgadinhos etc.

Situação 34

A professora realiza a avaliação de final de ano de língua escrita e chama cada aluno, por turnos, para completarem o teste. Ela explica que este teste já foi realizado em março como diagnóstico inicial e os objetivos foram trabalhados durante o ano. Nesse item, ela pergunta o sinal de cada imagem:
- *SINAL?*
- *REFRIGERANTE -SINAL?*
- *PARAR.*



35. Perguntar por imagens, letras e palavras, em suportes impressos e digitais.

36. Fazer perguntas em LS, sobre imagens, letras ou palavras.

Situações 35-36

O professor explica a atividade à turma:
- *Eu vou escolher uma lâmina com um animal sem ver ela e vocês têm que me ajudar a descobrir qual é respondendo perguntas, ok*? (pega uma imagem e coloca sobre a testa)
- *Esse animal tem penas ou pelos?*
- *PELO*S.
- *Esse animal é gordo ou magro?*
- *GORDO.*
- *Esse animal come cenouras?*
- *NÃO, ÁRVORE, CHINA, COMER.*
- *Esse animal gosta de subir em árvores?*
- *SIM.*
- *Seu nome é K-O-A-L-A?*
- *SIM.*



37. Ensinar a estabelecer conceitos com o uso de dicionário visual, e com espanhol escrito.

38. Promover a memorização e identificação de palavras e expressões familiares em suportes textuais.

Situações 37-38

A turma relembra uma receita de maionese da aula anterior:
- *O que diz aqui?* (apontando [rompe])
- *QUEBRAR*.
- *E logo aqui?* (apontando [huevo]). *Se vocês não se lembram da palavra, podem olhar a imagem. O que estão quebrando?*
- *OVO*





- *Bem, agora procurem nos cadernos o vocabulário para vocês lerem comigo os seguintes passos* (cada aluno abre o caderno na página indicada enquanto a docente muda a imagem projetada).
- *E agora, o que diz aqui*? (apontando [añade] e [aceite])
- (Os alunos procuram as palavras) *ADICIONAR, ÓLEO*.

- *Sim, esse é o significado de cada palavra, adicionar e óleo, mas pensemos como adicionamos o óleo? É assim com a mão ou é derramado com a garrafa?*
- *GARRAFA*.
- *Então, ADICIONA e ÓLEO devemos lê-las juntas: ÓLEO DERRAMAR*.

39. Gerar atividades de desenvolvimento dos aspectos linguísticos da LS (sinalizada e escrita): direção do olhar, configurações de mão, expressões não manuais, localização, movimentos, direção do sinal, sinais etc.

Situação 39



Retornando do recreio, os alunos sentam-se em um círculo junto às professoras e assistentes, que perguntam por turno o que fizeram durante o tempo livre.

Cada aluno relata o que jogou, com quem brincou ou se caiu. Nesse momento as assistentes surdas modelam, enriquecem e corrigem os relatos:

- *O que você fez durante o recreio?*

O aluno começa a mover seu corpo na cadeira, com as mãos apertadas no ar, simulando o balanço e suas cordas.

- *Aaah, você estava brincando no balanço* (modela utilizando classificador para representar o corpo sentado, com os dedos índice e meio, e seu balanço). *E você se balançou tranquilo* (realiza um movimento pequeno e rosto de calma) ou forte? (realiza um movimento maior, mais rápido e rosto alegre).

O aluno imita a segunda sinalização, incorporando classificador, movimento e expressão facial à vez que acena com a cabeça.

40. Gerar atividades de identificação de aspectos linguísticos da escrita: letras, palavras e orações.

41. Pedir para comparar as letras do alfabeto com outras formas de registros gráficos: desenhos, números, símbolos.

42. Apresentar o alfabeto como constitutivo da língua escrita.

43. Ensinar a ordem das letras do alfabeto manual (material visual permanente).

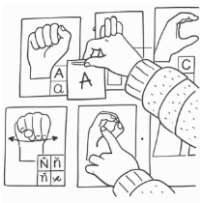
44. Mostrar e perguntar por diferentes tipos de letras (maiúsculas, minúsculas, imprensa e cursiva).

45. Fazer comandos escritos com palavras que solicitam destaque de categorias (Ex.: pintar só as frutas etc.)

Situações 40 a 45

A professora escreve em uma nota adesiva a letra A e pergunta a uma aluna o sinal:
- *SINAL?*
- *UM.*

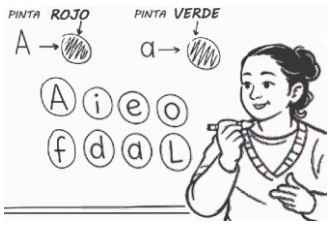




- *NÚMERO UM? OLHA* (Caminha até o cartaz dos números e coloca a nota do lado de cada um, perguntando à aluna) *UM? NÃO, DOIS? NÃO, TRÊS? NÃO, NÚMERO?* (aponta o cartaz completo) *OU LETRA?* (aponta o cartaz do alfabeto).

A aluna observa o cartaz das letras e acena. A docente caminha até o cartaz de letras para comparar cada uma com a nota da A.
- *OLHA, A?* (coloca a nota do lado da letra e observa a aluna). A aluna acena novamente.
- *A GRANDE, OLHA* (aponta a minúscula), *A PEQUENA, IGUAL A*.
- *AGORA* (Pega uma folha de atividades) *PROCURAR [A] LÁPIS VERMELHO PINTAR*, *PROCURAR [a] LÁPIS VERDE PINTAR.*

A professora escreve no quadro um exemplo com o comando escrito:



- *[A] vamos a fazer o que?*
- *LÁPIS VERMELHO* (a professora escreve [pintar rojo])
- *E com esta [a]?*
- *LÁPIS VERDE* (a professora escreve [pintar verde]



Realizam o exercício juntos no quadro procurando [A] e [a], pintando da cor correta e logo individualmente na folha da atividade.

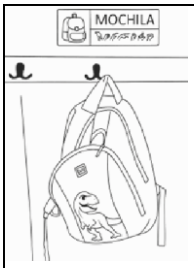
46. Promover a correspondência e representação simbólica: datilema ↔ letra; sinal ↔ palavra; e imagens ↔ frases simples, em diversas situações comunicativas.

47. Modelar sistematicamente a leitura de palavras simples de contextos diversos (placas de identificação, listas com nomes, rótulos em embalagens, convites, notícias e manchetes de jornais).

48. Dispor um contexto letrado nos diversos contextos da escola, para ampliar a leitura visual em outros contextos (ida ao mercado, à igreja, trajeto de casa até a escola, momento do lanche etc.).

49. Mediar a interpretação de ilustrações e pequenos textos multimodais, de diferentes gêneros textuais.

Situações 46 a 49



Dentro das salas de aula, tanto de Educação Infantil quanto de 1.º ano, é possível observar etiquetas para nomear os objetos de uso comum. Elas contêm o pictograma referente ao objeto, o nome escrito e a datilologia correspondente.

Em outros espaços da escola, por exemplo no refeitório, o cartaz do menu contém a fotografia, o sinal feito por um aluno/a, o nome escrito e a datilologia do prato. No sanitário, expõem-se instruções sobre lavar as mãos, anúncios sobre o cuidado da água etc.



50. Gerar instâncias de leitura compartilhada, de diversos gêneros textuais impressos ou digitais.

51. Mostrar diferentes suportes textuais (jornais, embalagens, livros literários) e gêneros a eles pertencentes.

52. Promover a leitura de diversos gêneros textuais impressos ou digitais.

53. Explicitar a relação dos suportes textuais aos elementos que os caracterizam (personagem da história com livro; propaganda com outdoor; um produto com a embalagem etc.).

54. Explorar, em conjunto, a finalidade de diferentes textos (registro de nomes e materiais em listas, lembretes em agendas, comunicação em bilhetes e cartas, leitura prazerosa em contos).

55. Mostrar para comparar, textos de diferentes gêneros destacando suas estruturas e características gráficas.

56. Ensinar a estrutura de diferentes gêneros textuais (Ex.: receita exige ingredientes, modo, preparo etc.).

57. Ensinar a função social dos cardápios, relatos, listas, diários, receitas, regras de jogos/brincadeiras, agendas, bilhetes, cartas, convites, símbolos de placas, notícias etc. dos quais participa cotidianamente.

58. Mediar a identificação da ordem, estrutura e características gráficas de diferentes gêneros textuais.

59. Motivar a antecipação sobre o assunto de um texto, com base no título, subtítulo e imagem.

60. Motivar a criação de expectativas em relação a textos de diversos gêneros, para identificar pressuposições de sentidos e de forma, além da função social do texto.

Situações 50 a 60



Antes de começar, a professora pergunta à turma se imaginam o objetivo da aula ao "ler" a projeção.

- *COMIDA*.
- *Sim, tem relação com comida, mas não é sobre comer*.
- *COZINHAR*.
- *Isso, vamos conhecer sobre a "receita"*.
- *Se vocês quisessem preparar um suco de laranja, onde poderiam procurar a informação? Em um conto* (mostra um livro de contos), *no jornal* (mostra um jornal), *em um mapa* (mostra o mapa), *em uma revista de receitas?* (mostra a revista).



Já que não recebe resposta, a professora entrega um texto a cada aluno:

- *Agora vocês vejam o texto que eu entreguei, olhem se vocês podem achar um texto para cozinhar*. (depois de uns minutos de exploração, pergunta a cada um)
- *Você achou uma receita no livro de contos?*
- *NÃO, ANIMAIS*.
- *No livro de contos pode ter animais, sim, mas não ensina como cozinhar. E você, achou a receita no jornal?* (fala a outro aluno).
- *NÃO, CARRO, FOGO*.
- *Você leu uma notícia de um carro que pegou fogo! Mas também não tem receita.* (pergunta a outro estudante)
- *Você achou no livro de mapas?*



- *NÃO, COMER NADA*.
- *E você, achou na revista de receitas?*
- *SIM, MUITAS*.
- *Perfeito, você pode mostrar aos colegas?* (a aluna abre a revista para a turma), vocês concordam, é uma receita?
- *SIM*.
- *Muito bem, então em qual texto podemos encontrar uma receita?* (entrega o marcador a um aluno, que circula a revista de receitas).



- *Muito bem, mas como vocês souberam que é uma receita?* (muda a projeção)
- *COMIDA* (um aluno aponta a fotografia).
- *Ah, pela fotografia, bem (marca um visto nela), o que mais tem uma receita? Tem título*.
- *SIM* (a aluna aponta o título e a docente marca o visto).
- E ela está escrita em parágrafos?
- *NÃO, LINHAS LINHAS LINHAS*.

(a professora marca visto nas linhas) - *É verdade, e o que nos dizem essas linhas?*

(a aluna observa a receita e "lê as fotografias dos sinais) - *COMIDA ADICIONAR*.

- *Isso, a receita contém os ingredientes e também os utensílios* (marca os vistos). *Só falta uma coisa, a receita nos ensina o que? A correr? A colorir?*
- *COZINHAR*.
- *Sim, a receita nos mostra os procedimentos, olhem, 1.º, 2.º, 3.º* (circula os n.º) *tem uma ordem*.
- *Agora, então, vocês vão trabalhar sozinhos em uma atividade, circulando os suportes das receitas, os elementos do texto e reconhecendo a estrutura* (explica mostrando as folhas de trabalho, baseadas nas projeções da aula, e entrega a cada um, logo revisam em conjunto).

61. Gerar atividades para relacionar elementos de textos lidos aos respectivos nomes escritos.

Situação 61



Logo depois de observar um vídeo da receita suco de laranja, a professora explica o vocabulário chave dessa receita e entrega uma atividade para reconhecimento das palavras escrito prévio à leitura do texto em espanhol.
Ela consiste em copiar o vocabulário e cada conceito.

62. Pedir a recontação, em LS, com e sem apoio de imagem, de textos literários já lidos pelo professor.

63. Mediar a contação em Libras, de cenas mais complexas em histórias, com diversificados elementos.

Situações 62-63



A docente pede que os alunos ordenem em um esquema as cenas de um conto já narrado na aula anterior. Uma vez finalizada a tarefa, os estudantes recontam a história e a professora medeia fazendo perguntas, apontando imagens para a narração e modelando alguns sinais.

64. Gerar instâncias de leitura individual e coletiva de textos narrativos como contos e crônicas

65. Gerar instâncias de seleção de livros e textos de histórias em quadrinhos, contos, fábulas e lendas para sua própria leitura (a partir de seu conhecimento, recuperação pela memória, leitura das ilustrações etc.).

Situações 64-65

Antes de começar o dia, a assistente dirige-se à turma:
- *Ainda tem tempo antes de iniciar o trabalho de calendário, agora vocês podem procurar um livro da nossa biblioteca*.
Alguns alunos aproximam-se da biblioteca e escolhem um livro, outros ficam nas mesas. A assistente, então, deixa alguns livros sobre a mesa para explorarem.



As estratégias descritas nesta subseção caracterizaram as práticas pedagógicas observadas no âmbito da leitura no contexto da escola chilena. A seguir, fez o mesmo com relação à escrita.

Quadro 12 - Chile: estratégias de escrita

α2	**PRÉ-ESCRITA**		
	Produzir estruturas linguísticas simples, primeiramente em Libras, na interação com colegas e o professor, diante de fatos contexto imediato.	Demonstrar desejos, necessidades, sentimentos e opiniões, por meio da LS, desenhos, pinturas, recortes e colagens. E mediando a demonstração dos estudantes.	R
		Mediar a criação de histórias em LS, com base em imagens ou temas sugeridos por escrito.	R
		Auxiliar na recriação de contos, fábulas, lendas, brincadeiras, jogos, diálogos e relatos, em espanhol, com auxílio do professor, a partir de contação de histórias, em LS, com imaginação e criatividade.	R
		Contar em LS, enquanto interage, histórias relacionadas a fatos do contexto imediato ou não.	R
		Apontar com sinais os personagens do texto escrito e perguntar pelos sinais durante o relato.	R
	Expressar-se por comportamentos, expressões faciais e corporais, gestos, movimentos corporais, Libras e registros gráficos (rabiscos, desenhos, imagens, letras etc.), em jogos simbólicos e brincadeiras de "faz de conta".	Gerar instâncias para o desenvolvimento de habilidades manuais e coordenação motora fina: desenhar, pintar, rasgar, folhear, escrever etc.	R
		Solicitar que desenhem situações e histórias, desenvolvendo a habilidade de representação.	R
		Gerar instâncias de dramatização para reproduzir histórias em libras.	R
		Pedir/brincar que imitem movimentos de mãos, em contexto de leitura de tirinhas, contos, poemas etc.	R
	Reconhecer a diferença e a relação entre configurações de mão (gerais), configurações de mão do alfabeto manual e letras do alfabeto brasileiro.	Apresentar as configurações de mão da LS e mostrar exemplos de sinais que tenham essa configuração, pedindo mais exemplos (apoio visual permanente).	I
		Ensinar a relação do alfabeto manual com as letras do alfabeto (apoio visual permanente).	I
		Dispor diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar e traçar letras e outros sinais gráficos.	R
		Mostrar as letras do alfabeto e motivar que sejam reproduzidas com o alfabeto manual no próprio nome e em outras palavras de uso caseiro.	I
	Aplicar informações simples aos objetos reais (tesoura, lápis de cor, cera etc.) relacionadas a realias (objetos que simulam a	Apresentar comandos (desenhar, pintar, cortar, rasgar, amassar, entre outros) por imagens representativas da ação e, em seguida, por escrito para sua execução.	R
		Pedir para desenhar objetos e materiais reais com base em contextos vivenciados e textos lidos.	R

	realidade, como ferramentas, pedaços de tecidos, plantas, documentos antigos, maquetes etc.), a modelos, miniaturas e imagens.	Pedir para pintar objetos e desenhos com base em contextos previamente vivenciados (Ex.: perceber a cor das plantas, ver o desenho de uma planta e pintá-la na cor verde).	R
		Entregar material de trabalho para traçar caminhos, desenhos e letras com bolinhas de papel, lápis de cor etc., com comandos pré-determinados, em LS, e escritos.	R
	Depreender as circunstâncias das histórias relacionadas, ou não, a fatos do contexto imediato e de contos infantis, por meio de Libras e imagens em sequência, com palavras ou frases em português Escrito.	Pedir para relatar em LS e registros gráficos (rabiscos, desenhos, letras etc.), experiências e fatos ocorridos em histórias contadas, filmes, peças teatrais vistos etc.	R
		Pedir para organizar imagens em sequências simples, de uma história em tirinhas, contos etc.	R
		Pedir para recontar histórias, com ou sem apoio de recursos gráficos, imagens e outras, extraídas de textos de tirinhas, contos, fábulas, lendas e poemas visuais.	R
		Gerar situações de contação de histórias e vivências para ampliar o contato com diferentes gêneros textuais.	T
	Significar eventos próximos concluídos e comentar eventos futuros, sempre em situações dialogadas.	Tirar fotografias de atividades e passeios para serem relatadas posteriormente.	P
		Planejar em conjunto os aniversários em LS, e logo modelar a realização de convites com materiais.	P
		Elaborar em conjunto cardápios, relatos, listas, diários, agendas, bilhetes e convites.	P
α3	**PRÉ-ESCRITA**		
	Valorizar emoções, percepção de mundo e acontecimentos à volta, por meio de registros gráficos (desenhos, palavras e frases simples).	Dirigir atividades de escrita do próprio nome, nome dos colegas, do que mais gosta e do que detesta por meio de registros gráficos (desenhos, palavras e frases) de forma participativa e cooperativa.	P
		Gerar instâncias de representação (bidimensional e tridimensional) de elementos contidos em textos , como forma livre de expressão, por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura.	R
	Produzir datilologia para escrever letras e palavras do alfabeto brasileiro.	Mostrar a associação da datilologia com as letras do alfabeto, em nomes, objetos, lugares, meses etc.	I
		Motivar a memorização de palavras mediante brincadeiras com datilologia.	I
		Solicitar a realização do datilológico ao mostrar as letras.	I
		Solicitar a representação gráfica (letras) de cada datilema.	I
		Modelar a articulação da datilologia de forma clara, com um ritmo lento, a fim de ser bem compreendido pelo interlocutor, em situações estabelecidas a partir de imagens, palavras e textos trabalhados.	I
		Solicitar o relato, acompanhado de registros gráficos (desenhos, palavras e frases) de fatos importantes: seu nascimento, desenvolvimento; seus familiares, sua comunidade, histórias de contos, fábulas e lendas.	R

	Analisar contrastivamente a Libras e o português escrito.	Motivar o levantamento de hipóteses sobre a escrita, por meio da escrita de palavras, textos e símbolos.	P
		Modelar o registro, por meio de imagens, desenhos, letras, palavras, brincadeiras organizadas em LS.	P
	Reconhecer perguntas e respostas.	Fazer perguntas por escrito com estruturas simples para serem respondidas em LS.	P
	Compreender histórias contadas em Libras com detalhes, de orações em português escrito associadas às imagens sequenciais dos fatos.	Gerar instâncias para ilustrar, manual ou digitalmente, partes de histórias contadas, com sequência dos fatos, alguma parte da história: início, final ou um novo final, complementado pelos estudantes.	P
	Perceber eventos próximos já acontecidos e comentar eventos futuros por meio de registros gráficos (desenhos, rabiscos, palavras e frases).	Incluir a prática de produzir textos coletivos sobre fatos vividos (Ex.: visita da turma ao zoológico).	P
	Aplicar o português escrito a situações em que a fantasia, a imaginação e fatos reais estejam presentes.	Ensinar a estrutura simples de frases escritas, motivando a ordenação de palavras (Ex.: S-V-O).	G
A1	**EXPRESSÃO ESCRITA**		
	Aplicar adequadamente as representações gráficas (figura, letras, números e outros símbolos) em situações próprias de registro (cabeçalho, representação visual, listas etc.).	Apresentar e pedir a relação entre objeto real com o sinal; da foto do objeto com a foto do sinal; do desenho do objeto com o desenho do sinal; e da imagem com a palavra.	R
		Gerar instâncias cotidianas de escrita do nome próprio, dos colegas e de pessoas de seu convívio.	P
	Produzir palavras isoladas, expressões e pequenos textos em português escrito (na modalidade manuscrita, impressa ou digital) de forma espontânea.	Dirigir atividades de cópia de textos breves, salientando o respeito de suas características, distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita e pontuação.	P
		Promover a memorização de palavras e frases mediante a cópia de textos; verificando posteriormente as dificuldades ortográficas, entre outras.	P
		Promover instâncias de escrita espontânea de textos com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias, culturais ou científicas, de acordo com seu interesse.	P
		Elaborar e dispor na aula material de apoio à escrita, como registros gráficos, cadernos-dicionários, dicionários visuais, cartazes, fichas, caderno de exercícios; para recorrer a eles quando precisar.	I
		Ensinar e modelar a pesquisa de temas em dicionários visuais, enciclopédias, livros didáticos, ou outros.	I
	Realizar atividades organizadas em português escrito, de modo a cumprir a finalidade de diferentes gêneros textuais e suas funções comunicativas.	Promover a prática de escrever em conjunto pequenas notícias sobre fatos recentemente ocorridos.	P
		Ensinar tipos de perguntas: Quem? Faz o quê? Onde? Quando?; e tipos de respostas correspondentes: “foi ao mercado” (lugar); “Joana (sujeito) ontem (tempo) fazer compras (verbo)”.	P

	Produzir expressões, frases simples e pequenos textos, em português, acerca de si próprio, de pessoas reais (onde vivem e o que fazem) e imaginárias, coletiva e individualmente.	Apresentar imagens para motivar a escrita de frases simples em português, com sentido, motivadas por uma imagem, uma sequência ou por uma narrativa em Libras.	P

Fonte: elaborado pela autora (2026).

No âmbito da escrita, foram observadas 24 estratégias do nível α2, 14 estratégias do nível α3 e 10 estratégias do nível A1, como exposto a seguir com algumas situações.

66. Demonstrar desejos, necessidades, sentimentos e opiniões, por meio da LS, desenhos, pinturas, recortes e colagens. E mediando a demonstração dos estudantes.

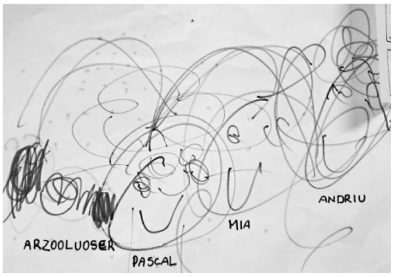
67. Gerar instâncias para o desenvolvimento de habilidades manuais e coordenação motora fina: desenhar, pintar, rasgar, folhear, escrever etc.

68. Dispor diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar e traçar letras e outros sinais gráficos.

69. Entregar material de trabalho para traçar caminhos, desenhos e letras com bolinhas de papel, lápis de cor etc., com comandos pré-determinados, em LS, e escritos.

Situações 66 a 69

No contexto do Dia da Amizade, a professora explicou:
- Essa semana vamos celebrar o Dia da Amizade enviando cartas e desenhos a nossos amigos, dizendo que queremos eles, obrigado por brincarem comigo, o que mais podemos dizer?
- CORAÇÃO.
- ABRAÇO.
- Muito bem, agora vou dar a cada um de vocês uma folha de papel em branco e lápis para que possam compartilhar e colorir as suas cartas.
Uma vez que os estudantes finalizaram, a docente perguntou a cada um sobre o conteúdo da carta, nomeando cada desenho e os guardando para o dia da entrega.

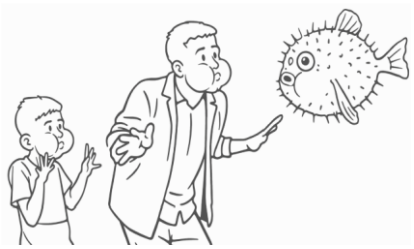


70. Mediar a criação de histórias em LS, com base em imagens ou temas sugeridos por escrito.

Situação 70

O professor realiza exercícios de vernáculo visual de diferentes animais e desenvolve pequenas histórias a respeito de cada um deles, solicitando aos alunos que o observem e tentem imitá-lo. Depois, convida aos alunos a participarem com ele, primeiramente imitando e depois continuando com a improvisação o relato. Por exemplo:

- *"O peixe balão nada tranquilo no mar até que percebe um tubarão se aproximando, então começa a inflar seu corpo e abrir seus espinhos um por um* (o aluno que está imitando continua).
- *"O tubarão se aproxima dele, mas se fere com os espinhos e começa a chorar"*.



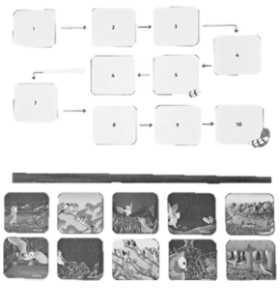
71. Pedir para organizar imagens em sequências simples, de uma história em tirinhas, contos etc.

72. Pedir para recontar histórias, com ou sem apoio de recursos gráficos, imagens e outras, extraídas de textos de tirinhas, contos, fábulas, lendas e poemas visuais.

73.Auxiliar na recriação de contos, fábulas, lendas, brincadeiras, jogos, diálogos e relatos, em espanhol, com auxílio do professor, a partir de contação de histórias, em LS, com imaginação e criatividade.

74. Apontar com sinais os personagens do texto escrito e perguntar pelos sinais durante o relato.

Situações 71 a 74 (correspondente também às situações 62 e 63 no eixo de leitura)



Logo depois de acabar a contação de uma história, a docente solicitou que os alunos em conjunto recontassem cada cena olhando as imagens no quadro. Ela modela perguntando pelas personagens e peles ações deles em cada cena. Ao finalizarem, a professora mostra uma folha de atividades:

- *Agora vocês têm que cortar as imagens e lembrar a sequência da história para ordená-las nesse esquema*.

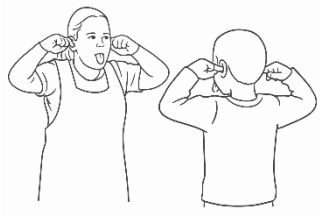
Uma vez finalizada a tarefa, a professora coloca os trabalhos no quadro e, por turnos, os estudantes recontam a história com a mediação dela, que promove o aprofundamento de detalhes por meio de perguntas e diálogos conjuntos.



75. Gerar instâncias de dramatização para reproduzir histórias em libras.

76. Pedir/brincar que imitem movimentos de mãos, configurações manuais, alfabeto manual etc. em contexto de leitura de tirinhas, contos, poemas etc.

Situações 75-76



Antes de começar, a professora motiva à turma a imitar seus movimentos, primeiro de todo o corpo, depois dos braços e da cabeça, reduzindo a amplitude até chegar aos movimentos dos dedos.
Na sequência, a professora projeta a história que estão estudando para sua apresentação de teatro e os alunos, assumindo seus personagens, reproduzem as cenas usando as imagens da história como guia.



77. Mostrar as letras do alfabeto e motivar que sejam reproduzidas com o alfabeto manual no próprio nome e em outras palavras de uso caseiro.

78. Ensinar a relação do alfabeto manual com as letras do alfabeto (apoio visual permanente).

79. Apresentar as configurações de mão da LS e mostrar exemplos de sinais que tenham essa configuração, pedindo mais exemplos (apoio visual permanente).

Situações 77 a 79

O professor pergunta aos alunos, apontando o cartaz do alfabeto:
- *Vocês conhecem as letras? Vamos a ver...A-B-C* (realizando a configuração manual) *e depois?* (aponta as letras sem modelar, mas mostrando a CM dos cartazes).
- *Muito bem, agora vamos a pensar em sinais que têm essa forma manual. Por exemplo A* (executa o CM e o observa sua mão com expressão de dúvida) *TARTARUGA, CARRO, o que mais?*
(Uma assistente fala a um aluno) - *Qual teu sinal?*
O aluno realiza seu sinal e reconhece a configuração manual de A, então, o mostra ao professor.
Continuam com o alfabeto e as respectivas CM.



80. Apresentar comandos (desenhar, pintar, cortar, rasgar, amassar, entre outros) por imagens representativas da ação e, em seguida, por escrito para sua execução.

Situação 80



A maioria das atividades observadas tem comandos com pictogramas que acompanham a palavra para a leitura autônoma.
Também em alguns casos, além dos pictogramas, a atividade começa com um exemplo visual de como executar o comando.

81. Pedir para desenhar objetos e materiais reais com base em contextos vivenciados e textos lidos.

82. Pedir para pintar objetos e desenhos com base em contextos previamente vivenciados (Ex.: perceber a cor das plantas, ver o desenho de uma planta e pintá-la na cor verde).

83. Gerar instâncias de representação (bidimensional e tridimensional) de elementos contidos em textos , como forma livre de expressão, por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura.

84. Gerar instâncias para ilustrar, manual ou digitalmente, partes de histórias contadas, com sequência dos fatos, alguma parte da história: início, final ou um novo final, complementado pelos estudantes.

Situações 81 a 84



Após a leitura de um conto, a docente pergunta a cada aluno qual foi a sua parte favorita e pede que realizem um desenho. Distribui os lápis de cor para que pintassem.

Uma vez finalizados, os estudantes exibem seus desenhos no quadro.



85. Tirar fotografias de atividades e passeios para serem relatadas posteriormente.

86. Contar em LS, enquanto interage, histórias relacionadas a fatos do contexto imediato ou não.

87. Solicitar o relato, acompanhado de registros gráficos (desenhos, palavras e frases) de fatos importantes: seu nascimento, desenvolvimento; seus familiares, sua comunidade, histórias de contos, fábulas e lendas.

88. Gerar situações de contação de histórias e vivências para ampliar o contato com diferentes gêneros textuais.

89. Apresentar imagens para motivar a escrita de frases simples em português, com sentido, motivadas por uma imagem, uma sequência ou por uma narrativa em LS.

90. Ensinar tipos de perguntas: Quem? Faz o quê? Onde? Quando?; e tipos de respostas correspondentes: "foi ao mercado" (lugar); Joana(sujeito) ontem (tempo) fazer compras (verbo)".

91. Fazer perguntas por escrito com estruturas simples para serem respondidas em LS.

92. Pedir para relatar em LS e registros gráficos (rabiscos, desenhos, letras etc.), experiências e fatos ocorridos em histórias contadas, filmes, peças teatrais vistos etc.

93.Solicitar que desenhem situações e histórias, desenvolvendo a habilidade de representação.

94. Promover instâncias de escrita espontânea de textos com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias, culturais ou científicas, de acordo com seu interesse.

95. Motivar o levantamento de hipóteses sobre a escrita, por meio da escrita de palavras, textos e símbolos.

96.Ensinar a estrutura simples de frases escritas, motivando a ordenação de palavras (Ex.: S-V-O).

97. Modelar o registro, por meio de imagens, desenhos, letras, palavras, brincadeiras organizadas em LS.

98. Promover a prática de escrever em conjunto pequenas notícias sobre fatos recentemente ocorridos.

99. Incluir a prática de produzir textos coletivos sobre fatos vividos (Ex.: visita da turma ao zoológico).

100. Dirigir atividades de cópia de textos breves, salientando o respeito de suas características, distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita e pontuação.

Situações 85 a 100

A turma realiza uma visita aos jogos Parapanamericanos. Nesse contexto ,a professora tira fotos para o posterior relato na escola. A aula começa observando e comentando descritivamente as imagens da jornada, a docente medeia fazendo perguntas, por exemplo:



- *Quem está nesta fotografia?*
- *EU.*
- *Pode nos relatar o que está fazendo?*
- *EU, HOMEM RODAS, BASQUETEBOL, MÃOS APERTAR.*
- *Onde foi isso?*
- *ESTÁDIO.*
- *Foi hoje?*
- *ONTEM.*

Depois, ela explica que vão trabalhar registrando esse momento e entrega uma folha de atividade com as perguntas quando? Quem? O que fez? A quem? Onde?



- *Então, primeiro vamos pensar a resposta dessas perguntas e depois escrever, por exemplo, quando?* (aponta o calendário, que tem o aviso da saída)
- *TERÇA.*
- *Sim, e quem está na fotografia? Onde diz seu nome?*

O aluno aponta para o seu nome na mesa dele, outro estudante indica o cartaz dos nomes.

- *Agora vocês precisam pensar o que ele está fazendo, com quem e onde, podem procurar as palavras no caderno de vocabulário ou no caderno de espanhol.*

Durante a atividade, a professora orienta e ajuda na busca de palavras e avalia o trabalho. Na sequência, revisam em conjunto, comparando para escrever a frase.



- Agora todos me ajudem a escrever, quando foi?
- TERÇA.
- Como escrevo terça? T-E-R-Ç-A (M-A-R-T-E-S)
- Quem?
- N-I-K...
- O que fez?
- MÃOS (M-A-N-O-S).
Os alunos continuam respondendo e soletrando para a professora escrever no quadro.
- TERÇA, NIKO, MÃOS, HOMEM, BASQUETEBOL, RODAS, ESTÁDIO.
Agora precisamos escrever em espanhol (e escreve embaixo da primeira frase) [*EL MARTES NIKOLÁS SALUDÓ] essa palavra significa cumprimentar, apertar as mãos [AL JUGADOR DE BASQUETBALL] aqui mudou homem basquetebol para [JOGADOR DE BASQUETEBOL] e as rodas vamos a escrever assim [EN SILLA DE RUEDAS], onde? [EN EL] no [ESTADIO] estádio*.
Comparam as estruturas e copiam abaixo da primeira frase.
[EL MARTES NIKOLÁS SALUDÓ AL JUGADOR DE BASQUETBALL EN SILLA DE RUEDAS EN EL ESTADIO]. Depois, a professora pede que leiam, um de cada vez, o que escreveram. Finalmente pede que realizem um desenho abaixo da frase como lembrança do significado.



101. Planejar em conjunto os aniversários em LS, e logo modelar a realização de convites com materiais.

102. Elaborar em conjunto cardápios, relatos, listas, diários, agendas, bilhetes e convites.

Situação 101-102

- Olhem aqui, na próxima terça, o que tem? (apontando o calendário)
- MEU ANIVERSÁRIO! (mostra sua foto colada na terça)
- Sim, vocês querem fazer os convites para o aniversário?
Os alunos acenam e começam a realizar o convite:
- Vamos precisar uma foto da aniversariante, vem aqui (a docente faz uma foto e cola em um documento que é projetado no quadro), *agora teu nome, soletra para mim por favor* (a professora copia cada letra soletrada).
- O que mais precisamos incluir convite?
- BOLO, BALÕES, CORAÇÃO (procuram na *web* e colam no documento)
- E quando é o aniversário? Falta escrever a data? Quem pode vir e escrever? (a professora escolhe um aluno e a assistente soletra para ele escrever no computador).
Uma vez organizado o convite, a docente pede a cada um que leia o conteúdo dele e imprime. A aniversariante distribui na turma e logo em outras turmas com a assistente.



103. Dirigir atividades de escrita do próprio nome, nome dos colegas, do que mais gosta e do que detesta por meio de registros gráficos (desenhos, palavras e frases) de forma participativa e cooperativa.

104. Gerar instâncias cotidianas de escrita do nome próprio, dos colegas e de pessoas de seu convívio.

105. Mostrar a associação da datilologia com as letras do alfabeto, em nomes, objetos, lugares, meses etc.

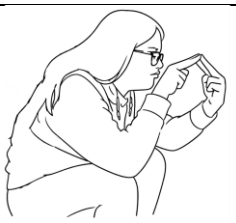
106.Solicitar a realização do datilológico ao mostrar as letras.

107. Solicitar a representação gráfica (letras) de cada datilema

108. Modelar a articulação da datilologia de forma clara, com um ritmo lento, a fim de ser bem compreendido pelo interlocutor, em situações estabelecidas a partir de imagens, palavras e textos trabalhados.

Situações 103 a 108

Cada dia na rotina de calendário, a assistente cumprimenta aos alunos e pergunta o sinal pessoal, o nome, a idade, antes de começar a escrever seus nomes no calendário.

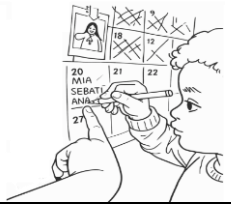


- Bom dia, tudo bem? Qual seu sinal? Qual seu nome?

O aluno soletra, mas não é possível enxergar já que sua mão está muito abaixo e a manga do seu moletom cobre ela. A assistente pede a ele permissão e arregaça, além disso, explica:

- Agora sim, eu consigo ver tuas mãos, lembra que nós surdos precisamos olhar as mãos, se eu não as vejo, não consigo entender. Também deves subir o braço e olhar para outra pessoa, não ficar olhando o chão, está bom?

- Vamos repetir, agora vamos fazer direito, soletre seu nome.



- A-D.

- Não, teu nome e A-N, repete comigo (motiva o estudante a imitar). Agora tenta escrever.

O aluno escreve [A] e soletra a N com expressão de dúvida.

- Sim, segue a N, pode escrever.

Continua escrevendo com apoio da assistente.

109. Motivar a memorização de palavras mediante brincadeiras com datilologia. 110. Promover a memorização de palavras e frases mediante a cópia de textos; verificando posteriormente as dificuldades ortográficas, entre outras.

Situações 109-110

Na aula de espanhol, a professora solicita que os alunos soletrem as palavras estudadas na aula anterior.

- Podem me dizer como escrever sal?

- S-A-L (um aluno soletra olhando o vocabulário no caderno).

- Muito bem, podes repetir sem olhar o caderno? Tenta.

- S...(olha o caderno) A…

- Tenta novamente, soletra olhando a palavra e guarda na memória.



A professora abre os olhos em direção ao caderno, com uma mão aponta cada letra e com a outra soletra marcadamente. Com uma mão realiza o sinal de lembrar e com a outra soletra novamente S-A-L; finalmente cobre seus olhos com uma mão e com a outra soletra.

- Agora vocês, tentem guardar na memória.

Cada aluno tenta seguir a ordem ensinada pela professora, primeiro com a palavra sal e depois com palavras mais complexas do vocabulário. Em conjunto, observam o exercício de memorização de cada um e se revezam.

111. Apresentar e pedir a relação entre objeto real com o sinal; da foto do objeto com a foto do sinal; do desenho do objeto com o desenho do sinal; e da imagem com a palavra.

112. Elaborar e dispor na aula material de apoio à escrita, como registros gráficos, cadernos-dicionários, dicionários visuais, cartazes, fichas, caderno de exercícios; para recorrer a eles quando precisar.

113. Ensinar e modelar a pesquisa de temas em dicionários visuais, enciclopédias, livros didáticos, ou outros.

Situações 112-113

Na projeção, aparece um esquema e a imagem de uma arara, e a professora pergunta:



- O que tem na imagem?

- ARARA.

- Sim, é uma arara, e hoje vamos descrevê-la com o livro descritor de animais de vocês (material feito pela docente), *para escrever juntos no quadro e depois sozinhos nos cadernos. Primeiro vamos procurar a informação e organizá-la neste esquema. Eu começo a ler (passa o dedo índice sobre as palavras) "é um animal de tamanho…". Ela é grande, média ou pequena?*



- MÉDIA.

- Então vamos procurar a palavra no descritor. Você pode ler e depois escrever aqui na caixa do tamanho?

A aluna leva seu descritor até o quadro para copiar, a professora mostra as imagens de grande, média e pequena.

- Qual vamos a escrever?

A aluna aponta e escreve. Na sequência, continuam escrevendo o habitat, a cobertura corporal, as cores etc., indo um aluno por vez a escrever no quadro até completar o esquema. Depois, cada aluno copia em uma folha individual e cola no caderno.

As estratégias descritas nesta subseção, em conjunto com as de leitura, permitem caracterizar as práticas pedagógicas observadas no âmbito do ensino da língua escrita no contexto da escola chilena.

A descrição ampliada das estratégias de ambas as escolas investigadas, junto com as situações pedagógicas expostas, forma uma visão global nos diferentes níveis e subcategorias de desenvolvimento definidas nesta pesquisa. Esses elementos integram o conjunto de dados descritivos que se constituem a base empírica para a discussão elaborada a seguir, examinando-se comparativamente as tendências, as convergências e as diferenças entre os contextos brasileiro e chileno.

4.2 DISCUSSÕES ACERCA DAS ESTRATÉGIAS

Após detalhar as estratégias observadas com base na pauta elaborada, é possível estabelecer relações com os objetivos da pesquisa, contribuindo para a identificação, a descrição e a comparação das estratégias docentes utilizadas.

O primeiro objetivo foi definir estratégias segundo as propostas curriculares do Brasil e do Chile. Para tanto, foram analisados os documentos do Brasi, por ser referência no território latino-americano e por não existir um currículo formal para surdos no Chile, além das *Orientações técnicas para Estabelecimentos educacionais com estudantes surdos*. Em vista disso, foram analisados a *Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos* (Brasil, 2021) e os *Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua na Educação Bilíngue de Surdos* (Stumpf; Linhares, 2021).

Dessa análise documental, que constituiu em uma das etapas metodológicas da pesquisa, surgiu uma pauta que, ao invés de apresentar as habilidades dos alunos, propõe estratégias docentes para promover o desenvolvimento delas por nível: α2-Aprendiz explorador 2 (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); α3-Aprendiz explorador 3 (4 anos a 5 anos e 11 meses); e A1-Aprendiz iniciante (6 anos a 6 anos e 11 meses). Essa pauta foi utilizada como referência para a observação e posterior organização das categorias descritivas.

O segundo objetivo específico foi identificar as estratégias utilizadas pelos docentes das escolas bilíngues. A esse respeito, foram adotados procedimentos metodológicos de natureza qualitativa, com geração de dados empíricos em dois contextos escolares, de modo a aprofundar a descrição de estratégias, organizadas em dois eixos: o eixo de leitura, com as subcategorias *significado, compreensão, gêneros textuais, gramática* e *interlíngua*; e o eixo de escrita, com as subcategorias *exploração, produção, gêneros textuais, gramática* e *interlíngua*.

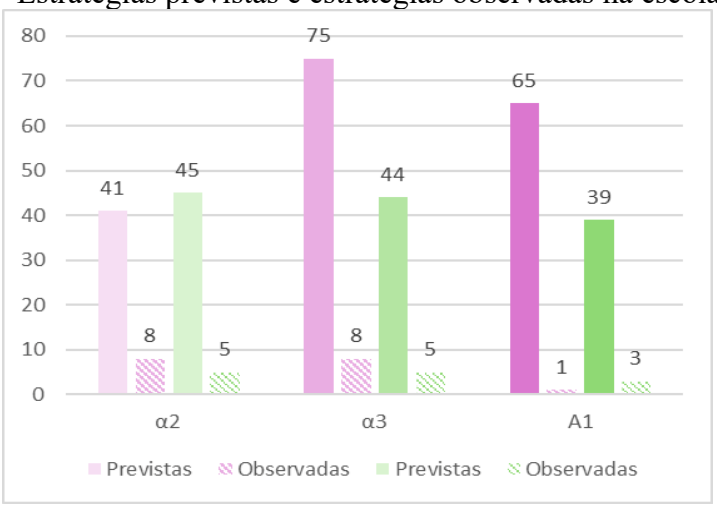
Ressalta-se que a pesquisa não tem caráter quantitativo, mas, neste caso, a presença ou a ausência de determinadas estratégias foi considerada um dado relevante para a análise, na medida em que evidencia a sua distribuição nos níveis e nas subcategorias.

Para o caso das estratégias observadas na escola do Brasil, no eixo de leitura, a pauta derivada da *Proposta Curricular* contemplou 41 estratégias para o nível α2, das quais foram observadas oito; 75 para o nível α3, sendo identificadas oito; e 65 para o nível A1, sendo verificada apenas uma. No eixo da escrita, a pauta de observação previa 45 estratégias para o nível α2, das quais foram observadas cinco; 44 para o nível α3, sendo também identificadas cinco; e 39 para o nível A1, sendo verificas apenas duas.

A diferença entre o número de estratégias previstas na pauta de observação elaborada e aquelas efetivamente identificadas evidência uma dissonância entre a teoria e a prática. Dentro das estratégias observadas, é possível reconhecer que a distribuição das estratégias de leitura tem maior concentração nos níveis α2 e α3 (que são níveis exploradores) e uma presença menor nível A1 (iniciante). No eixo de escrita, percebe-se uma menor quantidade de estratégias em relação à leitura, mas a sua distribuição igualmente se concentra nos níveis α2 e α3.

O Gráfico 1 representa os dados apresentados por nível α2, α3 e A1, seguindo uma ordem ascendente diferenciada por cores e tramas, com o objetivo de facilitar a visualização da progressão das práticas pedagógicas.

Gráfico 1 - Estratégias previstas e estratégias observadas na escola do Brasil

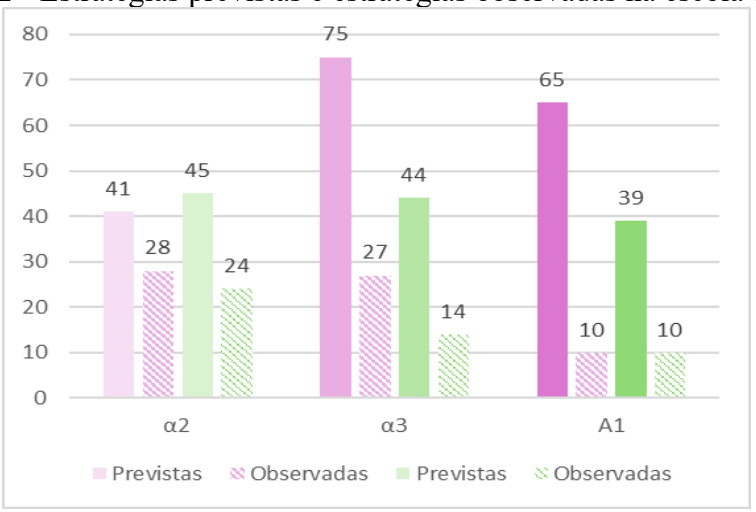


Fonte: elaborado pela autora (2026).

Na escola do Chile, como demonstra o Gráfico 2, no eixo de leitura, foram previstas 41 estratégias para o nível α2, sendo observadas 28; 75 para o nível α3, estavam sendo identificadas 27; e 65 para o nível A1, sendo verificadas 10. No eixo da escrita, a pauta de observação previa 45 estratégias para o nível α2, das quais foram observadas 24; 44 para o nível α3, sendo identificadas 14; e 39 para o nível A1, sendo verificadas 10.

Nesse caso, também existe uma diferença entre as estratégias previstas na pauta de observação elaborada e aquelas efetivamente identificadas. Nas estratégias de leitura, houve uma maior concentração nos níveis α2 e α3, com uma redução progressiva no nível A1. Por sua vez, no eixo da escrita, a distribuição se concentrou no nível α2 , depois no nível α3, com uma redução no nível A1.

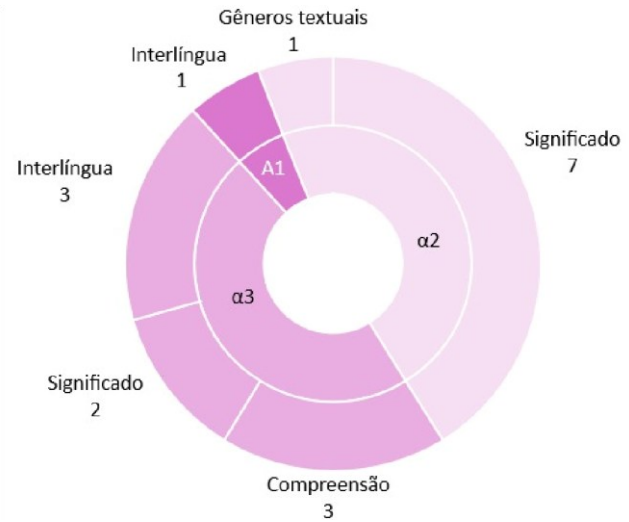
Gráfico 2 - Estratégias previstas e estratégias observadas na escola do Chile



Fonte: elaborado pela autora (2026).

O terceiro objetivo da pesquisa foi descrever comparativamente as estratégias observadas. A seguir, com auxílio de gráficos, foram analisadas as estratégias identificadas nos níveis e subcategorias de ambas as escolas, iniciando-se com o eixo de leitura, depois com o eixo de escrita e, por fim, com uma visão geral e comparativa.

Gráfico 3 - Distribuição das estratégias de leitura na escola do Brasil



Fonte: elaborado pela autora (2026).

Com relação à leitura, do total de 17 estratégias de leitura observadas no contexto brasileiro, verifica-se que a subcategoria *Significado* concentra a maior parte das ocorrências, com sete estratégias no nível α2 e duas no α3, evidenciando uma ênfase em práticas voltadas à construção de sentido, especialmente no nível inicial. Depreende-se disso que, nesse contexto,

o sentido é promovido por meio do ensino de palavras comuns, como o próprio nome e palavras da rotina escolar.

A segunda subcategoria é *Interlíngua*, na qual foram identificadas três estratégias no nível α3 e uma no A1, apontando para uma abordagem crescente da relação entre línguas, o que se evidencia em atividades de inter-relação entre a datilologia e o alfabeto, imagem e sinal e palavra e sinal.

A subcategoria *Compreensão* foi observada com três estratégias no nível α3, em dinâmicas diárias de desenvolvimento de noções espaciais e temporais.

Na subcategoria de *Gêneros Textuais*, foi verificada uma estratégia no nível α2, correspondente à geração de instâncias de escolha de textos, o que sugere uma presença ainda incipiente nesse âmbito.

Por fim, não foram observadas estratégias na subcategoria *Gramática*.

Gráfico 4 - Distribuição das estratégias de leitura na escola do Chile



Fonte: elaborado pela autora (2026).

No contexto chileno, das 65 estratégias observadas, a subcategoria *Significado* também concentrou a maior parte das ocorrências, 15 no nível α2, cinco no nível α3 e uma no nível A1, evidenciando uma ênfase inicial na construção de sentido, por meio de atividades de contação de histórias, rotinas de calendário com explicitação dos significados e modelagem da leitura de palavras simples.

Na subcategoria *Compreensão*, foram observadas seis estratégias no nível α2, 11 no nível α3 e uma no nível A1, indicando uma ampliação no nível intermediário. Elas foram desenvolvidas nas rotinas diárias de noções espaciais e temporais e com a presença constante de perguntas que orientam à extração de informação, contribuindo para a compreensão do entorno.

A subcategoria *Gêneros Textuais* apresentou-se com três estratégias no nível α2, sete no nível α3 e quatro no nível A1, sugerindo um trabalho mais contínuo, que se percebe no contato e exploração de diversos textos desde os primeiros anos de escola.

A subcategoria *Interlíngua* registou três estratégias no nível α2, quatro no nível α3 e três no nível A1, apontando para a relação entre línguas ao longo da Educação Infantil em atividades de comparação e de relação entre o alfabeto escrito e manual, a imagem e o sinal e a palavra e o sinal.

Com relação à subcategoria *Gramática*, foram constatadas uma estratégia no nível α2 e uma no nível A1, associadas a características gerais da língua escrita, como a orientação da leitura e o uso de maiúsculas.

Gráfico 5 - Distribuição das estratégias de escrita na escola do Brasil



Fonte: elaborado pela autora (2026).

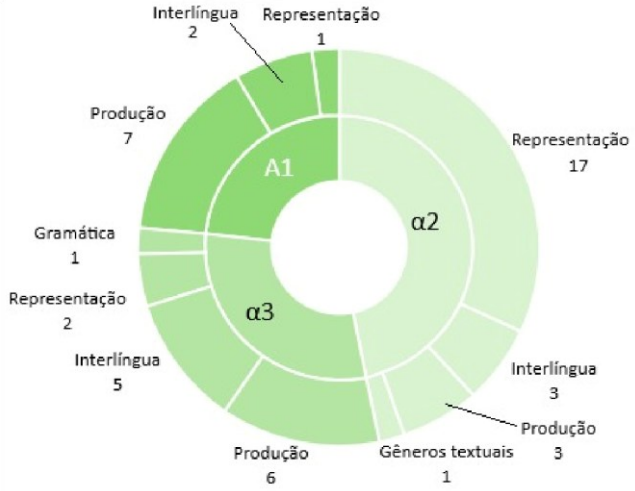
No tocante à escrita, do total de 13 estratégias observadas no contexto brasileiro, a distribuição aconteceu em quatro das seis subcategorias. A subcategoria *Interlíngua* concentrou a maior parte das ocorrências, com duas estratégias no nível α2 e cinco no nível α3, demonstrando uma ênfase na relação entre línguas, que, nesse contexto, está focado em atividades de associação das letras do alfabeto com a datilologia, por meio da escrita e da soletração.

Na subcategoria *Representação*, foram identificadas três estratégias no nível α2, indicando uma abordagem inicial da representação gráfica, o que se evidencia por meio do desenvolvimento de habilidades de coordenação motora e exploração.

Na subcategoria *Produção*, foram verificadas duas estratégias no nível A1, o que sugere uma exploração mais avançada da escrita, expressa na escrita do próprio nome e de cabeçalhos escolares.

Por fim, não foram localizadas estratégias relacionadas às subcategorias *Gêneros Textuais* e *Gramática*.

Gráfico 6 - Distribuição das estratégias de escrita na escola do Chile



Fonte: elaborado pela autora (2026).

Do total de 48 estratégias de escrita observadas no contexto chileno, a distribuição da subcategoria *Representação* foi de 17 no nível α2, duas no nível α3 e uma no nível A1, indicando uma forte presença de abordagens relacionadas à modelagem da representação de objetos e registro de situações por meio de desenhos, de dramatização e da LS.

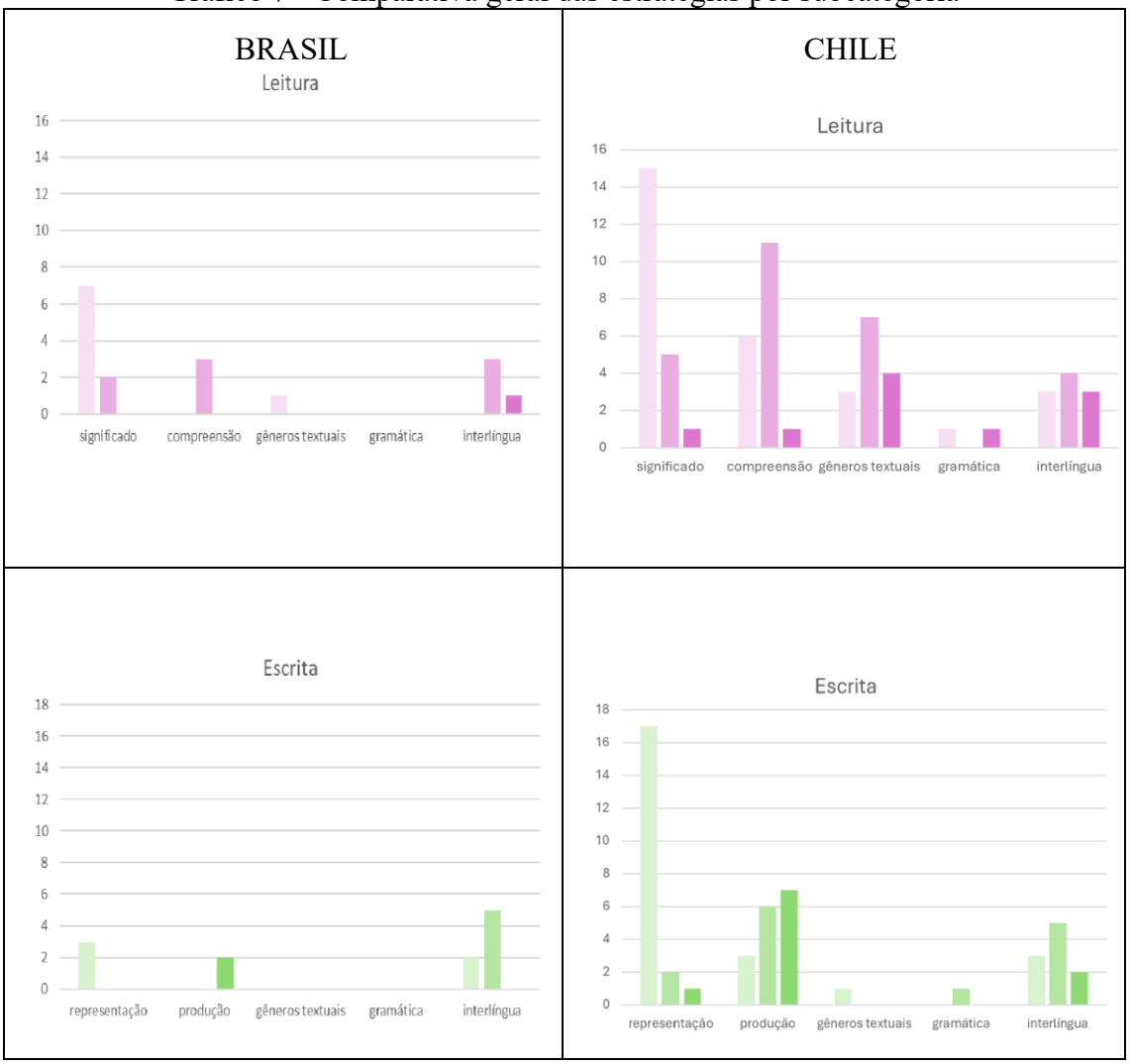
Na subcategoria *Produção*, observaram-se três estratégias no nível α2, seis no nível α3 e sete no nível A1, o que sugere uma progressão no trabalho com a escrita ao longo dos níveis, em atividades conjuntas de exploração e de produção.

A subcategoria *Interlíngua* manteve presença nos três níveis, com três estratégias no nível α2, cinco no nível α3 e duas no nível A1, denotando a consideração das relações entre línguas no trabalho com a escrita, tanto no nível das unidades mínimas (letra/datilologia) quanto em níveis de maior complexidade, como o uso de vocabulário visual e dicionários.

A subcategoria *Gêneros Textuais* registrou uma estratégia no nível α2, correspondente a uma atividade de contação de histórias, e a subcategoria *Gramática* uma estratégia no nível α3, relacionada ao ensino da estruturação de frases escritas.

Após considerar os dados individualmente, no Gráfico 7, tem-se uma comparação geral das estratégias em suas diferentes categorias:

Gráfico 7 - Comparativa geral das estratégias por subcategoria



Fonte: elaborado pela autora (2026).

A análise conjunta revela que, em ambos os contextos, apesar da amplitude do repertório de estratégias previsto na pauta de observação e das habilidades disponíveis na *Proposta Curricular*, apenas uma parcela dessas estratégias foi efetivamente identificada no cotidiano pedagógico, em todos os níveis analisados.

Nos dois eixos, há uma distribuição das estratégias com maior concentração no nível α2, sobretudo em subcategorias mais iniciais e próximas da LS, como *Significado* e *Representação*. Em menor medida, verificaram-se estratégias no nível α3, associadas a subcategorias que implicam maior complexidade e maior gestão de elementos da língua escrita, como *Compreensão* e *Produção*. Já no nível A1, a presença de estratégias é mais limitada, especialmente em subcategorias que demandam maior domínio linguístico e conhecimento das convenções da língua escrita, como *Gramática* e *Interlíngua*.

De modo geral, o contexto chileno apresenta uma incidência mais elevada de estratégias observadas, bem como uma distribuição mais equilibrada entre subcategorias e níveis. No eixo da leitura, existe uma diversificação das práticas, contemplando não apenas a construção de significado, mas também estratégias de *Compreensão*, de *Gêneros Textuais*, de *Gramática* e *Interlíngua*, com presença ao longo dos três níveis analisados. No eixo da escrita, por sua vez, existe uma forte presença da categoria *Representação* nos níveis iniciais, seguida por um aumento progressivo das estratégias de *Produção* nos níveis α3 e A1, evidenciando uma transição da escrita como representação para a escrita como produção textual. Ainda que outras subcategorias registrem menor incidência, a sua presença transversal ao longo dos níveis sugere uma concepção mais ampla e integrada desse eixo.

Em contraste, no contexto brasileiro, as estratégias de leitura e de escrita concentram-se majoritariamente nas subcategorias iniciais de *Significado* e *Representação*. As demais subcategorias tiveram ocorrências pontuais, apontando para uma abordagem mais limitada do processo de aprendizagem da língua escrita como L2, ainda que fortemente orientada à construção das bases linguísticas iniciais que serão o suporte para o desenvolvimento dos seguintes níveis.

Para além das diferenças entre os contextos, constata-se que o eixo da escrita tem uma menor quantidade de atividades com relação ao eixo da leitura, tanto no Chile quanto no Brasil, com predominância de estratégias de *Representação* inicial e de *Interlíngua*. Essa redução parece estar relacionada ao nível de proficiência em língua de sinais e de leitura das turmas, uma vez que, quanto maior a competência e a experiência linguística dos estudantes, maior será a mobilização de estratégias de escrita. Outro aspecto comum identificado refere-se ao caráter incipiente das estratégias do nível A1; embora menos numerosas, essas estratégias envolvem atividades mais longas e complexas, exigindo maior integração de habilidades linguísticas.

A análise comparativa final evidencia diferenças na forma como as estratégias são mobilizadas nas práticas pedagógicas da Educação Infantil para crianças surdas. Tais dissimilitudes não se explicam apenas pelos documentos curriculares, mas também pelas práticas pedagógicas e pelas condições específicas de cada contexto escolar.

5 CONCLUSÕES

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as estratégias utilizadas por docentes para promover a aprendizagem da língua escrita como L2 com crianças surdas na Educação Infantil, nos cenários brasileiro e chileno. A partir da articulação entre a análise teórica, documental e empírica desenvolvida ao longo desta investigação, foi possível compreender de forma mais ampla como se configuram as práticas pedagógicas voltadas ao ensino da língua escrita como L2 no contexto da educação bilíngue para estudantes surdos.

O estudo do marco teórico situou a educação bilíngue de surdos no âmbito das políticas linguísticas e educacionais. A análise documental, por sua vez, possibilitou a definição de um conjunto de estratégias docentes com base nas orientações curriculares vigentes. Por fim, a análise empírica, realizada a partir da observação, tornou possível identificar, descrever e comparar a mobilização dessas estratégias nos contextos investigados. A integração desses três níveis de análise sustenta as conclusões apresentadas a seguir.

Com relação ao primeiro objetivo específico, que consistiu em definir estratégias docentes com base nas habilidades propostas pelos currículos do Brasil e do Chile, o estudo documental contribuiu para a sistematização de um repertório amplo de estratégias, organizado por eixos, subcategorias e níveis, baseado na *Proposta Curricular* do Brasil e materializado na pauta de observação. Esse instrumento tornou-se um aporte metodológico central da pesquisa, ao permitir a tradução das orientações curriculares em categorias analíticas passíveis de observação no contexto escolar.

No que se refere ao segundo objetivo específico, voltado à identificação das estratégias efetivamente utilizadas pelos docentes nas escolas bilíngues de surdos, os dados de campo revelaram que apenas uma parcela das estratégias previstas nos documentos curriculares foi evidenciada nas práticas pedagógicas, tanto no Brasil quanto no Chile. A análise demonstrou que há uma concentração de estratégias nos níveis iniciais e em subcategorias mais próximas da LS, bem como uma menor incidência de estratégias associadas a níveis mais avançados de complexidade linguística, especialmente no eixo da escrita.

Quanto ao terceiro objetivo específico, que buscou descrever comparativamente as estratégias utilizadas nos contextos brasileiro e chileno, a análise revelou diferenças consistentes na forma como as práticas pedagógicas se organizam e evoluem ao longo dos níveis da Educação Infantil. De modo geral, o contexto chileno, mesmo com a ausência de um currículo nacional específico para a educação de surdos, teve maior diversidade, continuidade

e progressão das estratégias observadas, apontando para indícios de uma abordagem mais alinhada às práticas de língua escrita como L2 no paradigma bilíngue intercultural.

O contexto brasileiro, por outro lado, embora disponha de uma base curricular ampla e organizada por níveis, tem uma mobilização mais restrita e menos progressiva das estratégias, o que sublinha a existência de desafios relacionados à implementação das orientações propostas e à necessidade de maior articulação entre os documentos curriculares e as práticas pedagógicas.

A análise comparativa identificou ainda desafios comuns aos dois contextos, como o pouco desenvolvimento do nível A1, no qual se observou menor incidência de estratégias de leitura e escrita, ainda que essas envolvam atividades mais longas e cognitivamente mais exigentes. Esse achado, longe de ser interpretado como uma debilidade, evidencia que ambos os contextos se desenvolvem nos níveis exploradores, o que pode constituir um incentivo para o aprofundamento de metodologias que permitam alcançar tais níveis mais complexos.

Nesse sentido, em ambos os contextos, constatou-se a presença de estudantes dentro da faixa etária de A1: aprendiz iniciante (6 anos a 6 anos e 11 meses) e maiores a isso que ainda participam de práticas pedagógicas baseadas em estratégias típicas da creche (1a7m-3a11m) e pré-escola (4 anos a 5 anos e 11 meses). Esse dado sugere que a progressão das estratégias de leitura e escrita não se relaciona exclusivamente à idade ou ao nível formal de escolarização, mas está fortemente condicionada ao tempo de escolarização prévia e à base linguística construída ao longo do percurso educativo.

No contexto brasileiro os estudantes começam a sua escolarização aos 4 anos de idade, e os participantes desta pesquisa tinham, na maioria, ingressado na escola no ano de 2024. Por sua vez, o contexto chileno recebe estudantes desde etapas anteriores e os participantes da pesquisa estavam matriculados na escola desde 2020, com uma média de dois anos e meio de escolaridade prévios à pesquisa. Nesse sentido, a consolidação da base linguística em LS é também um fator que parece influenciar diretamente a possibilidade de o docente avançar para estratégias de maior complexidade, especialmente nos níveis mais elevados.

É relevante também o fato de que, embora no contexto chileno não exista um currículo preciso para a educação de crianças surdas, a comparação com o contexto brasileiro indica avanços significativos nas práticas pedagógicas observadas. Esse dado sugere que a existência de um documento curricular, por si só, não garante sua efetiva implementação, reforçando a importância das concepções pedagógicas, da formação docente e das condições concretas de trabalho na construção de práticas educativas mais consistentes.

Em síntese, ao articular a análise documental e a observação empírica, este estudo contribui para a compreensão dos alcances e dos limites das práticas pedagógicas em escolas bilíngues de surdos, oferecendo subsídios para a reflexão e para o aprimoramento de políticas linguísticas e educacionais concretizadas em medidas curriculares, processos de formação docente e da organização do trabalho pedagógico nesse campo educativo.

5.1 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

Esta pesquisa oferece contribuições relevantes para o campo da educação bilíngue de surdos, especialmente no que se refere ao ensino da língua escrita como L2 na Educação Infantil. Uma primeira contribuição de natureza teórico-conceitual reside na sistematização de uma pauta de estratégias de leitura e de escrita organizada por eixos, subcategorias e níveis, que permitiu explicitar diferentes fatores presentes no processo de aprendizado da língua escrita, evidenciando dimensões semânticas, textuais, linguísticas e de interlíngua que podem e devem ser mobilizadas desde a educação infantil.

No âmbito metodológico, a elaboração e a aplicação da pauta de observação constituem uma contribuição central deste estudo, tornando-se uma ferramenta potencialmente útil tanto para pesquisas futuras quanto para processos de formação docente, reflexão sobre a prática pedagógica e planejamento de atividades. A pauta mostrou-se eficaz para identificar padrões, lacunas e progressões nas estratégias mobilizadas, respeitando a natureza qualitativa da pesquisa.

Do ponto de vista empírico, a pesquisa descreveu em detalhe as estratégias observadas, tomando como base situações pedagógicas concretas que exemplificam a sua implementação e ilustram estratégias reais que podem orientar e inspirar a sua aplicação no ensino da língua escrita em contextos educacionais semelhantes.

Por fim, ao evidenciar aproximações e contrastes entre os contextos brasileiro e chileno, esta pesquisa colaborou para o fortalecimento de uma perspectiva comparativa no campo da educação de surdos, oferecendo subsídios para a reflexão crítica sobre políticas curriculares, práticas pedagógicas e formação docente. Desse modo, este estudo pode ser útil para o desenvolvimento de propostas mais sistemáticas, contextualizadas e sensíveis às especificidades linguísticas das crianças surdas no processo de aprendizagem da língua escrita como L2.

5.2 LIMITAÇÕES E POSSIBILIDADES FUTURAS

Os resultados e as limitações desta pesquisa apontam para diferentes possibilidades de investigações futuras que possam aprofundar a compreensão sobre o ensino da língua escrita como L2 para crianças surdas na Educação Infantil, bem como ampliar o alcance das análises aqui desenvolvidas.

Uma primeira limitação refere-se ao recorte empírico do estudo, que se concentrou em um número restrito de escolas. Embora esse recorte tenha permitido uma análise aprofundada das práticas pedagógicas observadas, os resultados não podem ser generalizados para a totalidade das escolas desses países, devendo ser compreendidos como representativos de contextos específicos. Também, apesar de o acompanhamento ter sido feito durante um semestre em cada escola, a ampliação do período de observação poderia revelar outras estratégias ou variações nas práticas docentes que não emergiram no contexto desta pesquisa.

Além disso, a pauta de observação foi elaborada a partir de orientações curriculares específicas para o contexto brasileiro, o que poderia ter condicionado a análise para determinadas estratégias em detrimento de outras práticas pedagógicas. Apesar disso, a flexibilidade do instrumento permitiu contemplar adaptações e estratégias emergentes observadas em ambos os contextos.

Outra limitação é o fato de a pesquisa não ter investigado diretamente a formação inicial e continuada dos docentes, as suas concepções explícitas sobre língua escrita como L2 e o seu conhecimento sobre o documento orientador desta pesquisa. Mesmo que a análise tenha se concentrado em registros de observação e não tenha incluído entrevistas estruturadas que aprofundariam as concepções pedagógicas subjacentes às práticas observadas, ambas as escolas informaram desconhecer a *Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos.*

Em síntese, as limitações alistadas apontam também para as possibilidades da pesquisa. Uma primeira oportunidade consiste em ampliar o recorte empírico, incorporando mais escolas bilíngues de surdos e períodos de observação mais extensos, o que permitiria identificar regularidades e ter uma compreensão mais abrangente das práticas pedagógicas

Também, futuras pesquisas poderiam explorar a adaptação e a validação da pauta de observação elaborada neste estudo em outros contextos educativos, níveis de ensino ou propostas curriculares. A utilização desse instrumento em processos de formação docente ou em pesquisas comparativas mais amplas pode aprimorar as práticas pedagógicas e colaborar

para a construção de referenciais mais consistentes para o ensino da língua escrita como L2 para crianças surdas.

Outra perspectiva relevante refere-se à investigação dos percursos formativos dos professores. Estudos que considerem as concepções, as experiências formativas e os saberes profissionais docentes poderiam contribuir para compreender de forma mais aprofundada os fatores que influenciam a seleção e a implementação das estratégias pedagógicas observadas.

No contexto brasileiro, foi aplicada uma enquete com o objetivo de verificar o grau de conhecimento das escolas acerca da *Proposta Curricular* que fundamenta esta pesquisa. Foram obtidas 40 respostas de docentes de 13 estados do país. Dentre os participantes, 25 declararam conhecer parcial ou integralmente o documento, principalmente por meio de ações de formação continuada. No que se refere ao contexto de atuação profissional, 13 docentes atuam em escolas regulares, sete em escolas inclusivas e seis em escolas bilíngues de surdos. Embora o número de respostas seja reduzido e não permita generalizações, os dados apontam para um conhecimento ainda limitado por parte dos atores educacionais, o que sugere a necessidade de promover a divulgação, a apropriação e a unificação de critérios educativos no âmbito nacional.

5.3 IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE

Os resultados desta pesquisa evidenciam que o trabalho com a língua escrita como L2 na Educação Infantil para crianças surdas exige uma prática pedagógica intencional, progressiva e sensível às condições linguísticas e educacionais dos estudantes. Nesse sentido, as implicações desta investigação para a prática docente não se restringem à ampliação do repertório de estratégias, mas dizem respeito, sobretudo, à forma como elas são planejadas, articuladas e mobilizadas ao longo dos diferentes níveis da Educação Infantil.

Uma primeira implicação relaciona-se à necessidade de um planejamento pedagógico que considere a progressão das estratégias de leitura e de escrita, evitando a permanência prolongada em práticas restritas a níveis iniciais. Assim, torna-se relevante que os docentes planejem a transição de estratégias para a reflexão sobre a relação entre línguas, a compreensão textual, a produção escrita, o contato gradual com gêneros textuais e os aspectos gramaticais da língua escrita, respeitando o ritmo de desenvolvimento das crianças, mas sem postergar indefinidamente o acesso a essas práticas.

Os resultados ressaltam também o papel central do professor como mediador do processo de aprendizagem, tornando visíveis as convenções da língua escrita, criando oportunidades de uso funcional da escrita e promovendo situações em que as crianças possam

refletir, ainda que de forma inicial, sobre aspectos linguísticos do texto. A ampliação dessas práticas pode contribuir para uma abordagem mais integrada e significativa da escrita desde a Educação Infantil.

Outra implicação importante diz respeito às condições de ensino e às trajetórias de escolarização bilíngue dos estudantes. Os dados sugerem que a consolidação da base linguística em LS viabiliza o avanço na mobilização de estratégias de maior complexidade. Nesse sentido, a prática docente precisa considerar as experiências linguísticas das crianças e ajustar o trabalho pedagógico às condições reais do grupo, reconhecendo que a progressão das estratégias está diretamente associada à continuidade e à qualidade da escolarização.

Embora os resultados desta pesquisa evidenciem que as práticas pedagógicas não dependem estritamente da existência de um currículo formal, torna-se pertinente refletir sobre a elaboração de uma proposta curricular nacional chilena específica para o ensino da língua escrita como L2 para estudantes surdos. Ainda que a escola investigada apresente avanços significativos nesse âmbito, a ausência de um documento curricular sistematizado tende a gerar assimetrias e a limitar a consolidação de critérios comuns para o planejamento, a progressão e a avaliação das aprendizagens. Nesse sentido, a existência de um documento orientador poderia fortalecer a formação docente e promover maior equidade no acesso ao ensino da língua escrita para estudantes surdos, a partir de uma perspectiva bilíngue intercultural.

Por fim, os resultados apontam para a importância de espaços de reflexão coletiva sobre a prática docente, nos quais seja possível discutir concepções de leitura e escrita como segunda língua para surdos, bem como compartilhar estratégias pedagógicas e formas de mediação adequadas a esse contexto. Investir na formação inicial e continuada dos professores, articulada às demandas concretas da sala de aula, mostra-se fundamental para a consolidação de práticas mais sistemáticas, progressivas e coerentes com os objetivos da educação bilíngue para crianças surdas.

REFERÊNCIAS

AKMESE, P. P.; KAYHAN, N.; ISIKDOGAN, N. Written Language Characteristics of Deaf and Hard of Hearing Students in terms of the componentes of the language. **Journal of Psycholinguistic**, [*s. l.*], v. 52, n. 6, p. 2093-2117, 2023. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37421498/. Acesso em: 7 abr. 2025.

ALAWAD, H.; MUSYOKA, M. Examining the Effectiveness of Fingerspelling in Improving the Vocabulary and Literacy Skills of Deaf Students. **Creative Education**, [*s. l.*], v. 9, n. 3, p. 456-468. 2018. Disponível em: https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=83331. Acesso em: 18 out. 2025.

ALBRES, N. A.; OLIVEIRA, S. R. N. Concepções de lingua(gem) e seus efeitos nas conquistas políticas e educacionais das comunidades surdas no brasil. *In*: ALBRES, N. A.; NEVES, S. L. G. (orgs.). **Libras em estudo**: políticas linguísticas. São Paulo: FENEIS, 2013. p. 39-66.

ÁLVAREZ-ESCOBAR, M. L.; ARROYO-LEWIN, M. A.; BERMÚDEZ-GARCÍA, J. Á. Lecto-escritura del español como segunda lengua en la educación de niños sordos. **INNOVA Research Journal,** Quito, v. 8, n. 1, p. 34-38, 2023. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/7378/737879719003/html/. Acesso em: 9 set. 2025.

ANABEL MARTÍNEZ, R.; CVENAJOV, S. Introducción al Dossier "Estudios gramaticales de lenguas de señas de América Latina y el Caribe, Parte II". **Quintú Quimün**, Buenos Aires, v.7, n.1, p. 59, 2023. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9132573. Acesso em: 18 nov. 2025.

ARBOLEYA, V. J.; LOTTERMANN, C. Letramento literário e BNCC: caminhos e descaminhos. *In:* COSTA-HÜBES, T. da C.; KRAEMER, M. A. D. (orgs.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular**: compreensões subjacentes. Campinas: Mercado de Letras, 2019. p. 307-328.

BAKER, C. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. 3. ed. Bristol: Multilingual Matters LTD, 2001.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1879078200/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-de-1996-lei-9394-96. Acesso em: 15 maio 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 15 maio 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de

Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 15 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja/politicas-educacao-bilingue-de-surdos.pdf. Acesso em: 15 maio 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.800, de 4 de janeiro de 2019**. Autoriza a administração pública a firmar instrumentos de parceria e termos de execução de programas, projetos e demais finalidades de interesse público com organizações gestoras de fundos patrimoniais; altera as Leis nº s 9.249 e 9.250, de 26 de dezembro de 1995, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, e 12.114 de 9 de dezembro de 2009; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13800.htm. Acesso em: 15 maio 2025.

BRITO, F. B; NEVES, S. L. G; XAVIER, A. N. O movimento surdo e sua luta pelo reconhecimento da Libras e pela construção de uma política linguística no Brasil. *In*: ALBRES, N. A.; NEVES, S. L. G. (orgs.). **Libras em estudo**: políticas linguísticas. São Paulo: FENEIS. 2013. p. 67-104.

CASSANY, D.; LUNA, Marta; SANZ, Gloria. **Enseñar lengua**. Barcelona: Ed. Graó. Col. El lápiz. Barcelona, 1994.

CHILE. República de Chile. **Ley nº 20.370**. Establece la Ley General de Educación. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, 2009.

CHILE. Ministerio de Educación, **Decreto Supremo nº 170**. Establece normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales beneficiarios de subvención. Santiago: Ministerio de Educación, 2009.

CHILE. República de Chile **Ley nº 20.422**. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Santiago: República de Chile, 2010.

CHILE. Ministerio de Educación. **Decreto Supremo nº 83**. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales. Santiago: Ministerio de Educación, 2015.

CHILE. República de Chile. **Ley nº 21.303**. Reconoce la lengua de señas chilena como lengua natural y oficial de las personas sordas. Santiago: República de Chile, 2021.

CHILE. Ministerio de Educación. **Orientaciones para la educación de estudiantes sordos**. Santiago: Mineduc, 2022.

CRUZ ALDRETE, M. Una aproximación al estudio de la adquisición de la Lengua de Señas Mexicana. **Inventio**, México, n. 26, p. 23-30, 2016. Disponível em: https://inventio.uaem.mx/index.php/inventio/article/view/238. Acesso em: 9 nov. 2024.

CUMMINS, J. Language proficiency and academic achievement. *In*: OLLER, J. W. (ed.). ***Issues in language testing research***. Rowley, MA: Newbury House, 1983. p. 108-129.

CUMMINS, J. **Language, power, and pedagogy**. Bilingual children in the crossfire. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.

CUMMINS, J. **Bilingual children's mother tongue**: why is it important for education? **Sprogforum**, [*s. l.*], n. 19, p. 15-20, 2001. Disponível em: https://www.lavplu.eu/central/bibliografie/cummins_eng.pdf. Acesso em: 9 ago. 2024.

DOUZINAS, C. **The end(s) of human rights**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

EASTERBROOKS, S. R.; BEAL-ALVAREZ, J. **Literacy instruction for students who are deaf and hard of hearing**. New York: Oxford University Press, 2013.

EMMOREY, K.; BORINSTEIN, H. B.; THOMPSON, R.; GOLLAN, T. H. Bimodal bilingualism. **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 11, n. 1, p. 43–61, 2008. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19079743/. Acesso em: 9 ago. 2024.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. de (coord.). **Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior**. Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBEBS/SEMESP/MEC, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogía del oprimido**. México: Soglo XXI, 2005.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015.

GIOVANI F. O ensino/aprendizagem de língua portuguesa a partir dos gêneros do discurso. **Revista Desenredo**, Passo Fundo, v. 16, n. 3, p. 375-389, set./dez. 2020. Disponível em: https://ojs.upf.br/index.php/rd/article/view/11235. Acesso em: 9 ago. 2024.

GIOVANI, F.; MACHADO, A. L. A prática de análise linguística na alfabetização por meio do projeto Ananse durante a pandemia da covid 19. **Letras**, Santa Maria, v. 32, n. 64, p. 183-195, jan./jun. 2023. DOI:10.5902/2176148569361 - I. Disponível em: https://share.google/WvaiTo8rL2u3pC5WA. Acesso em: 14 nov. 2025.

GIOVANI, F.; SOUZA, N. B. De professor para professor: o "projeto do Wanderley", interlocução e militância. **Revista Letra Magna**, São Paulo, ano 16, n. 25, p. 935 – 952, 2020. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/586614741/Artigo-Letra-Magna-2020. Acesso em: 9 ago. 2024.

GONZÁLEZ MORAGA, M. **Being and becoming a Deaf educator**: the construction of Deaf educators' roles and pedagogies in Chilean Deaf schools. 2017. Tesis (Doctorado en Deaf Studies) – University of Bristol, Bristol, 2017.

GONZÁLEZ MORAGA, M.; PÉREZ, A. La lengua de señas chilena: un recorrido por su desarrollo desde una perspectiva multidimensional. **Revista Espacio**, Rio de Janeiro, n. 47, p. 145-166, 2017. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1221/1227. Acesso em: 17 mar. 2025.

GONZÁLEZ MORAGA, M.; PÉREZ, A.; MARÍN, J.; VILLAVICENCIO, C. Towards the Recognition of Chilean Sign Language. *In*: MEULDER, M.; MURRAY, J.; MCKEE, R. (eds.). **The Legal Recognition of Sign Languages**. Advocacy and Outcomes Around the World. Bristol: Multilingual Matters, 2019. p. 29-144.

GONZÁLEZ MORAGA, M.; MUÑOZ VILUGRÓN, K. Experiências de ensino de língua de sinais na educação de surdos chilenos: um currículo não oficial. **Momento-Diálogos em educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 93-113, 2022. Disponível em: https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14372. Acesso em: 9 ago. 2024.

GROSJEAN, F. Individual bilingualism. *In*: MELLO, H. A. B. de; REES, D. K. (orgs.). **The Encyclopedia of Language and Linguistics**. Oxford: Pergamon Press. 2008. p. 163-176.

HERNÁNDEZ-CALAFAT, M. El cerebro del bebé multilingüe. **Journal of Neuroeducation**, [*s. l.*], v. 1, n.2, p. 63-68, 2023. Disponível em: https://revistes.ub.edu/index.php/joned/article/view/32905. Acesso em: 18 dez. 2025

HERNÁNDEZ-SANTANA, G.; GUERRERO-ARENAS, C. Primeras configuraciones manuales en niños Sordos en edad escolar. **Lingüística Mexicana**, Ciudad de México, v.2, p. 49-71, 2023. Disponível em: https://linguisticamexicana-amla.colmex.mx/index.php/Linguistica_mexicana/article/view/519/632. Acesso em: 18 dez. 2025.

HERRERA FERNÁNDEZ, V. **Procesos de lectura y escritura en estudiantes sordos de primer ciclo básico**. Propuesta de un programa de intervención educativa en lecto-escritura. Santiago: Fondecyt regular, 2007. DOI: 10.60721/z1ap-nv92. Disponível em: https://colaboratoriocienciassociales.uchile.cl/ficha/recursos/6. Acesso em: 8 nov. 2024.

HERRERA FERNÁNDEZ, V. **Educación de sordos en Chile**: historia, lengua de señas y desafíos actuales. Santiago: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, 2010.

HERRERA FERNÁNDEZ, V. Literacy Teaching and Bilingualism in Visual Learning Processes: Contributions from Deaf Epistemologies. **Educación y Educadores**, Chia, n. 17, p.135-148, 2014. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942014000100007. Acesso em: 4 jan. 2026.

HERRERA FERNÁNDEZ, V. **Educación y Lengua de señas chilena**: desde la experiencia Sorda a la interculturalidad y el bilingüismo. Santiago: RIL Editores, 2022.

HERRERA FERNÁNDEZ, V.; CHACÓN MACCHIAVELLO, D.; SAAVEDRA CORONADO, F. Evaluación de la escritura de estudiantes sordos bilingües. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 42, p. 171-191, 2016. DOI: http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200010. Disponível em:

https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052016000200010. Acesso em: 8 abr. 2024.

HERRERA FERNÁNDEZ, V; MONTECINOS, C. Educación bilingüe para sordos: tensiones entre inclusión y reconocimiento lingüístico. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, Santiago, v. 12, n. 2, p. 45–62, 2018.

HERRERA FERNÁNDEZ, V.; PAZ CALDERÓN, V. de la. Prácticas Pedagógicas y Transformaciones Sociales. Interculturalidad y Bilingüismo en la Educación de Sordos. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, Santiago, v. 13, n. 1, p. 73-88, 2019. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782019000100073. Acesso em: 8 abr. 2024.

HERRERA FERNÁNDEZ, V.; PUENTE FERREAS, A.; ALVARADO IZQUIERDO, J. M. Visual learning strategies to promote literacy skills in prelingually deaf readers. **Revista Mexicana de Psicología**, Distrito Federal, v. 31, n. 1, p. 1-10, 2014. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/2430/243033030001.pdf. Acesso em: 8 abr. 2024.

HERRERA FERNÁNDEZ, V.; REYES VERA, L. Discursos de estudiantes sordos sobre su inclusión en educación secundaria: barreras y facilitadores. **Revista Enfoques Educacionales**, Santiago, v. 20, n. 1, p. 101-120, 2023. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S2735-72792023000100101&script=sci_arttext. Acesso em: 1 nov. 2025.

IGNACIO RODRÍGUEZ, M; PILAR VELÁSQUEZ, R. Historia y gramática de la lengua de señas. **Pedagogía y Saberes**, Bogotá, n. 14, p. 91-104, 2000. Disponível em: https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/view/6242/5695. Acesso em: 7 ago. 2025.

JIMÉNEZ ALBÁN, K.; MOLINA CHACÓN, J.; MENDOZA PÉREZ, M. La gestión de aprendizaje de lengua y literatura en bachillerato general unificado. **Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON"**, [*s. l.*], v. 5, n. 1, p. 16–32, 2025. DOI: 10.62305/alcon.v5i1.374. Disponível em: https://soeici.org/index.php/alcon/article/view/374. Acesso em: 18 dez. 2025.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: https://seer.unisc.br/index.php/signo/article/view/242. Acesso em: 18 dez. 2025.

KRAUSE, M. La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. **Revista Temas de Educación**, [*s. l.*], n. 7, p. 19-39, 1995. Disponível em: https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w23896w/inv_cualitat_krause.pdf. Acesso em: 18 dez. 2025.

KYLE, F.; HARRIS, M. Predictors of Reading development in deaf children: A 3-year longitudinal study. **Journal of Experimental Child Psychology**, [*s. l.*], v. 107, p. 229-243, 2010. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20570282/. Acesso em: 18 dez. 2025.

LADD, P.; GONÇALVES, J. Culturas Surdas e o desenvolvimento de Pedagogias Surdas. *In*: Karnopp, L.; Klein, M.; Lunardi-Lazzarin, M. (eds.). **Cultura Surda na**

contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações. Brasil: Editora ULBRA, 2011. p. 295-330.

LARABI, H. Adquisición del lenguaje y aprendizaje de idiomas: desarrollo del sistema de perspectivas externas e internas. **Altralang**, Algeria, v. 3, p. 75-82, 2021. Disponível em: https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/597/3/3/175495. Acesso em: 18 nov. 2025.

LISSI, M.; SVARTHOLM, K.; GONZÁLEZ, M. El enfoque bilingüe en la educación de sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. **Estudios Pedagógicos**, Santiago, v. 37, n. 2, p. 299-320, 2012. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000200019. Acesso em: 18 nov. 2025.

LOURENÇO, K. R. C. **Políticas Públicas de Inclusão**: o Surdo no Sistema de Educação Básica Regular do Estado de São Paulo. 2013. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

LUZ, R. D. Bilinguismo: revisão de teorias. *In*: ALBRES, N. A.; NEVES, S. L. G. (orgs.). **Libras em estudo**: políticas linguísticas. São Paulo: FENEIS, 2013. p. 13-38.

MASON, J. **Qualitative Researching**. 2. ed. London: Sage Publications, 2002.

MELLO, H. A. B. Educação bilíngue: uma breve discussão. **Horizontes de Linguística Aplicada**, [*s. l.*], v. 9, n.1, p. 118-140, 2010. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/18e3/965893c958baa09fab1b6343fc9c4d697a1a.pdf. Acesso em: 18 nov. 2025.

MORA-MONROY, G. E.; SANABRIA CHAMACHO, L. H.; VARÓN CASTAÑEDA, C.; ROCA OSPINA, K. J. Recurso educativo digital abierto para la enseñanza de español a estudiantes sordos universitarios. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**. Santiago, v. 17, n. 1, p. 123-143, 2023. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782023000100123&lang=pt. Acesso em: 14 jan. 2026.

OLIVIERI, V. L. **La literatura en la escuela**: entre la lectura consensuada y la libertad de lectura. 2016. 130f. Tesis (Maestría en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura) - Universidad Nacional de Rosario, Rosario, 2016.

OTÁROLA-CORNEJO, F. A. Inmersión en la lengua de señas chilena: implicancias en el desarrollo lingüístico de estudiantes sordos. **Onomázein**, Santiago, n. 50, p. 1-23, 2020. DOI: 10.7764/onomazein.50.03. Disponível em: https://onomazein.letras.uc.cl/index.php/onom/article/view/29729. Acesso em: 14 jan. 2026.

OTÁROLA-CORNEJO, F.; ÁLVAREZ CRUZ, M. Lingüística y Lengua de Señas Chilena. *In:* HERRERA FERNÁNDEZ, V. (coord.). **Educación y Lengua de Señas Chilena**: Desde la experiencia Sorda a la interculturalidad y el bilingüismo. Santiago: Ril Editores, 2022. p. 95-122.

OTÁROLA-CORNEJO, F. A.; PÉREZ-CUELLO, A.; ORTIZ-NAVARRETE, N.; ÁLVAREZ-CRUZ, M. Construcción verbal en narraciones de estudiantes sordos, usuarios de la lengua de

señas chilena. **Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura**, [*s. l.*], v. 25, n. 2, p. 395-416, 2020. DOI: https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a04. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-34322020000200395. Acesso em: 18 dez. 2025.

PADDEN, C. Learning to fingerspell twice: young signing children's acquisition of fingerspelling. *In:* SCHICK, B.; MARHARCK, M.; SPENCER, P. E. (eds.). **Advances in the sign language development of deaf children**. New York: Oxford University Press, 2006. p. 189-201.

PARRA, M. J.; HERRERA FERNÁNDEZ, V. Implementación del enfoque bilingüe en la educación de estudiantes sordos en Chile. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, Santiago, v. 14, n. 2, 2020.

PAZ CALDERÓN, M. V. de la; SALAMANCA SALUCCI, M. Elementos de la cultura sorda: una base para el currículum intercultural. **Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, Santiago, v. 8, n. 15, p. 31-49, 2009. Disponível em: https://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/deLaPaz_Salamanca_Elementos_cultura_sorda_2009.pdf. Acesso em: 9 ago. 2024.

PAZ CALDERÓN, M. V. **Hacia la búsqueda de la cultura sorda en Chile**: propuesta educativa intercultural bilingüe para sordos. Madrid: Editorial Académica Española, 2012.

PLAZA-PUST, C. Bilingüismo y sordera: contactos lingüísticos en la adquisición bilingüe de la lengua de signos y lengua oral/escrita. *In*: CONGRESO NACIONAL DE LENGUA DE SIGNOS ESPAÑOLA, 1., 2016, Alicante. **Anais** [...]. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2016.

PLAZA-PUST, C. Orquestación de recursos lingüísticos en el desarrollo bilingüe lengua de signos-lengua oral. **Revista de Estudios de Lenguas de Signos**, [*s. l.*], n. 1, p. 176-208, 2019. Disponível em: https://revles.es/index.php/revles/article/view/24. Acesso em: 9 abr. 2025.

PEREIRA, M. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 143-157, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/sXkGQKsnKbhgRBsPD4mvSjy/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 9 nov. 2025.

PIMENTA, N.; STROBEL, K.; MAESTRI, R. As Habilidades Linguísticas e Comunicativas na Alfabetização Bilíngue (Libras e Português) dos Estudantes Surdos por meio do Método Letrônico. *In:* REIS, L. S.; FIGUEIREDO, A. A. A. (orgs.)**. Língua de Sinais de um Continente a Outro**: atualidades linguísticas, culturais e de ensino. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 245-265.

PORTELLANO PÉREZ, J. A.; GARCÍA ALBA, J. **Neuropsicología de la atención, las funciones ejecutivas y la memoria**. Madrid: Editorial SÍNTESIS, 2014.

POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. *In*: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011. p. 31-40.

PUENTE, A.; ALVARADO, J.; HERRERA, V. Fingerspelling and sign language as alternative codes for Reading and writting words for chilean deaf signers. **American Annals of the Deaf**, [*s. l.*], v. 151, n. 3, p. 299-310, 2006. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17087440/. Acesso em: 8 fev. 2026.

QUADROS, R. Alfabetização e o ensino da língua de sinais. **Textura**, Canoas, n. 3, p. 53-62, 2000. Disponível em: https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=23&idart=47#google_vignette. Acesso em: 7 ago. 2025.

QUADROS, R.; SCHMIEDT, M. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasil: Ministério da Educação, 2006.

QUADROS, R.; SILVA, J.; MACHADO, R.; LUDWIG, C. Inventário Nacional de Libras. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 5457-5474, out./dez. 2020. Disponível em: https://www.signwriting.org/archive/docs14/Desktop/Academia/more_papers_by_ronice_quadros/Inventario_Nacional_de_Libras.pdf. Acesso em: 7 ago. 2025.

QUEIROZ, A. A. C.; VIEIRA, C. R. Conceito de língua materna, primeira língua e segunda língua e suas implicações no campo da surdez. *In*: ALBRES, N. A.; NEVES, S. L. G. (orgs.). **Libras em estudo**: políticas linguísticas. São Paulo: FENEIS, 2013. p. 105-124.

REYES GALEANO, C. C.; RESTREPO-NEME, M. C. Integración de la competencia comunicativa intercultural en la didáctica de lenguas extranjeras en Escuela Nueva. **Zona Próxima**, Barranquilla, v. 43, p. 62-88, 2025. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10307423. Acesso em: 5 mar. 2026.

ROJAS BRAVO, X.; OSORIO ACOSTA, B. E. Criterios de Calidad y Rigor en la Metodología Cualitativa. **Gaceta de Pedagogía**, [*s. l.*], v 36, p. 63–75, 2017. https://doi.org/10.56219/rgp.vi36.566. Disponível em: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/gaceta/article/view/566. Acesso em: 15 ago. 2025.

SÁNCHEZ CAUJA, J.; TORRES RUIZ, H. Aprendizaje de lengua y literatura: importancia del aula inversa. **Aprendizaje de lengua y literatura**, [*s. l.*], v. 6, n. 6, p. 12630-12647, 2023. Disponível em: https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/4268. Acesso em: 7 ago. 2025.

SASTRE, C; SASTRE, L. Sección investigativa: Algunos acercamientos al proceso de acceso léxico de la lengua de señas. **Areté**, Lima, v. 12, p. 140-152, 2023. Disponível em: https://arete.ibero.edu.co/article/view/363. Acesso em: 19 jun. 2025.

SILVA-OLIVEIRA, G. C.; SOUSA, A. M. de; TORRES, G. J. S. F.; STUMPF M. R. O signwriting (escrita de sinais) como proposta de registro escrito do sinal-nome/pessoa em libras. **SAJEBTT**, Rio Branco, v. 7 n. 2, p. 661-672, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/3375. Acesso em: 19 jun. 2025.

SIQUEIRA, S.; HUBLER, S. A descoberta da surdez de recém-nascidos: algumas orientações às mães. **Cadernos Acadêmicos Usina de Educação**, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 81-96, 2023. Disponível em: https://revista.unina.edu.br/index.php/cau/article/view/163/148. Acesso em: 19 jun. 2025.

SKLIAR, C. **La educación de los sordos**: una reconstrucción histórica. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SKLIAR, C. Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad.políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. **Revista Educación y Pedagogía**, [*s. l.*], v. 17, n. 41, p. 11-22, 2013. Disponível em: https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6024. Acesso em: 15 jul. 2025.

SKUTNABB-KANGAS, T. **Linguistic Genocide in Education**: or worldwide diversity and human rights. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

SOARES, R.; SCHWENCK, V. WELLINGTON, D.; FREITAS, D.; ANTUNES, F.; FAGUNDEZ, L.; SILVEIRA, A.; FERREIRA, A.; CARVALHO, B. Formación de Profesores de Lengua Portuguesa en la Perspectiva de la Educación de Sordos. **Rev. Bras. Ed. Esp**., Bauru, v.27, e0004, p. 793-812, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/9yM8f5b7HNZgVMxM9qc8ppL/?format=pdf&lang=es. Acesso em: 15 jul. 2025.

STUMPF, M. R; LINHARES, R. S. A. (orgs.). **Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na Educação Bilíngue de Surdos**: da Educação Infantil ao Ensino Superior. Texto final coletivo: vários autores. 1ª edição. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2021.

STUMPF, M. R.; WANDERLEY, D. C. Quem fala português, escreve em português. Quem fala inglês, escreve em inglês. Os surdos: em que língua escrevem? **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 5, n. 1, p. 93–107, 2016. Disponível em: https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/1744. Acesso em: 5 mar. 2026.

VALLE, A.; MANRIQUE, L.; REVILLA, D. **La investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación**. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2022.

WORLD FEDERATION OF THE DEAF. **Guidelines for achieving sign language rights**. Helsinke: WFD, 2023.

YAŞ, E. The Role of Age in Second Language Acquisition. **Cankaya University Journal of Humanities and Social Sciences**, [*s. l.*], v. 18, n. 2, p. 265-276, 2024. Disponível em: https://dergipark.org.tr/en/pub/cankujhss/article/1570045. Acesso em: 15 ago. 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A - SUGESTÕES PARA O DOCENTE BASEADO NA PROPOSTA CURRICULAR E NO QREPS

α2: Aprendiz explorador 2 (1a7m-3a11m) creche: recebe, interioriza, expressa		
LEITURA VISUAL		
HABILIDADES	**INDICADORES**	**SUGESTÕES PARA O DOCENTE**
Compreender, por meio de olhares, gestos, comunicação corporal e Libras, as histórias reais e fictícias, contadas de memória ou organizadas em textos multimodais (tirinhas, vídeos legendados etc.)	- Significar aspectos observados (gestos, postura corporal, olhar e expressões faciais), durante a sinalização de histórias reais, diálogos e relatos de fatos acontecidos e fictícios, fábulas, contos e lendas. - Verificar estados e sensações, como alegria, tristeza, angústia, insegurança, ironia, surpresa, confronto, rejeição, entre outros nas contações de histórias reais, relatos de fatos acontecidos e fictícios, fábulas, contos e lendas. - Interagir com expressões faciais e ou movimento de cabeça de afirmação ou de negação, durante a contação das histórias, quando o professor faz perguntas sobre a história, personagens etc. - Utilizar a configuração de boca, enquanto articulador não-manual, na imitação dos movimentos produzidos e sinais realizados pelo professor durante a leitura de histórias (trote do cavalo, movimento do vento, motor da máquina etc.). - Participar de atividades que envolvam espelhos para que possam identificar suas próprias reações e expressões faciais em relação às histórias contadas. - Demonstrar expressões afetivas (alegria, tristeza, raiva, angústia, entre outros) nas contações de histórias em tirinhas, nos relatos, nos poemas visuais. - Apontar elementos das ilustrações de histórias, a pedido do professor. - Diferenciar uma ilustração de um texto escrito em português, na contação de histórias e de outros	-Sinalizar histórias reais e fictícias incorporando gestos, postura corporal, olhar e expressões faciais. -Fazer perguntas a respeito de sensações durante e depois da sinalização de histórias reais e fictícias. -Fazer perguntas durante a contação de história, que impliquem respostas faciais e ou movimento de cabeça de afirmação ou de negação. -Incorporar a configuração de boca, enquanto articulador não-manual, durante a leitura de histórias (trote do cavalo, movimento do vento, motor da máquina etc.) e solicitar a imitação deles. -Trabalhar com expressões faciais e imitação delas diante de um espelho. -Modelar expressões afetivas durante a contação de histórias em tirinhas, relatos, poemas visuais. -Solicitar o apontamento de elementos nas ilustrações das histórias. -Demonstrar as diferenças entre ilustração e texto escrito em português. -Orientar a direção da leitura de cima para baixo, da esquerda para a direita com o dedo. -Apresentar as expressões faciais dos personagens e explicar ou fazer perguntas para sua identificação.

	textos (relatos, diálogos, poemas etc.). - Acompanhar a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita) em tirinhas, contos, fábulas, lendas e histórias de livros paradidáticos com orientação do professor. - Identificar expressões faciais que indicam sentimentos dos personagens, em imagens e fotos de pessoas, em textos de diferentes gêneros.	
Significar o eu e referentes próximos (familiares, colegas, professor, personagens e elementos das histórias) por meio de apontação e pela direção do olhar.	- Apontar uma pessoa específica, em tirinhas, contos, fábulas, lendas, fotografias, verbetes de dicionário visual, histórias de livros paradidáticos e em poemas visuais, quando perguntado/a, em Libras, sobre essa pessoa (exemplo: Onde está João (sinal)? Quem é Maria (sinal)?). - Apontar ilustrações em histórias, tirinhas, contos, fábulas, lendas e poemas visuais, para distinguir elementos pedidos pelo professor. - Responder, por gestos ou sinais, quando é chamado por seu sinal-nome e quando é representado por meio de imagens (fotografias, desenhos ou Língua de Sinais escrita). - Observar o próprio nome, o dos colegas e de familiares, escritos nas agendas, bilhetes e convites. - Identificar os sinais/nomes de pessoas com quem convive (familiares, colegas de sala e professor) por meio de fotografias, desenho do sinal e Língua de Sinais escrita. - Identificar o seu nome em português escrito e os nomes de pessoas com quem convive (familiares, colegas de sala e professor), em diálogos, relatos, listas, diários, agendas, bilhetes, cartas e convites. - Comunicar-se em Libras (imagem e escrita) e em português escrito (letras e palavras) com os colegas e professor, a fim de fazer-se compreender e compreendê-los.	- Perguntar sobre os personagens durante a leitura. - Perguntar sobre os elementos das ilustrações em histórias, tirinhas, contos, fábulas, lendas e poemas visuais. - Chamar pelo sinal-nome ou imagens. - Escrever e mostrar os nomes dos estudantes e pessoas significativas em diferentes suportes. - Mostrar e perguntar constantemente pelos sinais/nomes das pessoas com quem convive, em fotografias, desenho do sinal e língua de sinais escrita. - Mostrar e perguntar constantemente pelos nomes em português escrito de pessoas com quem convive em diferentes suportes. - Gerar instâncias de comunicação em Libras (imagem e escrita) e em português escrito (letras e palavras) entre colegas e com o professor.
Reconhecer, nas situações do cotidiano, os temas e conceitos expressos em linguagem verbal (textos escritos e sinalizados) e não	- Relacionar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã) e modo (lento, rápido, depressa, devagar etc.) por meio de imagens de contos, fábulas e lendas.	- Incorporar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã) e modo (lento, rápido, depressa, devagar etc.) no discurso e na contação de histórias.

verbal (expressões faciais, pinturas, figuras, dança, desenhos, placas informativas e de sinalização de trânsito)	- Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, na frente, atrás, acima, abaixo, entre e do lado) por meio de imagens das tirinhas, das histórias dos livros paradidáticos e dos poemas visuais. - Identificar situações climáticas e suas variações (sol, chuva, nublado, frio, calor etc.) por meio de imagens das histórias, de fotografias e da realidade. - Identificar placas em espaços de circulação social, no dia a dia, como em sinalização de banheiros (masculino e feminino) e placas como proibido fumar, proibido animais, faixa de pedestres etc. - Respeitar regras básicas de convívio social representadas em imagens, histórias em tirinhas, contos, fábulas, interações e brincadeiras em Libras (imagem e escrita), também em cartazes, e em português escrito. - Identificar pontos referenciais que estejam representados, por desenhos ou por palavras que nomeiam lugares, em conjunto com o professor e colegas, nos diversos trajetos, dentro ou pelos arredores da escola.	- Incorporar conceitos básicos de relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, na frente, atrás, acima, abaixo, entre e do lado) por meio de imagens das tirinhas, histórias, livros paradidáticos e poemas visuais. - Incorporar situações climáticas e suas variações (sol, chuva, nublado, frio, calor etc.) por meio de imagens das histórias, de fotografias e da realidade. - Mostrar o significado de placas em espaços de circulação (banheiros, proibido fumar, proibido animais etc. - Sistematizar o ensino e cumprimento de regras básicas de convívio social representadas em imagens, interações e brincadeiras em Libras (imagem e escrita), também em cartazes, e em português escrito. - Apresentar pontos referenciais representados por desenhos ou por palavras que nomeiam lugares, nos diversos trajetos, dentro ou pelos arredores da escola.
Apreciar diferentes suportes textuais (jornais, revistas, outdoors, embalagens, livros paradidáticos, livros literários, cartazes etc.	- Demonstrar interesse por diferentes suportes textuais (jornais, revistas, outdoors, embalagens, livros paradidáticos, livros literários, cartazes, tablets e placas) e gêneros a eles pertencentes. - Associar os suportes textuais aos elementos que os caracterizam (personagem da história associado ao livro; propaganda, ao outdoor; determinado produto, à embalagem e outros). - Explorar rótulos de produtos que as crianças têm contato diário: embalagens de sucos, bolachas, salgadinhos etc. - Classificar diferentes embalagens conforme seus atributos (ter a informação de que a embalagem é de refrigerante, chocolate, sabonete, xampu, bala etc.). - Encontrar imagens, letras e palavras solicitadas pelo professor, em suportes impressos (jornais, revistas, outdoors, embalagens, livros paradidáticos, livros literários e cartazes) e em suportes digitais (como tablets).	- Mostrar diferentes suportes textuais (jornais, revistas, outdoors, embalagens, livros paradidáticos, livros literários, cartazes, tablets e placas) e gêneros a eles pertencentes. -Explicitar a relação dos suportes textuais aos elementos que os caracterizam (personagem da história com livro; propaganda com outdoor; um produto, à embalagem etc.). - Explorar rótulos de produtos que as crianças têm contato diário: embalagens de sucos, bolachas, salgadinhos etc. - Solicitar a classificação de diferentes embalagens conforme seus atributos (ter a informação de que a embalagem é de refrigerante, chocolate, sabonete, xampu, bala etc.). - Perguntar por imagens, letras e palavras, em suportes impressos e digitais (como tablets). - Gerar instâncias periódicas de escolha de algum suporte textual para interação com familiares.

	- Escolher periodicamente algum suporte textual (jornais, revistas, outdoors, embalagens, livros paradidáticos, livros literários, cartazes, tablets e placas), com direcionamento para interação com familiares.	
Atribuir a objetos reais, realias (objetos que simulam a realidade, como ferramentas, pedaços de tecidos, plantas, documentos antigos, maquetes etc.), modelos e miniaturas, funções variadas de comunicação (informar, motivar, convencer, brincar, transmitir emoção etc.).	- Interpretar desenhos e objetos em histórias e lendas, a partir da observação das características, do contexto e de outros elementos (Exemplo: notar como os objetos se relacionam com a realidade e com os aspectos da cultura surda, indígena, negra etc.). - Compartilhar com outras crianças atitudes sustentáveis que levam ao cuidado de plantas e animais em espaços da instituição (cultivo de horta, visita ao zoológico etc.). - Estabelecer conceitos com o uso de imagens em verbetes de dicionário visual, ou outro, e depois nos verbetes de dicionários visuais com português escrito. - Classificar objetos em forma de listas, a partir de determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.), em Libras e em português escrito. - Relacionar objetos (miniaturas e realias) com os locais onde se encontram no cotidiano (objetos da sala, objetos da cozinha, objetos do banheiro, objetos do supermercado, objetos da rua etc.) Em libras, primeiramente, e depois em português escrito.	- Perguntar e logo explicitar o sentido dos desenhos e objetos em histórias e lendas, a partir das características, do contexto e de outros elementos (Exemplo: notar como os objetos se relacionam com aspectos da cultura surda etc.) - Promover atitudes sustentáveis que levam ao cuidado de plantas e animais em espaços da instituição. - Ensinar a estabelecer conceitos com o uso de dicionário visual, e com português escrito. - Solicitar a classificação de objetos em forma de listas, a partir de determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.), em Libras e em português escrito. - Solicitar a associação de objetos com os locais onde se encontram no cotidiano; Em libras, primeiramente, e depois em português escrito.
Reconhecer palavras de forma incidental, por meio da associação de imagens, gestos, sinais em Libras e emoções em um conjunto de letras específico e recorrente.	- Relacionar rótulos de embalagens conhecidas às suas respectivas imagens ou objetos reais (rótulo de achocolatado com uma figura de achocolatado ou embalagem do produto, rótulo de biscoito com foto do biscoito, rótulo de refrigerante com foto desse refrigerante ou uma garrafa real). - Identificar, em seu cotidiano, informações e conceitos que lhes sejam familiares, por meio da leitura incidental de rótulos e de placas. -Identificar as vogais em palavras de uso no cotidiano escolar, em listas, relatos escritos, cardápios (Exemplo: vogais que compõem o próprio nome, nomes de pessoas próximas, nomes de objetos, alimentos etc.).	- Sistematizar a leitura de rótulos de embalagens para a crescente relação deles com seus objetos reais. - Incorporar a leitura de rótulos e placas do cotidiano para a crescente identificação deles. - Mostrar as vogais em palavras de uso no cotidiano escolar. - Associar letras do alfabeto brasileiro com as configurações de mão que as representam iconicamente em poesias visuais. - Dispor e mostrar constantemente os nomes próprios em diferentes situações do dia a dia (crachás, etiquetas em materiais, cartazes em sala de aula, escrita em roupa etc.). - Mostrar palavras novas, em rótulos, contos, cardápios etc., a partir das letras do próprio nome.

	- Associar letras do alfabeto brasileiro com as configurações de mão que as representam iconicamente (letra L com a CM em L; letra M com a CM em M), em poesias visuais. - Ler o seu nome em diferentes situações do dia a dia (crachás, etiquetas em materiais, cartazes em sala de aula, escrita em roupa etc.). - Identificar palavras novas, em rótulos, contos, cardápios etc., a partir das letras do próprio nome. - Observar a existência de espaço entre uma palavra e outra, em tirinhas, listas, diários, agendas, bilhetes, cartas e convites. - Responder, de forma clara, em Libras, perguntas e comandos sobre imagens, letras ou palavras.	- Explicar a existência de espaço entre uma palavra e outra, em tirinhas, listas, diários, agendas, bilhetes, cartas e convites. - Fazer perguntas em Libras, sobre imagens, letras ou palavras.
Associar um objeto real a seu respectivo referente simbólico (sinal, imagem, número e palavra) com informações visuais pré-estabelecidas.	- Apontar, em desenhos e imagens, os sujeitos envolvidos em uma ação específica apresentada pelo docente (Exemplo: quem está correndo? Quem está sentado? onde está tal personagem? etc.), em contextos de contos, fábulas, lendas, histórias de livros paradidáticos e em poemas visuais.	- Perguntar, em desenhos e imagens, os sujeitos envolvidos em uma ação específica (Exemplo: quem está correndo? Quem está sentado? onde está tal personagem? etc.), em contextos de contos, fábulas, lendas, histórias de livros paradidáticos e em poemas visuais.
PRÉ-ESCRITA		
Produzir estruturas linguísticas simples, primeiramente em Libras, na interação com os colegas e o professor, diante de fatos do contexto Imediato.	- Dialogar com os colegas e o professor, com demonstração de seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões, por meio da Libras, desenhos, pinturas, recortes e colagens. - Exprimir sentimentos, sensações e emoções, em situações do cotidiano e em brincadeiras, dança, teatro e poemas visuais, por meio de formas diversificadas de expressão com o corpo. - Criar histórias em Libras, com base em imagens ou temas sugeridos em português escrito. - (Re)criar contos, fábulas, lendas, brincadeiras, jogos, diálogos e relatos, em português, com auxílio do professor, a partir de contação de histórias, em Libras, com imaginação e criatividade. - Imitar personagens de histórias de livros paradidáticos, contos, lendas e fábulas, durante uma brincadeira, teatro, jogo de imitação etc. - Contar em Libras, enquanto interage com colegas e o professor, histórias relacionadas a fatos do contexto imediato ou não.	- Demonstrar desejos, necessidades, sentimentos e opiniões, por meio da Libras, desenhos, pinturas, recortes e colagens; mediando a demonstração dos estudantes. - Mediar a criação de histórias em Libras, com base em imagens ou temas sugeridos em português escrito. - Auxiliar na (Re)criação de contos, fábulas, lendas, brincadeiras, jogos, diálogos e relatos, em português, com auxílio do professor, a partir de contação de histórias, em Libras, com imaginação e criatividade. - Imitar personagens de histórias de livros paradidáticos, contos, lendas e fábulas, durante uma brincadeira, teatro, jogo de imitação etc. - Contar em Libras, enquanto interage com colegas e o professor, histórias relacionadas a fatos do contexto imediato ou não. - Apontar, em textos escritos, de diferentes gêneros textuais,

	- Apontar, em textos escritos, de diferentes gêneros textuais, elementos do sistema pronominal (ele, ela etc.). - Relacionar com sinais em Libras (Exemplo: menino, criança, sinal do João etc.) os personagens do texto escrito. - Marcar os personagens, durante a contação de histórias, por meio do direcionamento do olhar ou pela apontação de suas representações imagética ou escrita. - Confeccionar cartazes publicitários, avisos a serem fixados na sala, na escola ou em outros locais públicos etc., com imagens e textos, com o auxílio do professor e dos colegas. - Representar, por meio de registros gráficos (rabiscos, desenhos, letras etc.), emoções e acontecimentos a sua volta. - Rabiscar desenhos e outras representações gráficas para se comunicar com colegas e professor.	elementos do sistema pronominal (ele, ela etc.). - Apontar com sinais os personagens do texto escrito e perguntar pelos sinais durante o relato. - Modelar, mostrando os personagens, por meio do direcionamento do olhar ou pela apontação de suas representações imagética ou escrita. - Dirigir a confecção de cartazes publicitários, avisos a serem fixados na sala, na escola ou em outros locais públicos etc., com imagens e textos. - Mostrar como fazer uma representação por meio de rabiscos, desenhos, letras etc., emoções e acontecimentos e explicar a referência de cada elemento.
Expressar-se por comportamentos, expressões faciais e corporais, gestos, movimentos corporais, Libras e registros gráficos (rabiscos, desenhos, imagens, letras etc.), em jogos simbólicos e brincadeiras de “faz de conta”.	- Desenvolver progressivamente habilidades manuais de controle da coordenação motora fina para desenhar, pintar, rasgar, folhear, escrever etc. - Desenhar situações vivenciadas e histórias contadas, em Libras, extraídas de diferentes gêneros textuais. - Escrever, por meio de registros gráficos (rabiscos, desenhos, imagens, letras), comportamentos observados em tirinhas, contos, fábulas, lendas, relatos, poemas visuais. - Conceituar produtos e alimentos escritos em rótulos, cardápios e listas, nas situações do dia a dia, com realias ou miniaturas (brincar de casinha, fazer comidinha, varrer a casa, se arrumar para ir trabalhar etc.), em Libras e em português escrito. - Registrar, em português escrito, listas, diários, agendas, bilhetes, relatos, simulação de contextos familiares que envolvem brincadeiras de boneca, cuidado com filho/bebê (banho, hora de dormir, pentear cabelo, vestir roupa, calçar sapatos etc.). - Reproduzir ações de personagens de histórias, com o uso de realias (objetos que representam espada,	- Gerar instâncias para o desenvolvimento de habilidades manuais e coordenação motora fina: desenhar, pintar, rasgar, folhear, escrever etc. - Solicitar que desenhem e escrevam situações e histórias, desenvolvendo a habilidade de representação. - Brincar em conjunto ao “faz de contas”, estimulando o pensamento simbólico. -Incluir nos relatos e brincadeiras, o imaginário de “escrever”. Registrando e mostrando palavras e textos que representam elementos do jogo para modelar o uso da escrita no cotidiano. - Gerar instâncias de dramatização para reproduzir histórias em libras. - Registrar em conjunto uma história em forma de tirinha, conto etc. modelando a procura de palavras e construção de texto. - Utilizar frases do cotidiano, de ações e de atitudes em libras, indicando seu par escrito em português (com posters, cartazes, bilhetes) e motivar a utilização deles. - Pedir/brincar que imitem movimentos de mãos,

	capa, armadura etc.), em Libras (com o alfabeto manual, sinal-nome) e em português escrito, em tirinhas, contos, fábulas e lendas. - Reproduzir intencionalmente, em Libras e em português escrito, comportamentos de aprendizado, conceito de frases básicas do cotidiano (“você quer água?”, “Isso é ‘água’”), ação (“joga a bola para mim, assim, agora é sua vez”) ou de atitude (“por favor”, “desculpas” etc.). - Imitar movimentos de mão variados, realizados pelo professor (configurações de mão que representam determinado personagem ou objeto; letras do alfabeto manual nos nomes), em contextos de tirinhas, contos, fábulas, lendas, histórias dos livros paradidáticos e poemas visuais.	configurações manuais, alfabeto manual etc. em contexto de leitura de tirinhas, contos, fábulas, lendas, histórias dos livros paradidáticos e poemas visuais.
Reconhecer a diferença e a relação entre configurações de mão (gerais), configurações de mão do alfabeto manual e letras do alfabeto brasileiro.	- Relacionar configurações de mão aleatórias (gerais) com configurações de mão presentes na contação, em Libras, de textos de diversos gêneros textuais. - Relacionar espontaneamente algumas configurações de mão do alfabeto manual com algumas letras do alfabeto brasileiro. - Comparar espontaneamente algumas configurações de mão do alfabeto manual com configurações de mão de alguns sinais para nomear a si mesmo, pessoas e objetos e com a representação de letras do alfabeto brasileiro expressas em diálogos, relatos, diários, agendas, bilhetes e convites. - Observar as configurações de mão que são utilizadas para a execução do alfabeto manual e suas representações pelas letras do alfabeto brasileiro. - Relacionar configurações de mão com sinais executados de forma a produzir pequenas histórias sinalizadas, em tirinhas, contos, fábulas, lendas e relatos. -Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar e traçar letras e outros sinais gráficos. -Observar as configurações de mão das vogais na execução de alguns sinais e que podem estar relacionadas à letra inicial das palavras que iniciam pelas vogais	- Apresentar as configurações de mão da Libras e mostrar exemplos de sinais que tenham essa configuração, pedindo mais exemplos (apoio visual permanente). - Ensinar a relação do alfabeto manual com as letras do alfabeto brasileiro (apoio visual permanente). - Solicitar sinais com alguma configuração de mão do alfabeto manual, por exemplo de nomes ou objetos cotidianos, para logo, relacionar com sinais de contações de diversos gêneros textuais. - Mostrar a relação de configurações de mão com sinais executados de forma a produzir pequenas histórias sinalizadas, em tirinhas, contos, fábulas, lendas e relatos. - Dispor diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar e traçar letras e outros sinais gráficos. -Mostrar a relação entre as configurações de mão das vogais na execução de alguns sinais que estão relacionadas à letra inicial das palavras que iniciam pelas vogais (CM “A” - sinal de arroz), em textos de diferentes gêneros textuais. - Mostrar as letras do alfabeto brasileiro e motivar que sejam reproduzidas com o alfabeto

	ou não (CM “A” - sinal de arroz, CM “E” - sinal de zangado etc.), em textos de diferentes gêneros textuais. - Identificar letras do alfabeto brasileiro e reproduzi-las com o alfabeto manual no próprio nome, no nome de pessoas próximas e em outras palavras de uso caseiro. - Identificar, por meio do alfabeto manual e do português escrito, palavras de uso frequente (seu próprio nome, nome de familiares, objetos, animais etc.) em listas, agendas e bilhetes. - Relacionar a iconicidade de configurações do alfabeto manual e de algumas letras do alfabeto brasileiro com algumas letras (bastão e outras), no momento de sua produção sinalizada e escrita (como em CM L e a Letra L).	manual no próprio nome e em outras palavras de uso caseiro. - Dispor, com alfabeto manual e português escrito, palavras de uso frequente para serem mostradas e identificadas crescentemente. - Relacionar a iconicidade de configurações do alfabeto manual e de algumas letras do alfabeto brasileiro com algumas letras (bastão e outras), no momento de sua produção sinalizada e escrita (como em CM L e a Letra L).
Aplicar informações simples aos objetos reais (tesoura, lápis de cor, cera etc.) relacionadas a realias (objetos que simulam a realidade, como ferramentas, pedaços de tecidos, plantas, documentos antigos, maquetes etc.), a modelos, miniaturas e imagens.	- Usar habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas de produção de bilhetes, tirinhas e listas. - Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação para explorar cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes, na criação de objetos tridimensionais na representação de contos, fábulas e lendas. - Desenhar semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho etc.). - Descrever, em Libras e em português escrito, em colaboração com colegas e professor, semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho etc.). - Executar comandos (desenhar, pintar, cortar, rasgar, amassar, entre outros) apresentados pelo professor, primeiramente por imagens representativas da ação e, em seguida, em português escrito. - Desenhar objetos e materiais reais com base em contextos vivenciados e textos de gêneros textuais diversos. - Pintar objetos e desenhos com base em contextos previamente vivenciados (Exemplo: perceber a cor das plantas, ver o desenho de uma planta e pintá-la na cor verde).	- Mediar instâncias de produção de bilhetes, tirinhas e listas, atendendo a seus interesses e necessidades, e suas habilidades manuais. - Mediar instâncias de representação de contos, fábulas e lendas mediante manipulação de materiais e exploração de cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes. - Modelar como desenhar semelhanças e diferenças entre objetos (textura, massa, tamanho etc.). - Comparar em Libras e em português escrito, em conjunto, semelhanças e diferenças entre objetos. - Apresentar comandos (desenhar, pintar, cortar, rasgar, amassar, entre outros) por imagens representativas da ação e, em seguida, em português escrito para sua execução. -Pedir para desenhar objetos e materiais reais com base em contextos vivenciados e textos de gêneros textuais diversos. -Pedir para pintar objetos e desenhos com base em contextos previamente vivenciados (Exemplo: perceber a cor das plantas, ver o desenho de uma planta e pintá-la na cor verde). - Entregar material de trabalho para traçar caminhos, desenhos e letras com bolinhas de papel,

	- Traçar caminhos, desenhos e letras com bolinhas de papel, lápis de cor etc., conforme os comandos pré-determinados, em Libras, e com pistas em português.	lápis de cor etc., com comandos pré-determinados, em Libras, e em português.
Depreender as circunstâncias das histórias relacionadas, ou não, a fatos do contexto imediato e de contos infantis, por meio de Libras e imagens em sequência, acompanhadas de palavras ou frases em português escrito.	- Relatar, em Libras e registros gráficos (rabiscos, desenhos, letras etc.), experiências e fatos ocorridos em histórias contadas, filmes, peças teatrais vistos etc. - Organizar imagens em sequências simples, de uma história em tirinhas, contos, fábulas e lendas. - Relacionar imagens de tirinhas, contos, fábulas e lendas, contadas em Libras, com palavras em português escrito. - Recontar histórias, com ou sem apoio de recursos gráficos, imagens e outras, extraídas de textos de tirinhas, contos, fábulas, lendas e poemas visuais. - Participar de situações de contação de histórias e vivências para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais. - Associar uma frase escrita em português a uma imagem correspondente a essa frase em contos, fábulas, lendas e em fatos do contexto imediato (fato ocorrido em casa, associado ao bichinho de estimação, sobre o brinquedo que ganhou etc.).	- Pedir para relatar em Libras e registros gráficos (rabiscos, desenhos, letras etc.), experiências e fatos ocorridos em histórias contadas, filmes, peças teatrais vistos etc. - Pedir para organizar imagens em sequências simples, de uma história em tirinhas, contos, fábulas e lendas. - Mostrar a relação entre imagens de tirinhas, contos, fábulas e lendas, com palavras em português escrito. - Pedir para recontar histórias, com ou sem apoio de recursos gráficos, imagens e outras, extraídas de textos de tirinhas, contos, fábulas, lendas e poemas visuais. - Gerar situações de contação de histórias e vivências para ampliar o contato com diferentes gêneros textuais. - Associar uma frase escrita em português a uma imagem correspondente a contos, fábulas, lendas e em fatos do contexto imediato (fato ocorrido em casa, associado ao bichinho de estimação, sobre o brinquedo que ganhou etc.).
Significar eventos próximos concluídos e comentar eventos futuros, sempre em situações dialogadas.	- Relatar, em Libras, em painéis com recortes de revista, incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.), extraídos de tirinhas, contos, fábulas, lendas. - Relatar atividade realizada na escola, ou fora da escola, com a produção de texto coletivo com fotos ou desenhos, listas, diários, agendas, bilhetes, cartas, convites e poemas visuais. - Nomear, com ajuda do professor e colegas, fotografias tiradas durante passeio coletivamente planejado. - Planejar o próprio aniversário, dos colegas e de pessoas próximas, em Libras, e, em seguida, por meio de materiais. -Elaborar cardápios, relatos, listas, diários, agendas, bilhetes e convites.	- Elaborar em conjunto, painéis com recortes de revista, sobre incidentes do cotidiano e fenômenos naturais para serem relatados em Libras. - Produzir textos coletivos com fotos ou desenhos sobre atividades realizadas na escola, ou fora da escola, para serem relatados. - Tirar fotografias de atividades e passeios para serem relatadas posteriormente. - Planejar em conjunto os aniversários em Libras, e, em seguida, modelar a realização de convites com materiais. -Elaborar em conjunto cardápios, relatos, listas, diários, agendas, bilhetes e convites.

α 3: Aprendiz explorador 3 (4 anos a 5 anos e 11 meses) pré-escola 1 e 2: recebe, interioriza, expressa

LEITURA VISUAL		
Reconhecer a Libras e o português escrito como línguas distintas	- Identificar a forma como pessoas surdas e não surdas se comunicam, a partir da observação de pessoas surdas e não surdas, em imagens (vídeos, fotos, desenhos, em poesias visuais e em contextos reais). - Identificar a comunicação visual (em Libras e em português escrito) como forma de interação entre as pessoas surdas e não surdas. - Observar que as duas línguas (Libras e português) podem dizer a mesma coisa, embora tenham modalidades diferentes (Libras: sinalizada e escrita; e português: movimentos de lábios e escrita), a partir de diálogos, contos, fábulas, regras de jogos/brincadeiras, agendas, bilhetes, cartas e convites. - Desenvolver aspectos linguísticos da Libras, sinalizada e escrita (direção do olhar, configurações de mão, expressões não manuais, localização, movimentos, direção do sinal, sinais etc.), em situações de comunicação (brincadeiras, contação de histórias, contextos dialógicos diversos). - Identificar aspectos linguísticos do português escrito (letras, palavras e orações), em situações de comunicação (brincadeiras, contação de histórias, contextos dialógicos diversos) nos bilhetes, cartas e convites, nos contos e fábulas, nos registros das regras de jogos e brincadeiras. - Inferir que a produção literária de textos escritos em português é diferente da produção literária em Libras. - Distinguir entre as representações gráficas em Libras escrita e em desenhos. - Identificar alguns elementos do sistema de escrita da Libras (alfabeto manual, planos de realização dos sinais, configurações de mão básicas) e processos iniciais para a sua organização. - Observar que a escrita da Libras pode representar sinais da Libras	- Mostrar a forma como pessoas surdas e não surdas se comunicam, em imagens (vídeos, fotos, desenhos, em poesias visuais e em contextos reais). - Apresentar a importância da comunicação visual (em Libras e em português escrito) para a interação entre as pessoas surdas e não surdas. - Mostrar que Libras e português podem dizer a mesma coisa, embora tenham modalidades diferentes, a partir de diálogos, contos, fábulas, regras de jogos/brincadeiras, agendas, bilhetes, cartas e convites. - Gerar atividades de desenvolvimento dos aspectos linguísticos da Libras (sinalizada e escrita): direção do olhar, configurações de mão, expressões não manuais, localização, movimentos, direção do sinal, sinais etc. em diversas situações de comunicação. - Gerar atividades de identificação de aspectos linguísticos do português escrito: letras, palavras e orações em diversas situações de comunicação. - Explicitar que a produção literária de textos escritos em português é diferente da produção literária em Libras. - Mostrar as diferenças entre as representações em Libras escrita e em desenhos. - Ensinar alguns elementos do sistema de escrita da Libras: alfabeto manual, planos de realização dos sinais, configurações de mão básicas e processos iniciais para a sua organização. - Mostrar a escrita da Libras como representação da Libras em livros paradidáticos. - Mostrar a relação da Libras com o português escrito por meio da configuração de mão que compõe o sinal, com o alfabeto manual e a letra do alfabeto brasileiro (Exemplo: CM copo com a letra C; CM família com a letra F), em

	em livros paradidáticos que tenham a escrita de sinais. - Relacionar a Libras com o português escrito por meio da configuração de mão que compõe o sinal, com o alfabeto manual e com a letra do alfabeto brasileiro (Exemplo: CM copo com a letra C; CM família com a letra F), em textos de diferentes gêneros textuais. - Relacionar a Libras com o português escrito, por meio do alfabeto manual e das letras iniciais das palavras correspondentes (CM O com a palavra Ovo; CM L com a palavra Leite; CM M com a palavra Mão etc.	textos de diferentes gêneros textuais. - Mostrar a relação da Libras com o português escrito, por meio do alfabeto manual e das letras iniciais das palavras correspondentes (CM O com a palavra Ovo; CM L com a palavra Leite; CM M com a palavra Mão etc.
Compreender diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas (letras, desenhos, rabiscos, números, símbolos gráficos: setas, asteriscos, sinais matemáticos etc.)	- Identificar expressões faciais que indicam determinados sentimentos, em imagens de personagens de textos em diferentes gêneros textuais ou em modelos de revista. - Associar a imagem da expressão facial que indica determinado sentimento com a palavra que a representa, em tirinhas, histórias em quadrinhos, contos, fábulas, lendas, cordéis. - Comparar as letras do alfabeto brasileiro com outras formas de registros gráficos (desenhos, números, símbolos), em rótulos de embalagens e em textos de diferentes gêneros textuais. - Relacionar texto escrito com ilustrações e outros recursos gráficos em tirinhas, histórias em quadrinhos, receitas, regras de jogos/brincadeiras, fotografias em verbetes de dicionário visual, manchetes de jornais e rótulos de embalagens. - Relacionar o que é sinalizado e o que é escrito por meio de correspondências e representações simbólicas: sinal ↔ letra; letra ↔ sinal; sinal ↔ palavra; palavra ↔ sinal e imagens ↔ frases simples, em contos, fábulas, lendas, histórias de livros paradidáticos e poemas visuais.	- Perguntar pelo significado das expressões faciais de sentimentos, em imagens de personagens de textos em diferentes gêneros textuais ou em modelos de revista. - Perguntar pela palavra que representa uma expressão facial de sentimento observada em tirinhas, histórias em quadrinhos, contos, fábulas, lendas, cordéis. - Pedir para comparar as letras do alfabeto brasileiro com outras formas de registros gráficos: desenhos, números, símbolos. - Mostrar a relação do texto escrito com ilustrações e outros recursos gráficos. - Promover a correspondência e representação simbólica: datilema ↔ letra; sinal ↔ palavra; e imagens ↔ frases simples, em diversas situações comunicativas.
Atribuir significado a palavras, imagens e realias (objetos que simulam a realidade, como ferramentas, pedaços de tecidos, plantas, documentos antigos,	- Distinguir objetos reais de objetos representativos (é de verdade... é de mentira, é falso... é verdadeiro... frutas de verdade e frutas de plástico, bolo de	- Promover a diferenciação e correspondência entre objetos reais e objetos representativos (é de verdade/ é de mentira), com base em representações em Libras,

maquetes etc.), presentes no cotidiano	aniversário de verdade ou de mentira, um passarinho de verdade e outro de mentira etc.), com base em representações em Libras, desenhos, contos e imagens em verbetes de dicionário visual. - Ler palavras simples de contextos diversos (placas de identificação, listas com nomes, rótulos em embalagens, convites, notícias e manchetes de jornais). - Observar, em contos em português escrito, palavras e expressões que mostram que a história ocorreu num tempo passado (“Era uma vez...”). - Identificar elementos verbais (sinais da Libras, escrita de sinais, letras, palavras, textos escritos), não verbais (gestos, placas, figuras, objetos, cores) e multimodais (escrita e imagens), em diferentes gêneros textuais.	desenhos, contos e imagens em verbetes de dicionário visual. - Modelar sistematicamente a leitura de palavras simples de contextos diversos (placas de identificação, listas com nomes, rótulos em embalagens, convites, notícias e manchetes de jornais). - Mostrar, em contos em português escrito, palavras e expressões que mostram que a história ocorreu num tempo passado (“Era uma vez...”) e registrar em conjunto. - Mostrar a diferença entre elementos verbais (sinais da Libras, escrita de sinais, letras, palavras, textos escritos), não verbais (gestos, placas, figuras, objetos, cores) e multimodais (escrita e imagens), em diferentes gêneros textuais.
Entender pequenos textos multimodais (anúncios, histórias em quadrinhos, propagandas, rótulos, vídeos legendados etc.) nas diferentes modalidades escritas (Libras e português).	- Selecionar, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos de gêneros textuais que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses. - Ler, com a mediação do professor, textos de gêneros textuais que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses. - Ler rótulos conhecidos de embalagens. - Apontar a escrita de alguns produtos em encartes de supermercado, mesmo que seja por dedução ou aproximação do objeto anunciado. - Localizar, em rótulos de embalagens, informações como pesos, medidas e prazos de validade do produto. - Apreciar poemas visuais, de modo a identificar o estilo literário próprio de sinalização (as expressões, ritmo e estética dos sinais, dos movimentos, maneira de sinalizar etc.). - Observar efeitos de sentido decorrentes da formatação de poemas visuais em português escrito (tipo e tamanho da fonte, margens entrelinhas, distribuição e diagramação das letras, acompanhadas por imagens visuais etc.).	- Gerar instâncias de leitura compartilhada, de diversos gêneros textuais impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses da turma. - Promover a leitura de diversos gêneros textuais impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses. - Mostrar e perguntar o significado dos rótulos conhecidos de embalagens. - Motivar a interpretação da escrita de alguns produtos em encartes de supermercado, mesmo que seja por dedução ou aproximação do objeto anunciado. - Mediar a localização, em rótulos de embalagens, informações como pesos, medidas e prazos de validade do produto. - Gerar instâncias de apreciação de poemas visuais, de modo a identificar o estilo literário próprio de sinalização (as expressões, ritmo e estética dos sinais, dos movimentos, maneira de sinalizar etc.). - Motivar a observação dos efeitos de sentido decorrentes da formatação de poemas visuais em português escrito (tipo e tamanho da fonte, margens entrelinhas, distribuição e diagramação das letras, acompanhadas por imagens visuais etc.).

	- Identificar elementos constitutivos do texto, em cenas de histórias em quadrinhos, contos, fábulas e lendas, a partir de palavras escritas (Exemplo: a criança identifica a escrita de algumas palavras e reconhece objetos correspondentes em uma cena). - Ler pequenas histórias em quadrinhos pelas imagens, acompanhadas de textos simples. - Assistir histórias contadas em Libras, acompanhadas de legendas, com interesse no contexto e palavras encontradas na narrativa. - Explorar coletivamente o assunto de histórias em quadrinhos, contos, fábulas, lendas, com base no título, subtítulo e imagem.	- Mediar na identificação de elementos constitutivos do texto, a partir de palavras escritas (Exemplo: a criança identifica a escrita de algumas palavras e reconhece objetos correspondentes em uma cena). - Gerar instâncias de leitura individual de pequenas histórias em quadrinhos pelas imagens, acompanhadas de textos simples. - Gerar instâncias de contação de histórias em Libras, acompanhadas de legendas. - Explorar coletivamente o assunto de histórias em quadrinhos, contos, fábulas, lendas, com base no título, subtítulo e imagem.
Perceber sonho, fantasia e realidade, em fatos vivenciados em situações do dia a dia e em histórias fictícias (fábulas, contos, lendas etc.)	- Relacionar os acontecimentos do dia a dia registrados em gêneros textuais diversos (relatos, listas, diários, receitas, regras de jogos/brincadeiras, agendas, bilhetes, convites e manchetes de jornais) a registros gráficos (desenhos, letras, palavras e frases). - Significar as ideias de ordenação, de duração e de simultaneidade, em histórias e situações experienciadas, em contos, fábulas, lendas, notícias e manchetes de jornais, por meio de imagens e palavras. - Apresentar uma dimensão lúdica e de encantamento em textos literários (contos, fábulas e lendas) que fazem parte do mundo imaginário e infundem valores em sua diversidade cultural. - Identificar quando uma história pode ser verdadeira/real ou fictícia/fantástica, com fantasias, mágicas e encantamentos (Exemplo: identificar a diferença entre a transformação de um príncipe em sapo - fantasia e o andar de bicicleta na rua e cair - realidade), em histórias em quadrinhos, contos, fábulas, lendas, cordéis, relatos. - Identificar que as fábulas, em Libras e português escrito, são histórias imaginárias (animais que agem como seres humanos) que trazem uma lição de moral.	- Mostrar sistematicamente a relação entre acontecimentos do dia a dia registrados em diversos gêneros textuais (relatos, listas, diários, receitas, regras de jogos/brincadeiras, agendas, bilhetes, convites e manchetes de jornais) a registros gráficos (desenhos, letras, palavras e frases). - Explicitar e mediar os conceitos de ordenação, de duração e de simultaneidade, em histórias e situações experienciadas, em contos, fábulas, lendas, notícias e manchetes de jornais, por meio de imagens e palavras. - Apresentar uma dimensão lúdica e de encantamento em textos literários (contos, fábulas e lendas) que fazem parte do mundo imaginário e infundem valores na diversidade cultural. - Pedir para identificar quando uma história pode ser verdadeira/real ou fictícia/fantástica, com fantasias, mágicas e encantamentos (Exemplo: identificar a diferença entre a transformação de um príncipe em sapo - fantasia e o andar de bicicleta na rua e cair - realidade). - Ensinar que as fábulas, em Libras e português escrito, são histórias imaginárias (animais que agem como seres humanos) que trazem uma lição de moral.

	- Identificar e valorizar a cultura surda em histórias relacionadas à literatura surda, com temas e enredos ligados às pessoas surdas.	- Mostrar e dar valor à cultura surda em histórias relacionadas à literatura surda, com temas e enredos ligados às pessoas surdas.
Reconhecer os diferentes gêneros textuais, a partir da compreensão da função social da escrita e da finalidade de textos.	- Explorar, em conjunto com seus colegas e professor, a finalidade de diferentes textos (registro de nomes e materiais em listas, lembretes em agendas, comunicação em bilhetes e cartas, leitura prazerosa em contos). - Relacionar textos de diferentes gêneros textuais às suas estruturas e características gráficas. - Observar, em conversas coletivas, os diferentes usos e funções da escrita (entretenimento, informação, comunicação, organização, registro, interação, posicionamento etc.), em textos de circulação social. - Identificar a estrutura de diferentes gêneros textuais (Exemplo: uma receita culinária exige ingredientes, modo e tempo de preparo e rendimento - para quantas pessoas. Também traz dicas). - Identificar a função social de textos que circulam no cotidiano das pessoas, nas mídias impressa, de massa e digital. - Identificar a função social dos textos dos cardápios, relatos, listas, diários, receitas, regras de jogos/brincadeiras, agendas, bilhetes, cartas, convites, símbolos de placas notícias e manchetes de jornais dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola etc.). - Observar a quem se destinam, onde circulam e quem produziu alguns textos como cardápios, relatos, listas, diários, receitas, regras de jogos/brincadeiras, agendas, bilhetes, cartas, convites e manchetes de jornais, e o contexto para o qual foram produzidos. - Pontuar a utilidade de determinados gêneros textuais em situações do cotidiano (Exemplo: a importância de uma lista de compras no mercado, a importância de uma bula do remédio, a finalidade de uma receita etc.). - Identificar as finalidades da interação dialógica em diferentes	- Explorar, em conjunto, a finalidade de diferentes textos (registro de nomes e materiais em listas, lembretes em agendas, comunicação em bilhetes e cartas, leitura prazerosa em contos). - Mostrar para comparar, textos de diferentes gêneros destacando suas estruturas e características gráficas. - Presentar imagens ou vídeos que mostrem diferentes usos e funções da escrita (entretenimento, informação, comunicação, organização, registro, interação, posicionamento etc.), em textos de circulação social. - Ensinar a estrutura de diferentes gêneros textuais (Exemplo: uma receita culinária exige ingredientes, modo e tempo de preparo e rendimento - para quantas pessoas. Também traz dicas). - Ensinar a função social de textos que circulam no cotidiano das pessoas, nas mídias impressa, de massa e digital. - Ensinar a função social dos cardápios, relatos, listas, diários, receitas, regras de jogos/brincadeiras, agendas, bilhetes, cartas, convites, símbolos de placas notícias e manchetes de jornais dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola etc.). - Mediar a observação sobre o destinatário, circulação e produção de alguns textos como cardápios, relatos, listas, diários, receitas, regras de jogos/brincadeiras, agendas, bilhetes, cartas, convites e manchetes de jornais, e o contexto para o qual foram produzidos. - Perguntar pela utilidade de determinados gêneros textuais em situações do cotidiano (Exemplo: a importância de uma lista de compras no mercado, a importância de uma bula do remédio, a finalidade de uma receita etc.). - Apresentar as finalidades da interação dialógica em diferentes

	contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.). - Identificar em ferramentas interativas os diversos gêneros textuais (contos, fábulas e lendas, notícias e manchetes de jornais). - Selecionar livros e textos de histórias em quadrinhos, contos, fábulas e lendas para a leitura do professor ou para sua própria leitura (a partir de seu conhecimento sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.). - Organizar contos, fábulas, lendas e notícias e manchetes de jornais, a partir da separação dos textos em partes que contemplem: "começo, meio e fim". - Descrever expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições quanto aos sentidos, à forma e à função social do texto), com base em conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto (o gênero, o suporte e o universo temático), bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.). - Confirmar antecipações e inferências (pressuposições quanto aos sentidos, à forma e à função social do texto) realizadas antes e durante a leitura por meio da checagem, da adequação das hipóteses realizadas (Exemplo: o estudante vai ler uma propaganda de um brinquedo. Nesse texto há uma imagem do brinquedo e a criança irá inferir que o texto trata de brincadeira, diversão, brinquedos etc.). - Observar que alguns gêneros textuais, como os diários, receitas, regras de jogos/brincadeiras, agendas, bilhetes, convites, listas, se utilizam de letras e da escrita dos numerais.	contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.). - Preparar material didático em ferramentas interativas para identificar diversos gêneros textuais (contos, fábulas e lendas, notícias e manchetes de jornais). - Gerar instâncias de seleção de livros e textos de histórias em quadrinhos, contos, fábulas e lendas para sua própria leitura (a partir de seu conhecimento sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.). - Ensinar a organização interna de contos, fábulas, lendas e notícias e manchetes de jornais, a partir da separação dos textos em partes que contemplem: "começo, meio e fim". - Perguntar pelas expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições quanto aos sentidos, à forma e à função social do texto), com base em conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto (o gênero, o suporte e o universo temático), bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.). - Checar em conjunto as antecipações e inferências (pressuposições quanto aos sentidos, à forma e à função social do texto) realizadas antes e durante a leitura por meio da checagem, da adequação das hipóteses realizadas (Exemplo: o estudante vai ler uma propaganda de um brinquedo. Nesse texto há uma imagem do brinquedo e a criança irá inferir que o texto trata de brincadeira, diversão, brinquedos etc.). - Explicitar que alguns gêneros textuais, como os diários, receitas, regras de jogos/brincadeiras, agendas, bilhetes, convites, listas, utilizam letras e numerais.
Levantar hipóteses sobre a leitura de textos escritos em português e de textos produzidos em Libras (sinalizados ou em escrita de sinais).	- Organizar textos, a partir de alguns critérios (gêneros, suportes, finalidade etc.). - Mostrar o espaçamento entre palavras em textos escritos, a partir da mediação docente.	- Modelar a organização de textos, a partir de alguns critérios (gêneros, suportes, finalidade etc.).

	- Explorar a palavra como unidade gráfica incluída em diferentes textos. - Agrupar imagens e palavras de acordo com categorias e temas trabalhados (maçã-fruta, azul-cor etc.) acompanhadas de representações em Libras e em português escrito. - Responder comandos na leitura de palavras que solicitam destaque de categorias (Exemplo: “pintar só as frutas, circular só as roupas, riscar só os animais” etc. - Recontar, em Libras, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor. - Formular hipóteses na leitura de textos produzidos em Libras (sinalizados ou em escrita de sinais) para marcação de espaço de sinalização, configurações de mão, perspectivas dos planos: parede e chão, orientação e movimentos de mãos, setas retas para frente e para trás etc.). - Ler, globalmente, palavras vistas nos textos lidos, a partir de pistas do próprio texto, glossário visual após o texto, memorização, associação entre palavras e imagens, letras iniciais, configurações de mão, sinais representados graficamente, na relação que as palavras têm com o signo familiar etc. - Localizar no texto informações solicitadas pelo professor (Exemplo: onde está dito certa informação; ver se no cardápio do dia consta determinado lanche; qual a forma correta, entre várias possibilidades; qual das fichas da biblioteca corresponde ao conto x etc.). - Identificar elementos de uma narrativa lida ou contada, (personagens, enredo, tempo e espaço), em tirinhas, histórias em quadrinhos, contos, fábulas, lendas, cordéis e relatos. - Deduzir, a partir da leitura do professor, informações implícitas em diferentes gêneros textuais. - Identificar, no texto de diversos gêneros textuais, sinais gráficos além das letras (pontos finais, de exclamação, de interrogação) e seus efeitos.	- Mediar a observação e utilização do espaçamento entre palavras em textos escritos. - Explicar a palavra como unidade gráfica incluída em diferentes textos. - Solicitar a agrupação de imagens e palavras de acordo com categorias e temas trabalhados (maçã-fruta, azul-cor etc.) acompanhadas de representações em Libras e em português escrito. - Fazer comandos escritos com palavras que solicitam destaque de categorias (Exemplo: “pintar só as frutas, circular só as roupas, riscar só os animais” etc. - Pedir a recontação, em Libras, com e sem apoio de imagem, textos literários já lidos pelo professor. - Formular hipóteses na leitura de textos produzidos em Libras (sinalizados ou em escrita de sinais) para marcação de espaço de sinalização, configurações de mão, perspectivas dos planos: parede e chão, orientação e movimentos de mãos, setas retas para frente e para trás etc.). - Motivar a leitura global de palavras vistas nos textos lidos, a partir de pistas do próprio texto, glossário visual após o texto, memorização, associação entre palavras e imagens, letras iniciais, configurações de mão, sinais representados graficamente, na relação que as palavras têm com o signo familiar etc. - Perguntar por informações explícitas no texto (Exemplo: onde está dito certa informação; ver se no cardápio do dia consta determinado lanche; qual a forma correta, entre várias possibilidades; qual das fichas da biblioteca corresponde ao conto x etc.). - Perguntar pelos elementos de uma narrativa lida ou contada, (personagens, enredo, tempo e espaço), em tirinhas, histórias em quadrinhos, contos, fábulas, lendas, cordéis e relatos. - Motivar a dedução, a partir da leitura, de informações implícitas em diferentes gêneros textuais.

	- Associar palavras ao contexto da história, às imagens, às personagens etc., de maneira a formular hipóteses (por exemplo, a criança identifica ou levanta hipóteses de leitura de uma palavra a partir do contexto visual em que está inserido), em histórias em quadrinhos, contos, fábulas, lendas, cordéis, nas receitas, regras de jogos/brincadeiras, convites, rótulos de embalagens e notícias e manchetes de jornais. - Ampliar a leitura para porções maiores de texto, inicialmente pela identificação global de palavras (palavras conhecidas), por meio da ativação de uma série de unidades significativas (imagem, título, suporte textual, gênero textual, antecipação de fatos de acordo com a sequência da história etc.).	- Apresentar sinais gráficos: pontos finais, de exclamação, de interrogação, e seus efeitos. - Motivar à associação de palavras ao contexto da história, às imagens, às personagens etc., de maneira a formular hipóteses (por exemplo, a criança identifica ou levanta hipóteses de leitura de uma palavra a partir do contexto visual em que está inserido), em histórias em quadrinhos, contos, fábulas, lendas, cordéis, nas receitas, regras de jogos/brincadeiras, convites, rótulos de embalagens e notícias e manchetes de jornais. - Ampliar as porções de texto a ler, inicialmente pela identificação global de palavras (palavras conhecidas), pela ativação de unidades significativas (imagem, título, suporte textual, gênero textual, antecipação de fatos de acordo com a sequência da história etc.).
Reconhecer representações escritas (letras, palavras, frases e orações) e associá-las às diferentes representações visuais em histórias reais e fictícias.	- Identificar, em suportes textuais (jornais, revistas, outdoors, embalagens, livros paradidáticos e literários, cartazes, tablets e placas), jogos de palavras, palavras e expressões familiares. -Apontar em algumas imagens o personagem da história, os objetos de uma cena e o clima da história (exemplo: sol, chuva, vento etc.) -Relacionar elementos de histórias (imagens, personagens, objetos de cena, clima etc.) aos respectivos nomes em português escrito. - Contar, em Libras, cenas mais complexas em histórias em quadrinhos, contos, fábulas, lendas e verbetes de dicionário visual, com diversificados elementos - Estabelecer a noção de espaço (casa, sala de aula, escola) em textos de gêneros textuais que tratam desse tema e nas atividades escritas de rotina realizadas em sala de aula. - Identificar o lugar da história, nos diferentes contextos escritos e imagéticos dos diversos gêneros textuais que trazem esse conceito. - Estabelecer a noção de tempo (dia, mês, ano, semana, ontem, hoje, amanhã, antes, depois) em atividades escritas de rotina realizadas em sala de aula, como no calendário, mas também em	- Promover a memorização e identificação de palavras e expressões familiares em suportes textuais (jornais, revistas, outdoors, embalagens, livros paradidáticos e literários, cartazes, tablets e placas). - Solicitar o apontamento em algumas imagens o personagem da história, os objetos de uma cena e o clima da história (exemplo: sol, chuva, vento etc.) durante a contação. - Gerar atividades para relacionar elementos de histórias (imagens, personagens, objetos de cena, clima etc.) aos respectivos nomes em português escrito. - Mediar a contação em Libras, de cenas mais complexas em histórias em quadrinhos, contos, fábulas, lendas e verbetes de dicionário visual, com diversificados elementos - Ensinar a noção de espaço (casa, sala de aula, escola) em textos de gêneros textuais que tratam desse tema e nas atividades escritas de rotina realizadas em sala de aula. - Perguntar pelo lugar da história, nos diferentes contextos escritos e imagéticos dos diversos gêneros textuais que trazem esse conceito. - Ensinar a noção de tempo (dia, mês, ano, semana, ontem, hoje,

	gêneros textuais agendas, bilhetes, cartas e convites. - Identificar relações temporais (antes, durante e depois) em situações ocorridas em sala de aula, em casa, assim como em fatos narrados nas contações de histórias. - Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã etc.) e modo (lento, rápido, depressa, devagar), dentro dos diversos gêneros textuais que trazem esse tema de forma evidente. - Identificar ações em listas, diários, agendas, bilhetes e fotografias em verbetes de dicionário visual, em textos escritos em português distribuídos em diversos espaços da escola e da casa do estudante.	amanhã, antes, depois) em atividades escritas de rotina realizadas em sala de aula, como no calendário, mas também em gêneros textuais agendas, bilhetes, cartas e convites. - Ensinar as relações temporais (antes, durante e depois) em situações ocorridas em sala de aula, em casa, assim como em fatos narrados nas contações de histórias. - Modelar o uso de conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã etc.) e modo (lento, rápido, depressa, devagar), dentro dos diversos gêneros textuais que trazem esse tema de forma evidente. - Promover a memorização e identificação de palavras referidas a ações em listas, diários, agendas, bilhetes e fotografias em verbetes de dicionário visual, em textos escritos em português distribuídos em diversos espaços da escola e da casa do estudante.
PRÉ-ESCRITA		
Valorizar emoções, percepção de mundo e acontecimentos à volta, por meio de registros gráficos (desenhos, números, letras, palavras e frases negativas e afirmativas simples).	- Ampliar as relações interpessoais em atividades de escrita do próprio nome, nome dos colegas, do que mais gosta e do que detesta por meio de registros gráficos (desenhos, números, letras, palavras e por frases negativas e afirmativas simples) de forma participativa e cooperativa. - Utilizar letras, palavras e frases em português escrito para demonstrar fatos da vida e histórias contadas em diferentes formatos. - Registrar, por meio do desenho e da pintura, seu estado de humor, maneira de se relacionar com o mundo e com diferentes pontos de vistas, com o auxílio de listas, diários, histórias em quadrinhos, contos, fábulas, lendas e imagens em verbetes de dicionário visual ou equivalentes. - Fazer textos não verbais (com imagens etc.) como formas de expressão de ideias, sentimentos e intenções, acompanhadas de palavras ou frases em português escrito. - Criar produções bidimensionais e tridimensionais de elementos	- Dirigir atividades de escrita do próprio nome, nome dos colegas, do que mais gosta e do que detesta por meio de registros gráficos (desenhos, números, letras, palavras e por frases simples) de forma participativa e cooperativa, para ampliar as relações interpessoais. - Gerar instâncias que permitam demonstrar fatos da vida e histórias contadas em diferentes formatos, utilizando letras, palavras e frases em português escrito. - Modelar sistematicamente o registro, por meio do desenho e da pintura, do estado de humor, maneira de se relacionar com o mundo e com diferentes pontos de vista. - Modelar a expressão de ideias, sentimentos e intenções mediante textos não verbais, com imagens, acompanhadas de palavras ou frases em português escrito. - Gerar instâncias de representação (bidimensional e tridimensional) de elementos contidos em textos , como forma livre de expressão, por

	contidos em contos, fábulas, lendas, imagens de verbetes de dicionários visuais e poemas visuais, como forma livre de expressão, por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura.	meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura.
Produzir datilologia para escrever letras e palavras do alfabeto brasileiro.	- Associar a datilologia (uso do alfabeto manual) com as letras do alfabeto brasileiro, em nomes (nome do estudante, dos colegas, de familiares, personagens das histórias dos gêneros textuais) que trazem essa informação. - Fazer a datilologia de outras palavras (nomes de pessoas, de objetos de contato frequente no cotidiano, de lugares, meses e dias da semana). - Utilizar a datilologia como recurso de memorização em brincadeiras e em poemas visuais que envolvam palavras em português. - Repetir o alfabeto manual e a representação gráfica de cada letra. - Articular a datilologia de forma clara, com um ritmo lento, a fim de ser bem compreendido pelo interlocutor, em situações dialógicas estabelecidas a partir de imagens, palavras em português escrito e de textos trabalhados. - Fazer a datilologia de desenhos, palavras e frases em português escrito, também com imagens de verbetes de dicionários visuais, de forma a valorizar as características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive. - Usar a ordem alfabética em diferentes contextos de escrita (como por exemplo, lista de chamada, lista de compras etc.). - Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento; a história dos seus familiares, de sua comunidade, histórias de contos, fábulas e lendas conhecidas, por meio de registros gráficos (desenhos, palavras e frases). - Representar, pela escrita, brincadeiras cotidianas (Exemplo: escrever com giz, no chão; com caneta, no quadro; com pincel, em cartaz, para registro de pontuação de jogos.	- Mostrar a associação da datilologia (uso do alfabeto manual) com as letras do alfabeto brasileiro, em nomes, objetos cotidianos, lugares, meses etc. - Motivar a memorização de palavras mediante brincadeiras com datilologia. - Solicitar a realização do datilológico ao mostrar as letras. -Solicitar a representação gráfica (letras) de cada datilema. - Modelar a articulação da datilologia de forma clara, com um ritmo lento, a fim de ser bem compreendido pelo interlocutor, em situações dialógicas estabelecidas a partir de imagens, palavras em português escrito e de textos trabalhados. - Motivar o soletramento de desenhos, palavras e frases em português escrito, também com imagens de verbetes de dicionários visuais, de forma a valorizar as características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive. - Ensinar e usar a ordem alfabética em diferentes contextos de escrita (como por exemplo, lista de chamada, lista de compras etc.) para promover seu aprendizado crescentemente. - Solicitar o relato, acompanhado de registros gráficos (desenhos, palavras e frases) de fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento; a história dos seus familiares, de sua comunidade, histórias de contos, fábulas e lendas conhecidas, - Incluir na rotina a escrita em brincadeiras cotidianas (Exemplo: escrever com giz, no chão; com caneta, no quadro; com pincel, em cartaz, para registro de pontuação de jogos). - Apresentar alguns sinais cuja configuração de mão representam a letra inicial da palavra a que se refere.

	- Escrever letras e palavras comuns do cotidiano, a partir da observação da configuração de mão de alguns sinais que representam a letra inicial da palavra a que se refere. - Comunicar ideias e sentimentos por meio de registros gráficos (desenhos, letras, palavras etc.) em bilhetes, cartas, convites, diversos. - Escrever palavras que indicam sentimentos (triste, feliz, zangado, pensativo, enjoado, assustado etc.), pela associação destas com as imagens de pessoas, animais ou personagens de histórias nos textos dos gêneros textuais tirinhas, histórias em quadrinhos, contos, fábulas, lendas, fotografias em verbetes de dicionário visual e poemas visuais.	- Gerar práticas cotidianas de representação de ideias e sentimentos por meio de registros gráficos (desenhos, letras, palavras etc.) em bilhetes, cartas, convites, diversos. - Promover a memorização e escrita de palavras que indicam sentimentos (triste, feliz, zangado, pensativo, enjoado, assustado etc.), pela associação destas com as imagens de pessoas, animais ou personagens de histórias nos textos dos gêneros textuais tirinhas, histórias em quadrinhos, contos, fábulas, lendas, fotografias em verbetes de dicionário visual e poemas visuais.
Analisar contrastivamente a Libras e o português escrito.	- Usar as configurações básicas da escrita da Libras em escritos para se comunicar por meio de bilhetes e convites. - Comparar textos de diferentes gêneros textuais em português escrito com produções em Libras (sinalizada e escrita), para encontrar semelhanças (no sentido) e diferenças (na forma). - Escrever, de acordo com sua capacidade motora, alguns elementos da escrita da Libras (Exemplo: primeira letra do nome, o próprio nome, alguns sinais de uso sistemático e de simples execução etc.). - Formular hipóteses sobre a escrita, por meio da escrita espontânea de palavras, textos e símbolos escritos em textos de cardápios, listas, diários, receitas, regras de jogos/brincadeiras, agendas, bilhetes, cartas, convites e símbolos de placas. - Registrar, por meio de imagens, desenhos, letras, palavras, brincadeiras organizadas em Libras. - Realizar, coletivamente, por meio de imagens, Libras e português escrito, diálogos e dramatização de cenas do cotidiano, em histórias em quadrinhos, contos, fábulas e lendas.	- Modelar o uso de configurações básicas da escrita da Libras em escritos para se comunicar por meio de bilhetes e convites. - Comparar textos de diferentes gêneros textuais em português escrito com produções em Libras (sinalizada e escrita), solicitando a identificação de semelhanças (no sentido) e diferenças (na forma). - Solicitar a escrita, de acordo com sua capacidade motora, de alguns elementos da escrita da Libras (Exemplo: primeira letra do nome, o próprio nome, alguns sinais de uso sistemático e de simples execução etc.). - Motivar o levantamento de hipóteses sobre a escrita, por meio da escrita espontânea de palavras, textos e símbolos. - Modelar o registro, por meio de imagens, desenhos, letras, palavras, brincadeiras organizadas em Libras. - Realizar, coletivamente, por meio de imagens, Libras e português escrito, diálogos e dramatização de cenas do cotidiano, em histórias em quadrinhos, contos, fábulas e lendas.
Reconhecer perguntas e respostas prontas, registradas em português escrito, sobre fatos específicos encontrados em histórias contadas	- Responder adivinhações por meio de brincadeiras como “O que é? O que é?”, primeiramente feitas em Língua de Sinais e depois em	- Apresentar adivinhações por meio de brincadeiras como “O que é? O que é?”, primeiramente em Língua de Sinais e depois em

em Libras e que trazem os principais acontecimentos e os pontos principais da narrativa.	português escrito, com o auxílio do professor. - Responder, em Língua de Sinais, perguntas com estruturas simples como “quem fez isso? quando aconteceu isso? como? onde?” etc. apresentadas em português escrito em textos narrativos como diálogos, tirinhas, histórias em quadrinhos, contos, fábulas, lendas, cordéis e poemas visuais.	português, para serem respondidas por escrito. - Fazer perguntas em português escrito, com estruturas simples como “quem fez isso? quando aconteceu isso? como? onde?” etc. para serem respondidas em Libras.
Compreender histórias contadas em Libras com detalhes, de orações em português escrito associadas às imagens sequenciais dos fatos.	- Contar histórias sobre pessoas surdas e ouvintes, em Libras e coletivamente registradas em português escrito. - Recontar histórias em Libras e em português escrito, tendo o professor como escriba de textos produzidos, quer sejam contos, fábulas, lendas e cordéis. - Elaborar coletivamente roteiros de vídeos para encenações, com os seguintes elementos: personagens, contextos e estrutura propriamente dita que envolvem tirinhas, histórias em quadrinhos, contos, fábulas, lendas, tendo o professor como escriba. - Reescrever a versão final de um texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor. - Ilustrar, com o uso de suporte adequado, manual ou digital, partes de histórias contadas, em tirinhas, quadrinhos, contos, fábulas, lendas, notícias e manchetes de jornais, com a sequência dos fatos, alguma parte da história, seja ela o início, o final ou um novo final, que será complementado coletivamente pelos estudantes. - Reproduzir poemas visuais em uma sinalização simples em Libras, a partir de modelos realizados por surdos e de temas escolhidos estudados em histórias produzidas em português escrito. - Elaborar a síntese, em português escrito, de textos lidos ou vistos em rodas de leitura com interação entre os professores, estudantes e seus pares. - Utilizar expressões e palavras em português escrito, tal como aparecem na narrativa de livro ou vídeo fonte. - Escrever produções textuais em português escrito, com auxílio de	- Contar histórias sobre pessoas surdas e ouvintes, em Libras e mediar o registro coletivo em português escrito. - Mediar a recontação de histórias em Libras e organizar em português escrito os textos produzidos, quer sejam contos, fábulas, lendas e cordéis. - Elaborar coletivamente roteiros de vídeos para encenações, com os seguintes elementos: personagens, contextos e estrutura propriamente dita que envolvem tirinhas, histórias em quadrinhos, contos, fábulas, lendas, tendo o professor como escriba. - Mediar a reescrita conjunta da versão final de um texto. - Gerar instâncias para ilustrar, em suportes manuais ou digitais, partes de histórias contadas, com sequência dos fatos, alguma parte da história, seja ela o início, o final ou um novo final, que será complementado coletivamente pelos estudantes. - Dirigir a reprodução de poemas visuais em uma sinalização simples em Libras, a partir de modelos realizados por surdos e de temas escolhidos estudados em histórias produzidas em português escrito. - Mediar a elaboração conjunta da síntese, em português escrito, de textos lidos ou vistos em rodas de leitura. - Incluir na comunicação cotidiana, expressões e palavras em português escrito, que tenham aparecido em livros ou vídeos fonte. - Modelar a produção textual em português, em linguagem coloquial do dia a dia.

	professor, em linguagem coloquial do dia a dia.	
Perceber eventos próximos já acontecidos e comentar eventos futuros por meio de registros gráficos (desenhos, rabiscos, letras, palavras e frases em português escrito).	- Anotar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da Libras e da escrita espontânea, com fotos, desenhos, histórias em quadrinhos, contos, fábulas, lendas, cordéis e poemas visuais. - Relatar, com colaboração dos colegas e auxílio do professor, o registro, em português escrito, de fatos do cotidiano, a partir de diferentes fontes de informação em cardápios, relatos, listas, diários, imagens em verbetes de dicionário visual, notícias e manchetes de jornais. - Registrar, em português escrito, com colaboração dos colegas e ajuda do professor, regras básicas de convívio social nas interações, brincadeiras e jogos. - Elaborar textos coletivos escritos sobre fatos vividos, com o auxílio do professor (Exemplo: o relato de uma visita da turma ao zoológico). - Realizar suas próprias histórias sinalizadas e em escrita espontânea, em contextos de uso funcional da língua.	- Promover e modelar o registro de ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da Libras e da escrita espontânea, com fotos, desenhos, histórias em quadrinhos, contos, fábulas, lendas, cordéis e poemas visuais. - Apoiar o relato dos registros feitos em português escrito, de fatos do cotidiano, a partir de diferentes fontes de informação em cardápios, relatos, listas, diários, imagens em verbetes de dicionário visual, notícias e manchetes de jornais. - Dirigir uma atividade relacionada às regras básicas de convívio social nas interações, brincadeiras e jogos. - Incluir na rotina a prática de produzir textos coletivos escritos sobre fatos vividos (Exemplo: o relato de uma visita da turma ao zoológico). - Motivar a realização de histórias sinalizadas e escritas espontâneas, em contextos de uso funcional da língua.
Aplicar o português escrito a situações em que a fantasia, a imaginação e fatos reais estejam presentes.	- Recontar histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, conforme a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço), tendo o professor como escriba. - Produzir um livro artesanal com histórias criadas coletivamente (com os colegas e o professor), com o intuito de contar a história, fazer desenhos, pintar, organizar a sequência, escrever frases simples. - Utilizar recursos digitais, de forma coletiva, para registrar, em português escrito, a fantasia, a imaginação e fatos reais contidos nos diversos gêneros textuais lidos e analisados. - Demonstrar que as letras e palavras precisam estar em uma ordem para ter sentido. - Ordenar corretamente as palavras dentro de frases de estrutura simples. - Escrever textos coletivamente, com espaçamento entre palavras e recuo de parágrafo.	- Solicitar a recontação de histórias já lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, conforme a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço), tendo o professor como escriba. - Produzir um livro artesanal com histórias criadas coletivamente, com o intuito de contar a história, fazer desenhos, pintar, organizar a sequência, escrever frases simples. - Utilizar recursos digitais, de forma coletiva, para registrar, em português escrito, a fantasia, a imaginação e fatos reais contidos nos diversos gêneros textuais lidos e analisados. - Mostrar a importância de que as letras e palavras tenham uma ordem para ter sentido, com espaçamento entre palavras e recuo de parágrafo. - Ensinar a estrutura simples de frases em português, motivando a ordenação de palavras (Ex: s-v-o).

A1: Aprendiz iniciante (6 anos a 6 anos e 11 meses) 1.º ano: iniciação elementar

LEITURA VISUAL		
Entender a ordenação das letras do alfabeto brasileiro e do alfabeto manual.	- Identificar o alfabeto brasileiro como constitutivo da língua escrita, em textos dos diversos gêneros textuais que tratam da vida cotidiana. -Ordenar, por meio da datilologia, as letras do alfabeto manual. - Diferenciar as letras do alfabeto brasileiro de outros sinais gráficos, em textos de diferentes gêneros textuais. - Associar letras do alfabeto manual ou de sinal datilológico à escrita de palavras em português (Exemplo: O-V-O, P-E, P-A-I, V-O-V-O etc.). -Identificar diferentes tipos de letras (maiúsculas, minúsculas, imprensa e cursiva), em textos de diferentes gêneros e suportes textuais, impressos e digitais, com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias, culturais e científicas. - Apontar o local de inserção de determinada letra e palavras (apenas a primeira letra) na ordem alfabética. - Identificar o uso da ordem alfabética em diferentes contextos de leitura (chamada da escola, listas de nomes, lista de títulos de livros). - Comparar palavras, pela identificação de semelhanças e diferenças em sua grafia quanto às letras e partes iniciais, mediais e finais, em listas, bilhetes, recados, avisos, convites e cardápios.	- Apresentar o alfabeto brasileiro como constitutivo da língua escrita. - Ensinar a ordem das letras do alfabeto manual (material visual permanente). - Induzir a diferenciação entre as letras do alfabeto brasileiro e outros sinais gráficos, em textos de diferentes gêneros textuais. - Estimular a associação de letras do alfabeto manual à escrita de palavras em português (Exemplo: O-V-O, P-E, P-A-I, V-O-V-O etc.), soletrando regularmente. - Mostrar e perguntar por diferentes tipos de letras (maiúsculas, minúsculas, imprensa e cursiva), em diferentes textos e suportes. - Ensinar a localizar letras e palavras (apenas a primeira letra) na ordem alfabética. - Mostrar e utilizar a ordem alfabética em diferentes contextos de leitura (chamada da escola, listas de nomes, lista de títulos de livros). - Pedir para comparar palavras, pela identificação de semelhanças e diferenças em sua grafia quanto às letras e partes iniciais, mediais e finais, em listas, bilhetes, recados, avisos, convites e cardápios.
Reconhecer nomes, palavras e expressões escritas em português, familiares, em situações do cotidiano.	- Identificar uma palavra conhecida dentro de outra palavra, ainda que o significado de uma não tenha nenhuma relação com o significado da outra (Exemplo: casa > asa, escola > cola). - Identificar finalidades de mensagens empregadas em diferentes contextos comunicativos da vida cotidiana (Exemplo: solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.). - Observar o modo como as mensagens de bilhetes, recados, convites e cartas são produzidas, onde circulam, quem as produz, a quem se destinam e para quais contextos comunicativos. - Observar a escrita de letras e palavras nos diversos contextos do cotidiano (ida ao mercado, à igreja, trajeto de casa até a escola, momento do lanche etc.).	- Motivar em contexto lúdico a achar palavras conhecidas dentro de outras palavras (ainda que o significado de uma não tenha nenhuma relação com o significado da outra) Exemplo: casa > asa, escola > cola. - Perguntar pela finalidade de diversos mensagens empregados em diferentes contextos comunicativos da vida cotidiana (Exemplo: solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.). - Perguntar pela produção, circulação, destinatário e contexto comunicativo de bilhetes, recados, convites e cartas. - Dispor um contexto letrado nos diversos contextos da escola, para ampliar a leitura visual em outros contextos (ida ao mercado, à igreja, trajeto de casa até a escola, momento do lanche etc.).

	- Classificar, em colaboração com os colegas e com o auxílio do professor, em suportes digitais ou impressos, agendas, listas, calendários, avisos, convites, receitas, bulas de remédios, instruções de montagem, de acordo com a situação comunicativa, o assunto do texto e sua forma de organização. - Verificar recursos coesivos (eu, ele, ela, nós, meu, minha, seu, sua; porque; vírgulas e outros) em textos de diferentes gêneros lidos coletivamente dos campos da vida cotidiana. - Interpretar informações contidas em documentos pessoais (certidão de nascimento, ficha de matrícula, carteira de identidade etc.) , bulas de remédios e instruções de montagem.	- Dirigir a classificação de agendas, listas, calendários, avisos, convites, receitas, bulas de remédios, instruções de montagem, de acordo com a situação comunicativa, o assunto do texto e sua forma de organização. - Explicitar e explicar o uso de recursos coesivos (eu, ele, ela, nós, meu, minha, seu, sua; porque; vírgulas e outros) em textos de diferentes gêneros lidos coletivamente dos campos da vida cotidiana. - Entregar documentos pessoais (certidão de nascimento, ficha de matrícula, carteira de identidade etc.) bulas de remédios e instruções de montagem, para sua interpretação individual e logo mediada.
Depreender características gramaticais próprias das palavras (artigo, pronomes, substantivos, adjetivos, verbos), com foco as práticas de linguagem, sem preocupação com a terminologia gramatical.	- Identificar o masculino e feminino de nomes, encontrados em diferentes contextos dialógicos e em textos de diferentes gêneros textuais com temas da vida cotidiana e manifestações artísticas e literárias. - Apresentar a marcação linguística de singular e plural nas diferentes palavras, inicialmente a partir de imagens, e posteriormente a partir da identificação de palavras que representam um único objeto (singular) ou palavras que representam mais de um objeto (plural), em frases de textos associadas a imagens. - Observar, de forma bem básica, a combinação das palavras (nomes, pronomes, artigos, adjetivos e verbos) e as relações que elas estabelecem entre si, em textos de diferentes gêneros textuais, com temas artísticos e literários da vida cotidiana, lidos coletivamente. - Observar as regularidades no comportamento das palavras: nomes (substantivos); representação de ação, estado, acontecimento (verbos); representação de características (adjetivos); referência e especificação (pronomes e artigos); a partir da leitura de textos e frases, sem a preocupação com a categorização ou classificação gramatical dessas palavras nos textos dos gêneros textuais do campo da vida artístico literário. - Prestar atenção na existência de palavras que indicam ação e movimento: correr, pular, abraçar etc., em textos de diferentes gêneros	- Identificar e explicar a marcação linguística de masculino e feminino de nomes, encontrados em diferentes contextos dialógicos e em textos de diferentes gêneros. - Explicitar e explicar a marcação linguística de singular e plural nas diferentes palavras, inicialmente a partir de imagens, e posteriormente a partir da identificação de palavras que representam um único objeto (singular) ou palavras que representam mais de um objeto (plural), em frases de textos associadas a imagens. - Explicitar e explicar, de forma básica, a combinação das palavras (nomes, pronomes, artigos, adjetivos e verbos) e as relações que elas estabelecem entre si, em diversos textos. - Explicitar e explicar as regularidades no comportamento das palavras: nomes (substantivos); representação de ação, estado, acontecimento (verbos); representação de características (adjetivos); referência e especificação (pronomes e artigos); a partir da leitura de textos e frases, sem a preocupação com categorização gramatical. - Mostrar e ensinar a existência de palavras que indicam ação e movimento: correr, pular, abraçar etc., em textos de diferentes gêneros textuais. - Mostrar e ensinar a existência de palavras que se referem a pessoas, animais e coisas (nomes próprios e

	textuais, com temas do cotidiano e manifestações artísticas literárias e culturais, incluindo aqueles que circulam na comunidade surda. - Identificar grupos de palavras que se referem a pessoas, animais e coisas (nomes próprios e nomes comuns), em textos de diferentes gêneros textuais, com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias e culturais, incluindo aqueles que circulam na comunidade surda. - Observar que existem palavras que são escritas com a primeira letra maiúscula (substantivos próprios) e outras com a primeira letra minúscula (substantivos comuns). - Observar que as letras maiúsculas marcam, sempre, a primeira letra de uma frase, parágrafo. -Observar que existem palavras que expressam características de pessoas, coisas e animais, em textos de diferentes gêneros textuais, com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias e culturais, incluindo aqueles que circulam na comunidade surda. - Observar que existem estruturas que expressam estado e características de pessoas, animais ou objetos (Exemplo: "João está feliz"; "A cobra é venenosa"; "O lápis é azul" etc.), em textos de diferentes gêneros textuais, com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias e culturais, incluindo aqueles que circulam na comunidade surda.	nomes comuns), em textos de diferentes gêneros textuais. - Ensinar o uso da primeira letra maiúscula em substantivos próprios e primeira letra minúscula em substantivos comuns. - Mostrar e ensinar que as letras maiúsculas marcam, sempre, a primeira letra de uma frase, parágrafo. - Mostrar e ensinar a existência palavras que expressam características de pessoas, coisas e animais, em textos de diferentes gêneros textuais. - Mostrar e ensinar a existência de estruturas que expressam estado e características de pessoas, animais ou objetos (Exemplo: "João está feliz"; "A cobra é venenosa"; "O lápis é azul" etc.), em textos de diferentes gêneros textuais.
Apropriar-se das características e efeitos de sentido em textos multimodais, produzidos por elementos imagéticos e visuais empregados nessa composição textual (imagens, símbolos, cores, tipos de letra, formato etc.).	- Identificar, a partir da mediação do professor, informações explícitas em diferentes gêneros textuais que trazem como temática a vida pública. - Identificar a finalidade de diferentes textos em diferentes suportes (jornais: informação, gibis: diversão etc.). - Identificar a organização e estrutura dos textos de diferentes gêneros textuais) e suas características gráficas (estrutura do texto, forma das letras, cor etc.). - Inferir, com o auxílio do professor, informações implícitas em textos de diferentes gêneros textuais, com temas voltados a questões culturais com as quais os estudantes se deparam na vida pública, ancoradas em pistas disponíveis nos próprios textos. - Explorar cores, imagens e suas funções em textos multimodais, de	- Mediar a identificação de informações explícitas em diferentes gêneros textuais que trazem como temática a vida pública. - Mediar a identificação da finalidade de diferentes textos em diferentes suportes (jornais: informação, gibis: diversão etc.). - Mediar a identificação da organização e estrutura dos textos de diferentes gêneros textuais) e suas características gráficas (estrutura do texto, forma das letras, cor etc.). - Mediar a inferência de informações implícitas, ancoradas em pistas disponíveis nos próprios textos. - Mediar a exploração e inferência da função de cores e imagens em textos multimodais, de diferentes gêneros textuais.

	diferentes gêneros textuais, com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias e culturais, incluindo aqueles que circulam na comunidade surda. - Interpretar ilustrações e pequenos textos multimodais, de diferentes gêneros textuais, com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias e culturais, incluindo aqueles que circulam na comunidade surda. - Identificar a forma de composição de slogans publicitários, em textos multimodais, com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias e culturais, incluindo aqueles que circulam na comunidade surda. - Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais (a relação texto escrito e imagem), em textos multissemióticos (anúncios, propagandas, rótulos, vídeos legendados etc.). - Identificar elementos gráficos e visuais que compõem jornais e revistas (diagramação, índice, tamanho e tipo de letra etc.). - Identificar a função da legenda como fonte de informação e tradução de falas (sinalizadas ou oralizadas) em vídeos, mesmo que ainda não consigam ler com independência. - Antecipar o assunto de um texto com base no título, subtítulo e imagem, em textos multimodais, com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias e culturais, incluindo aqueles que circulam na comunidade surda. - Ler, em colaboração com os colegas e com o professor, fotolegendas em notícias, manchetes em notícias, álbuns de fotos digitais noticiosas e notícias curtas para público infantil, entre outros gêneros textuais do campo jornalístico, de acordo com a situação comunicativa e o assunto do texto. - Ler, em colaboração com os colegas e o professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização, destinados ao público infantil, entre outros gêneros textuais do campo publicitário, de acordo com a situação comunicativa e o assunto do texto. - Observar como se organizam jornais e revistas (impressos e digitais), manchetes em notícias, álbuns de fotos digitais noticiosas e notícias curtas	- Mediar a interpretação de ilustrações e pequenos textos multimodais, de diferentes gêneros textuais. - Perguntar e registrar respostas sobre a forma de composição de slogans publicitários, em textos multimodais. - Expor textos multissemióticos contrastáveis (anúncios, propagandas, rótulos, vídeos legendados etc.) e perguntar pelos efeitos de sentido produzidos pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais (a relação texto escrito e imagem) - Mediar a identificação de elementos gráficos e visuais que compõem jornais e revistas (diagramação, índice, tamanho e tipo de letra etc.). - Mostrar e destacar a função da legenda como fonte de informação e tradução de falas (sinalizadas ou oralizadas) em vídeos. - Motivar a antecipação sobre o assunto de um texto com base no título, subtítulo e imagem, em textos multimodais. - Dispor para leitura individual e logo mediada: fotolegendas em notícias, manchetes em notícias, álbuns de fotos digitais noticiosas e notícias curtas para público infantil, entre outros gêneros textuais do campo jornalístico, de acordo com a situação comunicativa e o assunto do texto. - Dispor para leitura individual e logo mediada: anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização, destinados ao público infantil, entre outros gêneros textuais do campo publicitário, de acordo com a situação comunicativa e o assunto do texto. - Dirigir a observação e contraste da organização de jornais e revistas (impressos e digitais), manchetes em notícias, álbuns de fotos digitais noticiosas e notícias curtas para público infantil, entre outros do campo jornalístico. - Analisar em conjunto o tipo de informação que transmitem diferentes gêneros textuais do campo jornalístico. - Motivar a criação de expectativas em relação a textos de diversos gêneros, para identificar pressuposições de sentidos e de

	para público infantil, entre outros gêneros textuais do campo jornalístico. - Analisar o tipo de informação que transmitem jornais e revistas (impressos e digitais), manchetes em notícias, álbuns de fotos digitais noticiosas e notícias curtas para público infantil, entre outros gêneros textuais do campo jornalístico. - Criar expectativas em relação a textos de diversos gêneros textuais, com temas do cotidiano e manifestações artísticas literárias e culturais, incluindo aqueles que circulam na comunidade surda, para identificar pressuposições de sentidos e de forma, além da função social do texto. - Observar saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), em textos multimodais adequados ao público infantil, com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias e culturais, incluindo aqueles que circulam na comunidade surda. - Identificar os diferentes sinais de pontuação (ponto final, de interrogação e exclamação) e seus efeitos em textos multimodais adequados ao público infantil, com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias e culturais, incluindo aqueles que circulam na comunidade surda. - Ler textos científicos de revistas específicas para crianças, com um vocabulário técnico comentado, linguagem objetiva e acessível, além de livros infantis que trazem ilustrações e permitem antecipar o assunto a ser abordado. - Formular hipóteses (local, tema, tempo, conteúdo) sobre materiais informativos (notícias, reportagens, anúncios etc.) com descrições breves e objetivas em português escrito, especialmente com ajuda visual por meio de imagens, marcas e símbolos. - Localizar informações explícitas em textos que têm por finalidade geral apresentar dados (mapas, gráficos, tabelas etc.) em situações do cotidiano (mapas para brincar de caça ao tesouro, mapas para localizar o lugar que mora, a escola em que estuda; gráficos feitos em sala de aula com a quantidade de meninos e meninas etc.).	forma, além da função social do texto. - Mostrar e ensinar saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), em textos multimodais. - Mostrar e ensinar os diferentes sinais de pontuação (ponto final, de interrogação e exclamação) e seus efeitos em textos multimodais. - Dispor para leitura, textos científicos para crianças, com um vocabulário técnico comentado, linguagem objetiva e acessível, além de livros infantis que trazem ilustrações e permitem antecipar o assunto a ser abordado. - Dirigir a formulação de hipóteses especialmente com ajuda visual por meio de imagens, marcas e símbolos sobre o local, tema, tempo, conteúdo de materiais informativos (notícias, reportagens, anúncios etc.) com descrições breves e objetivas em português escrito. - Mediar a identificação de informações explícitas em textos que têm por finalidade geral apresentar dados (mapas, gráficos, tabelas etc.) em situações do cotidiano.

Reconhecer a finalidade de diferentes gêneros textuais e relacioná-los às suas funções comunicativas (informar, comunicar, convencer, brincar, transmitir emoção etc.).	- Interpretar seus próprios textos escritos após proposta do professor, com a mediação de seus pares e do professor. - Identificar o assunto de textos multimodais adequados ao público infantil, com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias e culturais, incluindo aqueles que circulam na comunidade surda. - Ler frases e pequenos textos multimodais com estruturas simples, assim como perguntas interpretativas simples em textos de diferentes gêneros textuais, com temática infantil, do cotidiano e manifestações artísticas, literárias e culturais, incluindo aqueles que circulam na comunidade surda. - Observar que a bula explica a quantidade de medicamento a ser tomada ou aplicada, a frequência de uso e as precauções necessárias. - Interpretar recursos gráficos de histórias em quadrinhos e tirinhas (tipos de balões, de letras, onomatopeias). - Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas pela relação com imagens, palavras e orações. - Ler listas de palavras em dicionários, listas dos alunos no diário de classe, listas de horários de saídas de ônibus, listas de alimentos em mercados etc. - Analisar manchetes e títulos e prever o conteúdo das notícias. - Identificar o que aconteceu, com quem, onde, como, quando e quais foram as consequências em notícias e reportagens simples, extraídas de textos multimodais adequados ao público infantil, com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias e culturais, incluindo aqueles que circulam na comunidade surda. - Observar, com auxílio do professor, a organização e estrutura geral de obras como dicionários, enciclopédias e livros didáticos (buscar: índice, número de páginas, divisão por capítulos, biografia do autor, organização por ordem alfabética etc.).	- Fomentar e apoiar a interpretação de seus próprios textos escritos. - Perguntar pelo assunto de textos multimodais e orientar a leitura para responder. - Ensinar e motivar a memorização de frases e pequenos textos multimodais com estruturas simples, assim como perguntas interpretativas simples em textos de diferentes gêneros textuais. - Mostrar e ensinar que a bula explica a quantidade de medicamento a ser tomada ou aplicada, a frequência de uso e as precauções necessárias, para sua interpretação. - Orientar a identificação de recursos gráficos de histórias em quadrinhos e tirinhas (tipos de balões, de letras, onomatopeias) e a interpretação da função que cada um tem. - Mediar a construção de sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas pela relação com imagens, palavras e orações. - Usar listas de palavras no cotidiano (em dicionários, listas dos alunos no diário de classe, listas de horários de saídas de ônibus, listas de alimentos em mercados etc.) para leitura conjunta e crescentemente individual. - Orientar a análise de manchetes e títulos de notícias para prever o conteúdo delas. - Mediar na identificação do que aconteceu, com quem, onde, como, quando e quais foram as consequências em notícias e reportagens simples. - Mediar a identificação da organização e estrutura geral de obras como dicionários, enciclopédias e livros didáticos (buscar: índice, número de páginas, divisão por capítulos, biografia do autor, organização por ordem alfabética etc.).
Reconhecer textos literários como parte do mundo do imaginário que carrega uma dimensão lúdica e de encantamento.	- Ler, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, adivinhas (O que é? O que é?), como marcas da cultura brasileira.	- Gerar instâncias de leitura individual e coletiva de quadras, quadrinhas, adivinhas (O que é? O que é?), como marcas da cultura brasileira. - Apresentar produções literárias da literatura brasileira e universal e da

	- Contrastar características da literatura brasileira e universal com características da literatura surda. - Contrastar diferenças culturais em textos clássicos da literatura infantil, escritos em português, com seus equivalentes adaptados para a cultura surda, ambos escritos em português (Exemplo: Cinderela e Cinderela Surda; Rapunzel e Rapunzel Surda). - Apreciar poemas em Libras (por meio da expressão facial e corporal e de brincadeiras com as configurações de mão e letras do alfabeto manual), e outros textos versificados em português escrito, para observação da estrutura das palavras nesses tipos de texto. - Refletir sobre as características de um discurso sinalizado e compará-lo com a forma de organização de um discurso escrito em português, em textos multimodais adequados ao público infantil, com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias e culturais, incluindo aqueles que circulam na comunidade surda. - Ler, em colaboração com os colegas e com auxílio do professor, textos narrativos como contos (populares, de fadas, cumulativos, de assombração etc.) e crônicas (com assunto vinculado ao cotidiano das cidades). - Distinguir o real da fantasia, em lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge, cartuns. - Identificar os diferentes gêneros textuais como forma de acesso ao imaginário, à informação, ao entretenimento e à fruição. - Identificar o uso de recursos coesivos (progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidade) em revisão de textos contados e filmados a partir de lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charges, cartuns. - Extrair, de textos lidos, palavras que indicam ações que acontecem agora, que já aconteceram ou que acontecerão por meio dos fatos das histórias, dos acontecimentos, das diferentes mídias e dos contextos que envolvem o estudante.	literatura surda, para contrastar as características de cada uma. - Apresentar textos clássicos da literatura infantil em português, com seus equivalentes adaptados para a cultura surda (Exemplo: Cinderela e Cinderela Surda; para contrastar as diferenças culturais delas. - Apresentar poemas em Libras, e outros textos versificados em português escrito, para observação da estrutura dos sinais e palavras nesses tipos de texto. - Apresentar um discurso sinalizado e compará-lo com a forma de organização de um discurso escrito em português, para refletir e contrastar as características de cada um. - Gerar instâncias de leitura individual e coletiva de textos narrativos como contos (populares, de fadas, cumulativos, de assombração etc.) e crônicas (com assunto vinculado ao cotidiano das cidades). - Perguntar sobre o que é real ou é fantasia, em lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge, cartuns; explicando quando precisar. - Mostrar diferentes gêneros textuais e perguntar a qual âmbito eles permitem acesso: imaginário, à informação, ao entretenimento ou à fruição; salientando a diversidade deles. - Explicitar e explicar o uso de recursos coesivos (progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidade) em revisão de textos contados e filmados. - Orientar a extração de palavras que indicam ações que acontecem agora, que já aconteceram ou que acontecerão em diferentes textos lidos.

Compreender tecnologias digitais (de informação e comunicação), de forma significativa, reflexiva e ética, nas diversas práticas escolares e sociais.	- Identificar, por meio de leitura compartilhada (estudantes e professor), textos que circulam em meios impressos ou digitais, adequados às necessidades e interesses dos estudantes. - Ler, com a colaboração dos colegas e auxílio do professor, enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros textos do campo de estudo e pesquisa, tendo em vista a situação comunicativa e o assunto do texto. - Ler imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) e em movimento (filmes, vídeos etc.) que acompanham e ressignificam os gêneros digitais de textos multimodais adequados ao público infantil, com temas do cotidiano, manifestações artísticas, literárias e culturais, estudo e pesquisa, incluindo aqueles que circulam na comunidade surda.	- Orientar a seleção de textos adequados às necessidades e interesses dos estudantes, em meios impressos ou digitais. - Gerar instâncias de leitura individual e coletiva de enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros textos do campo de estudo e pesquisa, tendo em vista a situação comunicativa e o assunto do texto. - Gerar instâncias de leitura individual e coletiva de imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) e em movimento (filmes, vídeos etc.) que acompanham e ressignificam os gêneros digitais de textos multimodais adequados ao público infantil.
EXPRESSÃO ESCRITA		
Aplicar adequadamente as representações gráficas (figura, letras, números e outros símbolos) em situações próprias de registro (cabeçalho, representação visual, listas etc.).	- Diferenciar escrita de outras formas gráficas (outros sistemas de representação) na produção de textos com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias, culturais e científicas. - Estabelecer relação do objeto real com o sinal; da foto do objeto com a foto do sinal; do desenho do objeto com o desenho do sinal; e da imagem com a palavra, na escrita de textos com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias, culturais e científicas. - Diferenciar letra de imprensa de letra cursiva; letras maiúsculas de letras minúsculas, nas atividades práticas da escrita. - Empregar, ainda que de forma inconsistente, sinais de acentuação (agudo e circunflexo), o til, na escrita de textos com temas do cotidiano e manifestações artísticas literárias, culturais e científicas. - Utilizar outros sinais, além das letras, como pontos finais, de interrogação e de exclamação, na escrita de textos com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias, culturais e científicas. - Preencher formulários comuns, pela compreensão de sua diagramação e seu vocabulário (filiação,	- Pedir para diferenciar escrita de outras formas gráficas (outros sistemas de representação) na produção de textos. - Apresentar e pedir a relação entre objeto real com o sinal; da foto do objeto com a foto do sinal; do desenho do objeto com o desenho do sinal; e da imagem com a palavra. - Mostrar a diferença entre letra de imprensa e letra cursiva; letras maiúsculas de letras minúsculas; e solicitar o uso diferenciado delas nas atividades práticas da escrita. - Mostrar e ensinar os sinais de acentuação (agudo e circunflexo), o til, para serem utilizados na escrita. - Mostrar e ensinar outros sinais, como pontos finais, de interrogação e de exclamação, para serem utilizados na escrita de textos. - Apresentar e ensinar o conteúdo de formulários comuns, sua diagramação e seu vocabulário (filiação, nacionalidade, estado civil, CEP etc.), para serem preenchidos com números, datas, nome, nacionalidade, moradia, idade e data de nascimento, com orientação. - Orientar o preenchimento do cabeçalho escolar, primeiramente pela cópia das informações, e depois de modo espontâneo, assim como em

	nacionalidade, estado civil, CEP etc.), com números, datas, nome, nacionalidade, moradia, idade e data de nascimento. - Preencher o cabeçalho escolar, primeiramente pela cópia das informações, e depois de modo espontâneo e autônomo, assim como em outras produções de textos do campo das práticas de estudo e pesquisa. - Escrever o seu nome completo e escrever o primeiro nome dos colegas da sala e pessoas de seu convívio em agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites e cartas. - Transmitir recados escritos por bilhetes e cartas, com o destinatário e linguagem adequada.	outras produções de textos do campo das práticas de estudo e pesquisa. - Gerar instâncias cotidianas para praticar a escrita do nome próprio, dos colegas e de pessoas de seu convívio. - Incluir a prática de produzir e enviar recados escritos em conjunto por bilhetes e cartas, com o destinatário e linguagem adequada.
Produzir palavras isoladas, expressões e pequenos textos em português escrito (na modalidade manuscrita, impressa ou digital) de forma espontânea.	- Copiar textos breves, sem alterar suas características sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação. - Copiar textos escolhidos, que trazem temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias, culturais ou científicas, com o objetivo de memorizar partes de frases e verificar, durante a leitura, as dificuldades ortográficas, entre outras. - Iniciar a escrita espontânea de textos com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias, culturais ou científicas, de acordo com seu interesse. - Participar da correção coletiva de textos escritos em português, pelos próprios colegas, com observação e reflexão acerca das estruturas da língua. - Transcrever, coletivamente, em português escrito, com auxílio do professor, pequenos trechos de histórias sinalizadas, de diferentes gêneros textuais (com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias, culturais ou científicas), gravados pela turma. - Recorrer a registros gráficos diversos quando necessitar de apoio para a escrita de vocábulos (Exemplo: uso de cadernos-dicionários, dicionários visuais, cartazes, fichas, caderno de exercícios) extraídos de textos selecionados para a proposta. - Pesquisar temas em dicionários visuais, enciclopédias, livros didáticos, ou outros, com a ajuda do	- Dirigir atividades de cópia de textos breves, salientando o respeito de suas características, distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita e pontuação. - Promover a memorização de palavras e frases mediante a cópia de textos; verificando posteriormente as dificuldades ortográficas, entre outras. - Promover instâncias de escrita espontânea de textos com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias, culturais ou científicas, de acordo com seu interesse. - Mediar a correção coletiva de textos escritos pela turma, mostrando os erros e ensinando as estruturas do português. - Mediar a transcrição coletiva, de histórias criadas e gravadas pela turma a português escrito. - Elaborar e dispor na aula material de apoio à escrita, como registros gráficos, cadernos-dicionários, dicionários visuais, cartazes, fichas, caderno de exercícios; para recorrer a eles quando precisar. - Ensinar e modelar a pesquisa de temas em dicionários visuais, enciclopédias, livros didáticos, ou outros.

	professor, seguida de seleção e registro de informações relevantes.	
Realizar atividades organizadas em português escrito, de modo a cumprir a finalidade de diferentes gêneros textuais e suas funções comunicativas.	- Responder questionários simples, atentos à sua organização: numeração das perguntas, respostas de múltipla escolha, espaços para respostas por extenso etc. - Elaborar coletivamente, em interação com o professor, questionários para realizar entrevistas, dentro e fora de sala de aula. - Elaborar listas de animais, de alimentos, dos alunos da sala, de bairros, cidades próximas à escola etc., a partir de temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias, culturais ou científicas, conforme selecionado pelos colegas ou pelo professor. - Registrar coletivamente, com a mediação do professor, resultados de pesquisas e experimentos lúdicos e divertidos, em esquemas e gráficos, com imagens e português escrito, a partir de relatos construídos com o professor, com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias, culturais ou científicas, de acordo com seu interesse. - Escrever pequenas notícias sobre fatos recentemente ocorridos, conforme solicitado pelo professor. - Criar histórias em quadrinhos, a partir de modelos escritos por outros autores. - Montar um jornal artesanal bilíngue, em Libras e em português , seguindo contextos emergentes no ensino. - Responder perguntas escritas com estrutura simples (afirmativas ou negativas), com verbos usuais como “gosto” ou “não gosto”, “quero” e “não quero”, “tenho” e “não tenho”,” vi” e “não vi”, “sei” e “não sei” (Exemplo: Seu pai tem um carro? Você gosta de maçã? Você quer água? João viu o cachorro? Você tem uma bola?). - Relacionar, entre uma lista de respostas, cada pergunta correspondente (Exemplo de perguntas: Quem? Faz o quê? Onde? Quando? Exemplo de respostas: foi ao mercado - Joana - Ontem - fazer compras), com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias, culturais ou científicas, de acordo com seu interesse. - Contrastar a marcação da interrogação em Libras (Exemplo: expressões faciais, com elevação da	- Ensinar questionários simples e orientar a resposta deles, em sua organização: numeração das perguntas, múltipla escolha, espaços para respostas por extenso etc. - Modelar a elaboração coletiva de questionários para realizar entrevistas, dentro e fora de sala de aula. - Promover a prática de elaborar listas de animais, de alimentos, dos alunos da sala, de bairros, cidades próximas à escola etc.; com diferentes fins e contextos comunicativos. - Promover a prática de registrar coletivamente resultados de pesquisas e experimentos, em esquemas e gráficos, com imagens e português escrito, a partir de relatos construídos. - Promover a prática de escrever em conjunto pequenas notícias sobre fatos recentemente ocorridos. - Gerar instâncias de criação de histórias em quadrinhos, a partir de modelos escritos por outros autores. - Montar em conjunto um jornal artesanal bilíngue, em Libras e em português escrito, seguindo contextos emergentes no ensino. - Ensinar perguntas escritas e suas respostas com estrutura simples (afirmativas ou negativas), com verbos usuais como “gosto” ou “não gosto”, “quero” e “não quero”, “tenho” e “não tenho”,” vi” e “não vi”, “sei” e “não sei”. - Ensinar tipos de perguntas: Quem? Faz o quê? Onde? Quando?; e tipos de respostas correspondentes: “foi ao mercado” (lugar) – “Joana(sujeito) ontem (tempo) fazer compras (verbo)”. - Mostrar para contrastar, a marcação da interrogação em Libras (Exemplo: expressões faciais, com elevação da cabeça e franzimento da testa, acrescido de movimento das palmas das mãos para cima) com a marcação da interrogação em português escrito: emprego do sinal gráfico de interrogação no final da frase). - Mostrar e ensinar os sinais de pontuação (vírgula, ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação) para serem utilizados em textos sem pontuação, a fim de

	cabeça e franzimento da testa, acrescido de movimento das palmas das mãos para cima) com a marcação da interrogação em português escrito: emprego do sinal gráfico de interrogação no final da frase). - Incluir os sinais de pontuação (vírgula, ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação) em textos sem pontuação, apresentados pelo professor, a fim de dar mais coesão, coerência e clareza na escrita.	dar mais coesão, coerência e clareza na escrita.
Produzir expressões, frases simples e pequenos textos, em português escrito, acerca de si próprio, de pessoas reais (onde vivem e o que fazem) e de pessoas imaginárias, primeiro coletiva e depois individualmente.	- Identificar palavras no texto a pedido do professor e reescrevê-las no papel de acordo com as atividades propostas (responder algum questionamento, retirar a palavra que nomeie algo ou alguém, que representa algo previamente definido). - Escrever, em português escrito, frases simples, com sentido, motivadas por uma imagem ou por uma narrativa em Libras. - Exercitar a criatividade na construção de frases. - Escrever textos curtos, que incluam as condições de produção, a saber, finalidade, gênero e interlocutor, com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias, culturais ou científicas, de acordo com seu interesse. - Gravar vídeos em Libras, com frases legendadas em português escrito, sob a orientação do professor.	- Dirigir atividades de responder algum questionamento, retirar a palavra que nomeia algo ou alguém, que representa algo previamente definido; mediante a identificação de palavras no texto e a reescrita delas de acordo com as atividades propostas - Apresentar imagens para motivar a escrita de frases simples em português, com sentido, motivadas por uma imagem, uma sequência ou por uma narrativa em Libras. - Promover exercícios de criatividade na construção de frases. - Mediar a produção conjunta de textos curtos, que incluam as condições de produção: finalidade, gênero e interlocutor, com temas do cotidiano e de acordo com seus interesses. - Organizar a gravação de vídeos em Libras, para logo serem legendadas em conjunto.
Compreender os recursos expressivos que ligam palavras no texto, de acordo com as classes de palavras a que pertencem (artigos, pronomes, substantivos, adjetivos, verbos etc.), sem a preocupação com a categorização ou classificação deles.	- Escrever nomes de objetos, seres, animais e eventos, com letra minúscula, salvo quando a palavra ocupa a posição inicial de uma frase, em textos ou fragmentos de textos que tenham, como tema, o cotidiano e manifestações artísticas, literárias, culturais ou científicas. - Escrever adequadamente palavras iniciadas por letras maiúsculas (nomes de pessoas e de lugares específicos. Exemplo: nome de uma rua, de uma escola, de um estado brasileiro nome de um prédio etc. - Preencher, em textos lacunados pelo professor, características para os nomes de pessoas, coisas e animais, no texto em estudo. - Copiar palavras que se referem a ações (verbos de ação e de movimento) de textos de diferentes gêneros textuais, com temas do	- Ensinar o uso de minúscula em nomes de objetos, seres, animais e eventos (salvo quando a palavra ocupa a posição inicial de uma frase) e de maiúscula para nomes de pessoas e de lugares específicos; para serem incorporadas na produção escrita. - Incluir práticas de preenchimento e escrita de nomes de pessoas, coisas, animais e ações em textos que tratam da vida cotidiana, artístico literário e das práticas de estudo e pesquisa. - Incluir a prática de reescrever em conjunto textos em fase de elaboração, após ler, fazer correções e revisões necessárias.

	cotidiano e manifestações artísticas, literárias, culturais ou científicas. - Escrever palavras ou grupos de palavras que se referem a pessoas, animais ou coisas (substantivos próprios e comuns) em textos lacunados, pelo professor, extraídos de textos que tratam da vida cotidiana, artístico literário e das práticas de estudo e pesquisa. - Reescrever textos em fase de elaboração pelo próprio estudante, após ler, fazer correções e revisões necessárias, com a colaboração dos colegas e do professor.	
Produzir adequadamente estruturas linguísticas do português, com base nas regularidades da estrutura da língua e nas convenções da escrita.	- Marcar a concordância dos nomes com as quantidades de elementos (singular e plural), em artigos, substantivos e adjetivos, encontrados em frases extraídas de textos de gêneros textuais que tratam de temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias, culturais ou científicas, lidos pelos estudantes em sala de aula. - Escrever frases com emprego de singular e plural, a partir de imagens com ações motivadoras à construção de frases contextualizadas. - Escrever os artigos (o/os, a/as, um/uma, uns/umas) com os nomes femininos e masculinos em textos do campo da vida cotidiana. - Utilizar os mecanismos linguísticos de formação do aumentativo (-ão etc.) e diminutivo (-inho etc.), em situações contextualizadas, extraídas de textos lidos em sala de aula.	-Explicitar e revisar em conjunto a concordância dos nomes com as quantidades de elementos (singular e plural), em artigos, substantivos e adjetivos, encontrados em frases extraídas de textos lidos em sala de aula. - Organizar atividades conjuntas e individuais de escrita de frases com emprego de singular e plural, a partir de imagens motivadoras à construção de frases. - Ensinar e praticar o uso dos artigos (o/os, a/as, um/uma, uns/umas) com os nomes femininos e masculinos, para serem usados na escrita. - Ensinar e praticar os mecanismos linguísticos de formação do aumentativo (-ão etc.) e diminutivo (-inho etc.), para serem utilizados na escrita.

APÊNDICE B – LISTA DE VERIFICAÇÃO

α2: Aprendiz explorador 2 (1a7m-3a11m)

LEITURA VISUAL		S	N
Compreender, por meio de olhares, gestos, comunicação corporal e Libras, as histórias reais e fictícias, contadas de memória ou organizadas em textos multimodais (tirinhas, vídeos legendados etc.)	-Sinalizar histórias reais e fictícias incorporando gestos, postura corporal, olhar e expressões faciais.		
	-Fazer perguntas a respeito de sensações durante e depois da sinalização de histórias reais e fictícias.		
	-Fazer perguntas durante a contação de história, que impliquem respostas faciais e ou movimento de cabeça de afirmação ou de negação.		
	-Incorporar a configuração de boca, enquanto articulador não-manual, durante a leitura de histórias (trote do cavalo, movimento do vento, motor da máquina etc.) e solicitar a imitação deles.		
	-Trabalhar com expressões faciais e imitação delas diante de um espelho.		
	-Modelar expressões afetivas durante a contação de histórias em tirinhas, relatos, poemas visuais.		
	-Solicitar o apontamento de elementos nas ilustrações das histórias.		
	-Demonstrar as diferenças entre ilustração e texto escrito em português.		
	-Orientar a direção da leitura de cima para baixo, da esquerda para a direita com o dedo.		
	-Apresentar as expressões faciais dos personagens e explicar ou fazer perguntas para sua identificação.		
Significar o eu e referentes próximos (familiares, colegas, professor, personagens e elementos das histórias) por meio de apontação e pela direção do olhar.	-Perguntar sobre os personagens durante a leitura.		
	-Perguntar sobre os elementos das ilustrações em histórias, tirinhas, contos, fábulas, lendas etc.		
	-Chamar pelo sinal-nome ou imagens.		
	-Escrever e mostrar os nomes dos estudantes e pessoas significativas em diferentes suportes.		
	-Mostrar e perguntar constantemente pelos sinais/nomes das pessoas com quem convive, em fotografias, desenho do sinal e língua de sinais escrita.		
	-Mostrar e perguntar constantemente pelos nomes de pessoas com quem convive em diferentes suportes.		
	-Gerar instâncias de comunicação em Libras (imagem e escrita) e em português escrito (letras e palavras).		
Reconhecer, nas situações do cotidiano, os temas e conceitos expressos em linguagem verbal (textos escritos e sinalizados) e não verbal (expressões faciais, pinturas, figuras, dança, placas informativas e de trânsito).	-Incorporar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã) e modo (lento, rápido, depressa, devagar etc.) no discurso e na contação de histórias.		
	-Incorporar conceitos básicos de relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, na frente, atrás, acima, abaixo, entre e do lado) por meio de imagens das tirinhas, histórias, livros paradidáticos etc.		
	-Incorporar situações climáticas e suas variações (sol, chuva, nublado, frio, calor etc.) por meio de imagens das histórias, de fotografias e da realidade.		
	-Mostrar o significado de placas em espaços de circulação (banheiros, proibido fumar, proibido animais etc.		
	-Sistematizar o ensino e cumprimento de regras básicas de convívio social representadas em imagens, interações e brincadeiras em Libras (imagem e escrita), também em cartazes, e em português escrito.		

	-Apresentar pontos referenciais representados por desenhos ou por palavras que nomeiam lugares, nos diversos trajetos, dentro ou pelos arredores da escola.		
Apreciar diferentes suportes textuais (jornais, revistas, outdoors, embalagens, livros paradidáticos, livros literários, cartazes.	-Mostrar diferentes suportes textuais (jornais, embalagens, livros literários) e gêneros a eles pertencentes.		
	-Explicitar a relação dos suportes textuais aos elementos que os caracterizam (personagem da história com livro; propaganda com outdoor; um produto, à embalagem etc.).		
	-Explorar rótulos de produtos de contato cotidiano: embalagens de sucos, bolachas, salgadinhos etc.		
	-Solicitar a classificação de diferentes embalagens conforme seus atributos (ter a informação de que a embalagem é de refrigerante, chocolate, sabonete, xampu, bala etc.).		
	-Perguntar por imagens, letras e palavras, em suportes impressos e digitais (como tablets).		
	-Gerar instâncias periódicas de escolha de algum suporte textual para interação com familiares.		
Atribuir a objetos reais, realias, modelos e miniaturas, funções variadas de comunicação (informar, motivar, convencer, brincar, transmitir etc.).	-Perguntar e logo explicitar o sentido dos desenhos e objetos em histórias e lendas, a partir das características, do contexto e de outros elementos (Ex.: os objetos e aspectos da cultura surda etc.)		
	-Promover atitudes sustentáveis que levam ao cuidado de plantas e animais em espaços da instituição.		
	-Ensinar a estabelecer conceitos com o uso de dicionário visual, e com português escrito.		
	-Solicitar a classificação de objetos em forma de listas, a partir de determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.), em Libras e em português escrito.		
	-Solicitar a associação de objetos com os locais onde se encontram no cotidiano; Em libras, primeiramente, e depois em português escrito.		
Reconhecer palavras de forma incidental, por meio da associação de imagens, gestos, sinais em Libras e moções em um conjunto de letras específico e recorrente.	- Sistematizar a leitura de rótulos de embalagens para a crescente relação deles com seus objetos reais.		
	-Incorporar a leitura de rótulos e placas do cotidiano para a crescente identificação deles.		
	-Mostrar as vogais em palavras de uso no cotidiano escolar.		
	- Associar letras do alfabeto brasileiro com as CM que as representam iconicamente em poesias visuais.		
	-Dispor e mostrar os nomes próprios em diferentes situações do dia a dia (crachás, etiquetas em materiais, cartazes em sala de aula, escrita em roupa etc.).		
	- Mostrar palavras novas, em rótulos, contos, cardápios etc., a partir das letras do próprio nome.		
	- Explicar a existência de espaço entre uma palavra e outra, em listas, bilhetes, cartas e convites etc.		
	- Fazer perguntas em Libras, sobre imagens, letras ou palavras.		
Associar um objeto real a seu respectivo referente simbólico com informações visuais.	- Perguntar, em desenhos e imagens, os sujeitos envolvidos em uma ação específica (Ex.: quem está correndo? Quem está sentado? onde está tal personagem? etc.), em contextos de contos, fábulas, lendas, histórias de livros paradidáticos e em poemas visuais.		
PRÉ-ESCRITA		S	N
Produzir estruturas linguísticas simples, primeiramente em Libras, na interação com os colegas e o professor, diante de fatos do contexto imediato.	- Demonstrar desejos, necessidades, sentimentos e opiniões, por meio da Libras, desenhos, pinturas, recortes e colagens. E mediando a demonstração dos estudantes.		
	- Mediar a criação de histórias em Libras, com base em imagens ou temas sugeridos em português escrito.		

	- Auxiliar na (Re) criação de contos, fábulas, lendas, brincadeiras, jogos, diálogos e relatos, em português, com auxílio do professor, a partir de contação de histórias, em Libras, com imaginação e criatividade.		
	- Imitar personagens de histórias de livros, durante uma brincadeira, teatro, jogo de imitação etc.		
	- Contar em Libras, enquanto interage, histórias relacionadas a fatos do contexto imediato ou não.		
	- Apontar, em textos escritos, de diferentes gêneros textuais, elementos do sistema pronominal (ele, ela).		
	- Apontar com sinais os personagens do texto escrito e perguntar pelos sinais durante o relato.		
	- Modelar, mostrando os personagens, por meio do direcionamento do olhar ou pela apontação de suas representações imagéticas ou escritas.		
	- Dirigir a confecção de cartazes publicitários, avisos a serem fixados na sala, na escola ou em outros locais públicos etc., com imagens e textos.		
	- Mostrar como fazer uma representação por meio de rabiscos, desenhos, letras etc., de emoções e acontecimentos e explicar a referência de cada elemento.		
Expressar-se por comportamentos, expressões faciais e corporais, gestos, movimentos corporais, Libras e registros gráficos (rabiscos, desenhos, imagens, letras etc.), em jogos simbólicos e brincadeiras de "faz de conta".	- Gerar instâncias para o desenvolvimento de habilidades manuais e coordenação motora fina: desenhar, pintar, rasgar, folhear, escrever etc.		
	- Solicitar que desenhem situações e histórias, desenvolvendo a habilidade de representação.		
	- Brincar em conjunto ao "faz de contas", estimulando o pensamento simbólico.		
	- Incluir nos relatos e brincadeiras, o imaginário de "escrever". Registrando e mostrando palavras e textos que representam elementos do jogo para modelar o uso da escrita no cotidiano.		
	- Gerar instâncias de dramatização para reproduzir histórias em libras.		
	- Registrar em conjunto uma história, modelando a procura de palavras e construção de texto.		
	- Utilizar frases do cotidiano, de ações e de atitudes em libras, indicando seu par escrito em português (com posters, cartazes, bilhetes) e motivar a utilização deles.		
	- Pedir/brincar que imitem movimentos de mãos, em contexto de leitura de tirinhas, contos, poemas etc.		
Reconhecer a diferença e a relação entre configurações de mão (gerais), configurações de mão do alfabeto manual e letras do alfabeto brasileiro.	-Apresentar as configurações de mão da Libras e mostrar exemplos de sinais que tenham essa configuração, pedindo mais exemplos (apoio visual permanente).		
	- Ensinar a relação do alfabeto manual com as letras do alfabeto brasileiro (apoio visual permanente).		
	- Solicitar sinais com alguma configuração de mão do alfabeto manual, por exemplo de nomes ou objetos cotidianos, para logo, relacionar com sinais de contações de diversos gêneros textuais.		
	- Mostrar a relação de configurações de mão com sinais executados de forma a produzir pequenas histórias sinalizadas, em tirinhas, contos, fábulas, lendas e relatos.		
	- Dispor diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar e traçar letras e outros sinais gráficos.		
	-Mostrar a relação entre as configurações de mão das vogais na execução de alguns sinais relacionadas à letra inicial das palavras		

	(Ex.: CM “A” - sinal de arroz), em textos de diferentes gêneros textuais.		
	- Mostrar as letras do alfabeto brasileiro e motivar que sejam reproduzidas com o alfabeto manual no próprio nome e em outras palavras de uso caseiro.		
	- Dispor, com alfabeto manual e português escrito, palavras de uso frequente para serem mostradas e identificadas crescentemente.		
	- Relacionar a iconicidade de configurações do alfabeto manual e de algumas letras do alfabeto brasileiro com algumas letras , no momento de sua produção sinalizada e escrita (como em CM L e a Letra L).		
Aplicar informações simples aos objetos reais (tesoura, lápis de cor, cera etc.) relacionadas a realias (objetos que simulam a realidade, como ferramentas, pedaços de tecidos, plantas, documentos antigos, maquetes etc.), a modelos, miniaturas e imagens	- Mediar instâncias de produção de bilhetes, tirinhas e listas, atendendo a seus interesses e necessidades, e suas habilidades manuais.		
	- Mediar instâncias de representação de contos, fábulas e lendas mediante manipulação de materiais e exploração de cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes.		
	- Modelar como desenhar semelhanças e diferenças entre objetos (textura, massa, tamanho etc.).		
	- Comparar em Libras e em português escrito, em conjunto, semelhanças e diferenças entre objetos.		
	- Apresentar comandos (desenhar, pintar, cortar, rasgar, amassar, entre outros) por imagens representativas da ação e, em seguida, em português escrito para sua execução.		
	-Pedir para desenhar objetos e materiais reais com base em contextos vivenciados e textos lidos.		
	-Pedir para pintar objetos e desenhos com base em contextos previamente vivenciados (Ex.: perceber a cor das plantas, ver o desenho de uma planta e pintá-la na cor verde).		
	- Entregar material de trabalho para traçar caminhos, desenhos e letras com bolinhas de papel, lápis de cor etc., com comandos pré-determinados, em Libras, e em português.		
Depreender as circunstâncias das histórias relacionadas, ou não, a fatos do contexto imediato e de contos infantis, por meio de Libras e imagens em sequência, com palavras ou frases em português escrito.	- Pedir para relatar em Libras e registros gráficos (rabiscos, desenhos, letras etc.), experiências e fatos ocorridos em histórias contadas, filmes, peças teatrais vistos etc.		
	- Pedir para organizar imagens em sequências simples, de uma história em tirinhas, contos etc.		
	- Mostrar a relação entre imagens de tirinhas, contos, fábulas e lendas, com palavras em português escrito.		
	- Pedir para recontar histórias, com ou sem apoio de recursos gráficos, imagens e outras, extraídas de textos de tirinhas, contos, fábulas, lendas e poemas visuais.		
	- Gerar situações de contação de histórias e vivências para ampliar o contato com diferentes gêneros textuais.		
	- Associar uma frase escrita em português a uma imagem correspondente a contos, fábulas, lendas e em fatos do contexto imediato.		
Significar eventos próximos concluídos e comentar eventos futuros, sempre em situações dialogadas.	- Elaborar em conjunto, painéis com recortes de revista, sobre incidentes do cotidiano e fenômenos naturais para serem relatados em Libras.		
	- Produzir textos coletivos com fotos ou desenhos sobre atividades realizadas na escola, ou fora da escola, para serem relatados.		
	- Tirar fotografias de atividades e passeios para serem relatadas posteriormente.		
	- Planejar em conjunto os aniversários em Libras, e logo modelar a realização de convites com materiais.		

	-Elaborar em conjunto cardápios, relatos, listas, diários, agendas, bilhetes e convites.		

α 3: Aprendiz explorador 3 (4 anos a 5 anos e 11 meses)

LEITURA VISUAL		S	N
Reconhecer a Libras e o português escrito como línguas distintas.	- Mostrar a forma como pessoas surdas e não surdas se comunicam, em imagens (vídeos, fotos etc.)		
	- Apresentar a importância da comunicação visual (em Libras e em português escrito) para a interação entre as pessoas surdas e não surdas.		
	- Mostrar que Libras e português podem dizer a mesma coisa, embora tenham modalidades diferentes, a partir de diálogos, contos, fábulas, regras de jogos/brincadeiras, agendas, bilhetes, cartas e convites.		
	-Gerar atividades de desenvolvimento dos aspectos linguísticos da Libras (sinalizada e escrita): direção do olhar, configurações de mão, expressões não manuais, localização, movimentos, direção do sinal, sinais etc.		
	- Gerar atividades de identificação de aspectos linguísticos do português escrito: letras, palavras e orações.		
	- Explicitar que a produção literária de textos em português é diferente da produção literária em Libras.		
	- Mostrar as diferenças entre as representações em Libras escrita e em desenhos.		
	- Ensinar alguns elementos do sistema de escrita da Libras: alfabeto manual, planos de realização dos sinais, configurações de mão básicas e processos iniciais para a sua organização.		
	- Mostrar a escrita da Libras como representação da Libras em livros paradidáticos.		
	- Mostrar a relação da Libras com o português escrito por meio da configuração de mão que compõe o sinal, com o alfabeto manual e a letra do alfabeto brasileiro (Exemplo: CM copo com a letra C em diversos textos.		
	- Mostrar a relação da Libras com o português escrito, por meio do alfabeto manual e das letras iniciais das palavras correspondentes (CM O / Ovo; CM L / Leite; CM M / Mão etc.		
Compreender diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas (letras, desenhos, rabiscos, números, símbolos gráficos etc.)	- Perguntar pelo significado das expressões faciais de sentimentos, em imagens de personagens de textos em diferentes gêneros textuais ou em modelos de revista.		
	- Perguntar pela palavra que representa uma expressão facial de sentimento observada em tirinhas, histórias em quadrinhos, contos, fábulas, lendas, cordéis.		
	- Pedir para comparar as letras do alfabeto brasileiro com outras formas de registros gráficos: desenhos, números, símbolos.		
	- Mostrar a relação do texto escrito com ilustrações e outros recursos gráficos.		
	- Promover a correspondência e representação simbólica: datilema ↔ letra; sinal ↔ palavra; e imagens ↔ frases simples, em diversas situações comunicativas.		
Atribuir significado a palavras, imagens e realias, presentes no cotidiano.	- Promover a diferenciação e correspondência entre objetos reais e representativos (é de verdade/ é de mentira), com base em representações em Libras, desenhos, contos e imagens de dicionário visual.		

	- Modelar sistematicamente a leitura de palavras simples de contextos diversos (placas de identificação, listas com nomes, rótulos em embalagens, convites, notícias e manchetes de jornais).		
	- Mostrar, em contos em português escrito, palavras e expressões que mostram que a história ocorreu num tempo passado (“Era uma vez...”) e registrar em conjunto.		
	- Mostrar a diferença entre elementos verbais (sinais, escrita de sinais, palavras, textos), não verbais (gestos, placas, figuras, objetos, cores) e multimodais (escrita e imagens), em diferentes gêneros textuais.		
Entender pequenos textos multimodais (anúncios, histórias em quadrinhos, propagandas, rótulos, vídeos legendados etc.) nas diferentes modalidades escritas (Libras e português).	- Gerar instâncias de leitura compartilhada, de diversos gêneros textuais impressos ou digitais.		
	- Promover a leitura de diversos gêneros textuais impressos ou digitais.		
	- Mostrar e perguntar o significado dos rótulos conhecidos de embalagens.		
	- Motivar a interpretação da escrita de encartes de supermercado, por dedução ou aproximação do objeto.		
	- Mediar a localização, em rótulos de embalagens, de informações como pesos, medidas, validade etc.		
	- Gerar instâncias de apreciação de poemas visuais, de modo a identificar o estilo literário próprio de sinalização (as expressões, ritmo e estética dos sinais, dos movimentos, maneira de sinalizar etc.).		
	- Motivar a observação dos efeitos de sentido decorrentes da formatação de poemas visuais em português escrito (tipo e tamanho da fonte, margens entrelinhas, distribuição e diagramação, imagens visuais etc.).		
	- Mediar na identificação de elementos constitutivos do texto, a partir de palavras escritas (Exemplo: a criança identifica a escrita de algumas palavras e reconhece objetos correspondentes em uma cena).		
	- Gerar instâncias de leitura individual de histórias em quadrinhos pelas imagens e de textos simples.		
	- Gerar instâncias de contação de histórias em Libras, acompanhadas de legendas.		
	- Explorar coletivamente o assunto de histórias, com base no título, subtítulo e imagem.		
Perceber sonho, fantasia e realidade, em fatos vivenciados em situações do dia a dia e em histórias fictícias (fábulas, contos, lendas etc.)	- Mostrar sistematicamente a relação entre acontecimentos do dia a dia registrados em diversos gêneros textuais (relatos, listas, bilhetes, convites) a registros gráficos (desenhos, letras, palavras e frases).		
	- Explicitar e mediar os conceitos de ordenação, de duração e de simultaneidade, em histórias e situações experienciadas, em histórias, por meio de imagens e palavras.		
	- Apresentar uma dimensão lúdica e de encantamento em textos literários (contos, fábulas e lendas) que fazem parte do mundo imaginário e infundem valores na diversidade cultural.		
	- Pedir para identificar quando uma história pode ser verdadeira/real ou fictícia/fantástica, com fantasias, mágicas e encantamentos (Ex.: a transformação de um príncipe em sapo/ andar de bicicleta na rua).		
	- Ensinar que as fábulas (Libras e português), são histórias imaginárias de animais que trazem uma lição.		
	- Mostrar e dar valor à cultura surda em histórias relacionadas à literatura surda, com temas e enredos ligados às pessoas surdas.		

Reconhecer os diferentes gêneros textuais, a partir da compreensão da função social da escrita e da finalidade de textos.	- Explorar, em conjunto, a finalidade de diferentes textos (registro de nomes e materiais em listas, lembretes em agendas, comunicação em bilhetes e cartas, leitura prazerosa em contos).		
	- Mostrar para comparar, textos de diferentes gêneros destacando suas estruturas e características gráficas.		
	-Apresentar imagens ou vídeos que mostram diferentes usos e funções da escrita (entretenimento, informação, comunicação, registro, interação, posicionamento etc.), em textos de circulação social.		
	- Ensinar a estrutura de diferentes gêneros textuais (Ex.: receita exige ingredientes, modo, preparo etc.).		
	- Ensinar a função social de textos que circulam no cotidiano, nas mídias impressa, de massa e digital.		
	- Ensinar a função social dos cardápios, relatos, listas, diários, receitas, regras de jogos/brincadeiras, agendas, bilhetes, cartas, convites, símbolos de placas, notícias etc. dos quais participa cotidianamente.		
	- Mediar a observação sobre o destinatário, circulação e produção de alguns textos como cardápios, relatos, listas, diários, receitas, cartas, manchetes de jornais, etc. e o contexto para o qual foram produzidos.		
	- Perguntar pela utilidade de determinados gêneros textuais em situações do cotidiano (Ex.: a importância de uma lista de compras no mercado, a importância de uma bula do remédio, a finalidade de uma receita etc.).		
	- Apresentar as finalidades da interação dialógica em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).		
	- Preparar material didático em ferramentas interativas para identificar diversos gêneros textuais (contos, fábulas e lendas, notícias e manchetes de jornais).		
	- Gerar instâncias de seleção de livros e textos de histórias em quadrinhos, contos, fábulas e lendas para sua própria leitura (a partir de seu conhecimento, recuperação pela memória, leitura das ilustrações etc.).		
	- Ensinar a organização interna de contos, fábulas, lendas e notícias e manchetes de jornais, a partir da separação dos textos em partes que contemplem: “começo, meio e fim”.		
	- Perguntar pelas expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições quanto aos sentidos, à forma e à função social do texto), com base em conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto (o gênero, o suporte e o universo temático), bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.).		
	- Revisar em conjunto as antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura por meio da checagem e adequação das hipóteses realizadas (Ex.: o estudante vai ler uma propaganda de um brinquedo. No texto há uma imagem e a criança irá inferir que o texto trata de brincadeira, diversão, brinquedos etc.).		
	- Explicitar que alguns gêneros textuais, como os diários, receitas, regras de jogos/brincadeiras, agendas, bilhetes, convites, listas, utilizam letras e numerais.		
Levantar hipóteses sobre a leitura de textos escritos em português e de textos produzidos em Libras	- Modelar a organização de textos, a partir de alguns critérios (gêneros, suportes, finalidade etc.).		
	- Mediar a observação e utilização do espaçamento entre palavras em textos escritos.		

(sinalizados ou em escrita de sinais).	- Explicar a palavra como unidade gráfica incluída em diferentes textos.		
	- Solicitar a agrupação de imagens e palavras de acordo com categorias e temas trabalhados (maçã-fruta, azul-cor etc.) acompanhadas de representações em Libras e em português escrito.		
	- Fazer comandos escritos com palavras que solicitam destaque de categorias (Ex.: pintar só as frutas etc.)		
	- Pedir a recontação, em Libras, com e sem apoio de imagem, de textos literários já lidos pelo professor.		
	- Formular hipóteses na leitura de textos produzidos em Libras (sinalizados ou em escrita de sinais) para marcação de espaço de sinalização, configurações de mão, perspectivas dos planos: parede e chão, orientação e movimentos de mãos, setas retas para frente e para trás etc.).		
	- Motivar a leitura global de palavras vistas nos textos lidos, a partir de pistas do próprio texto, glossário visual após o texto, memorização, associação entre palavras e imagens, letras iniciais, configurações de mão, sinais representados graficamente, na relação que as palavras têm com o signo familiar etc.		
	- Perguntar por informações explícitas no texto (Ex.: onde está dito certa informação; ver se no cardápio consta determinado lanche; qual das fichas da biblioteca corresponde ao conto x etc.).		
	- Perguntar pelos elementos de uma narrativa lida ou contada: personagens, enredo, tempo e espaço.		
	- Motivar a dedução, a partir da leitura, de informações implícitas em diferentes gêneros textuais.		
	- Apresentar sinais gráficos: pontos finais, de exclamação, de interrogação, e seus efeitos.		
	- Motivar à associação de palavras ao contexto da história, às imagens, às personagens etc., de maneira a formular hipóteses em histórias, receitas, regras, convites, rótulos e notícias.		
	- Ampliar as porções de texto a ler, inicialmente pela identificação global de palavras (palavras conhecidas), pela ativação de unidades significativas (imagem, título, suporte textual, gênero textual, antecipação de fatos de acordo com a sequência da história etc.).		
Reconhecer representações escritas (letras, palavras, frases e orações) e associá-las às diferentes representações visuais em histórias reais e fictícias	- Promover a memorização e identificação de palavras e expressões familiares em suportes textuais.		
	- Solicitar o apontamento de personagens, objetos de uma cena e o clima da história durante a contação.		
	- Gerar atividades para relacionar elementos de histórias aos respectivos nomes em português escrito.		
	- Mediar a contação em Libras, de cenas mais complexas em histórias, com diversificados elementos.		
	- Ensinar a noção de espaço (casa, sala de aula, escola) em textos e atividades de rotina de sala de aula.		
	- Perguntar pelo lugar da história, nos contextos escritos e imagéticos dos diversos gêneros textuais.		
	- Ensinar a noção de tempo (dia, mês, ano, semana, ontem, hoje, amanhã, antes, depois) em atividades escritas de rotina realizadas em sala de aula, como no calendário, mas também em gêneros textuais.		
	- Ensinar relações temporais (antes, durante e depois) em situações ocorridas em sala de aula, em casa, assim como em fatos narrados nas contações de histórias.		

	- Modelar o uso de conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã etc.) e modo (lento, rápido, depressa, devagar), dentro dos diversos gêneros textuais.		
	- Promover a memorização e identificação de palavras referidas a ações em diversos textos escritos em português, distribuídos em diversos espaços da escola e da casa do estudante.		
PRÉ-ESCRITA		S	N
Valorizar emoções, percepção de mundo e acontecimentos à volta, por meio de registros gráficos (desenhos, palavras e frases simples).	- Dirigir atividades de escrita do próprio nome, nome dos colegas, do que mais gosta e do que detesta por meio de registros gráficos (desenhos, palavras e frases) de forma participativa e cooperativa.		
	-Gerar instâncias para demonstrar fatos da vida e histórias contadas em diferentes formatos.		
	- Modelar o registro em desenhos, do estado de humor, maneira de se relacionar e pontos de vista.		
	- Modelar a expressão de ideias, sentimentos e intenções mediante textos não verbais, com imagens, acompanhadas de palavras ou frases em português escrito.		
	- Gerar instâncias de representação (bidimensional e tridimensional) de elementos contidos em textos , como forma livre de expressão, por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura.		
Produzir datilologia para escrever letras e palavras do alfabeto brasileiro.	- Mostrar a associação da datilologia com as letras do alfabeto, em nomes, objetos, lugares, meses etc.		
	- Motivar a memorização de palavras mediante brincadeiras com datilologia.		
	- Solicitar a realização do datilológico ao mostrar as letras.		
	-Solicitar a representação gráfica (letras) de cada datilema.		
	- Modelar a articulação da datilologia de forma clara, com um ritmo lento, a fim de ser bem compreendido pelo interlocutor, em situações estabelecidas a partir de imagens, palavras e textos trabalhados.		
	- Motivar o soletramento de desenhos, palavras e frases em português escrito.		
	- Ensinar e usar a ordem alfabética em diferentes contextos de escrita (Ex.: lista de chamada, lista de compras etc.) para promover seu aprendizado crescentemente.		
	- Solicitar o relato, acompanhado de registros gráficos (desenhos, palavras e frases) de fatos importantes: seu nascimento, desenvolvimento; seus familiares, sua comunidade, histórias de contos, fábulas e lendas.		
	- Incluir na rotina a escrita em brincadeiras cotidianas (Ex.: para registro de pontuação de jogos).		
	- Apresentar alguns sinais cuja configuração de mão representa a letra inicial da palavra a que se refere.		
	- Gerar práticas cotidianas de representação de ideias e sentimentos por meio de registros gráficos.		
	- Promover a memorização e escrita de palavras que indicam sentimentos (triste, feliz, zangado, pensativo, enjoado, assustado etc.), pela associação destas com imagens nos textos dos diversos gêneros textuais.		
Analisar contrastiva mente a Libras e o português escrito.	- Modelar o uso de configurações básicas da escrita da Libras para se comunicar em bilhetes e convites.		
	- Comparar textos de diferentes gêneros textuais em português escrito com produções em Libras (sinalizada e escrita), solicitando a identificação de semelhanças (no sentido) e diferenças (na forma).		
	- Solicitar a escrita em Libras, segundo sua capacidade motora, de alguns elementos (Ex.: o próprio nome).		

	- Motivar o levantamento de hipóteses sobre a escrita, por meio da escrita de palavras, textos e símbolos.		
	- Modelar o registro, por meio de imagens, desenhos, letras, palavras, brincadeiras organizadas em Libras.		
	- Realizar, coletivamente, diálogos e dramatização de cenas do cotidiano, com imagens, Libras e português.		
Reconhecer perguntas e respostas.	- Apresentar adivinhações, em Libras e depois em português, para serem respondidas por escrito.		
	- Fazer perguntas em português com estruturas simples para serem respondidas em Libras.		
Compreender histórias contadas em Libras com detalhes, de orações em português escrito associadas às imagens sequenciais dos fatos.	- Contar histórias sobre pessoas surdas e ouvintes, em Libras e mediar o registro em português escrito.		
	- Mediar a recontação de histórias em Libras e organizar em português escrito os textos produzidos.		
	- Elaborar coletivamente roteiros de vídeos para encenações, com: personagens, contextos e estrutura que envolvem tirinhas, histórias em quadrinhos, contos, fábulas, lendas, tendo o professor como escriba.		
	- Mediar a reescrita conjunta da versão final de um texto.		
	- Gerar instâncias para ilustrar, manual ou digitalmente, partes de histórias contadas, com sequência dos fatos, alguma parte da história: início, final ou um novo final, complementado pelos estudantes.		
	- Dirigir a reprodução de poemas visuais em uma sinalização simples em Libras, a partir de modelos realizados por surdos e de temas escolhidos estudados em histórias produzidas em português escrito.		
	- Mediar a elaboração conjunta da síntese, em português, de textos lidos ou vistos em rodas de leitura.		
	- Incluir no cotidiano, expressões e palavras em português, que tenham aparecido em livros ou vídeos fonte.		
	- Modelar a produção textual em português, em linguagem coloquial do dia a dia.		
Perceber eventos próximos já acontecidos e comentar eventos futuros por meio de registros gráficos (desenhos, rabiscos, palavras e frases).	- Promover e modelar o registro de ideias, desejos e sentimentos, por meio da Libras, escrita espontânea, fotos, desenhos, histórias em quadrinhos etc.		
	- Apoiar o relato dos registros feitos em português escrito, de fatos do cotidiano, a partir de diferentes fontes de informação em cardápios, relatos, listas, diários, imagens etc.		
	- Dirigir uma atividade relacionada às regras básicas de convívio social nas interações, brincadeiras e jogos.		
	- Incluir a prática de produzir textos coletivos sobre fatos vividos (Ex: visita da turma ao zoológico).		
	- Motivar a realização de histórias sinalizadas e escritas, em contextos de uso funcional da língua.		
Aplicar o português escrito a situações em que a fantasia, a imaginação e fatos reais estejam Presentes.	- Solicitar a recontação de histórias já lidas, histórias imaginadas ou baseadas em livros, conforme a composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço), tendo o professor como escriba.		
	- Produzir um livro artesanal com histórias criadas coletivamente, com o intuito de contar a história, fazer desenhos, pintar, organizar a sequência, escrever frases simples.		
	- Utilizar recursos digitais, de forma coletiva, para registrar, em português escrito, a fantasia, a imaginação e fatos reais contidos nos diversos gêneros textuais lidos e analisados.		
	- Mostrar a importância de que as letras e palavras tenham uma ordem para ter sentido, com espaçamento entre palavras e recuo de parágrafo.		

	- Ensinar a estrutura simples de frases em português, motivando a ordenação de palavras (Ex.: S-V-O).		

A1: Aprendiz iniciante (6 anos a 6 anos e 11 meses) 1.° ano: iniciação elementar

LEITURA VISUAL		S	N
Entender a ordenação das letras do alfabeto brasileiro e do alfabeto manual.	- Apresentar o alfabeto brasileiro como constitutivo da língua escrita.		
	- Ensinar a ordem das letras do alfabeto manual (material visual permanente).		
	- Induzir a diferenciação entre as letras do alfabeto brasileiro e outros sinais gráficos, em diferentes textos.		
	- Estimular a associação do alfabeto manual à escrita de palavras em português, soletrando regularmente.		
	-Mostrar e perguntar por diferentes tipos de letras (maiúsculas, minúsculas, imprensa e cursiva).		
	- Ensinar a localizar letras e palavras (apenas a primeira letra) na ordem alfabética.		
	- Mostrar e utilizar a ordem alfabética em diferentes contextos de leitura (chamada, listas, livros etc.).		
	- Pedir para comparar palavras, pela identificação de semelhanças e diferenças em sua grafia quanto às letras e partes iniciais, mediais e finais, em listas, bilhetes, recados, avisos, convites e cardápios		
Reconhecer nomes, palavras e expressões escritas em português, familiares, em situações do cotidiano.	- Motivar em contexto lúdico a achar palavras conhecidas dentro de outras palavras (ainda que o significado de uma não tenha nenhuma relação com o significado da outra) Exemplo: casa > asa, escola > cola.		
	- Perguntar pela finalidade de diversas mensagens cotidianas (Ex.: solicitar informação, opinar, informar etc.)		
	- Perguntar pela produção, circulação, destinatário e contexto de bilhetes, recados, convites e cartas.		
	- Dispor um contexto letrado nos diversos contextos da escola, para ampliar a leitura visual em outros contextos (ida ao mercado, à igreja, trajeto de casa até a escola, momento do lanche etc.).		
	- Dirigir a classificação de agendas, calendários, avisos, convites, receitas, bulas de remédios, instruções de montagem, de acordo com a situação comunicativa, o assunto do texto e sua forma de organização.		
	- Explicitar e explicar o uso de recursos coesivos (eu, ele, ela, nós, meu, minha, seu, sua; porque; vírgulas e outros) em textos de diferentes gêneros lidos coletivamente, dos campos da vida cotidiana.		
	- Entregar documentos pessoais (certidão de nascimento, ficha de matrícula, carteira de identidade etc.) bulas de remédios e instruções de montagem, para sua interpretação individual e logo mediada.		
Depreender características gramaticais próprias das palavras (artigo, pronomes, substantivos, adjetivos, verbos), com foco as práticas de linguagem, sem preocupação com a terminologia gramatical	- Explicitar e explicar a marcação linguística de masculino e feminino de nomes, encontrados em diferentes contextos dialógicos e em textos de diferentes gêneros.		
	- Explicitar e explicar a marcação linguística de singular e plural nas palavras, a partir de imagens, e logo de palavras que representam um único objeto ou mais de um objeto, em frases de textos associadas a imagens.		
	- Explicitar e explicar, de forma básica, a combinação das palavras (nomes, pronomes, artigos, adjetivos e verbos) e as relações que elas estabelecem entre si, em diversos textos.		

	- Explicitar e explicar as regularidades no comportamento das palavras: nomes (substantivos); representação de ação, estado, acontecimento (verbos); representação de características (adjetivos); referência e especificação (pronomes e artigos); a partir da leitura de textos, sem a preocupação com categorização.		
	- Mostrar e ensinar a existência de palavras que indicam ação e movimento em diversos textos.		
	- Mostrar e ensinar a existência de palavras que se referem a pessoas, animais e coisas em diversos textos.		
	- Ensinar o uso da primeira letra maiúscula em substantivos próprios e minúscula em substantivos comuns.		
	- Mostrar e ensinar que as letras maiúsculas marcam, sempre, a primeira letra de uma frase, parágrafo.		
	- Mostrar e ensinar a existência de palavras que expressam características (adjetivos), em diversos textos.		
	- Mostrar e ensinar a existência de estruturas que expressam estado e características de pessoas, animais ou objetos (Ex.: "João está feliz"; "A cobra é venenosa"; "O lápis é azul" etc.), em diversos textos.		
Apropriar-se das características e efeitos de sentido em textos multimodais, produzidos por elementos imagéticos e visuais empregados nessa composição textual (imagens, cores, tipos de letra, formato etc.)	- Mediar a identificação de informações explícitas em diferentes textos com temáticas da vida pública.		
	- Mediar a identificação da finalidade de diferentes textos em diferentes suportes (Ex.: jornais/informação)		
	- Mediar a identificação da ordem, estrutura e características gráficas de diferentes gêneros textuais.		
	- Mediar a inferência de informações implícitas, ancoradas em pistas disponíveis nos próprios textos.		
	- Mediar a exploração e inferência da função de cores e imagens em diversos textos multimodais.		
	- Mediar a interpretação de ilustrações e pequenos textos multimodais, de diferentes gêneros textuais.		
	- Perguntar e registrar respostas sobre a composição de slogans publicitários, em textos multimodais.		
	- Expor textos multissemióticos contrastáveis (anúncios, rótulos, vídeos legendados etc.) e perguntar pelos efeitos de sentido dos recursos expressivos gráfico-visuais (a relação texto escrito e imagem).		
	- Mediar a identificação de elementos gráficos e visuais que compõem jornais e revistas (diagramação, índice, tamanho e tipo de letra etc.).		
	- Mostrar e destacar a função da legenda como fonte de informação e tradução de vídeos (sinais ou oral).		
	- Motivar a antecipação sobre o assunto de um texto, com base no título, subtítulo e imagem.		
	- Dispor para leitura individual e logo mediada: fotolegendas em notícias, manchetes em notícias, álbuns de fotos noticiosas e notícias curtas para público infantil, entre outros gêneros do campo jornalístico.		
	- Dispor para leitura individual e logo mediada: anúncios publicitários e campanhas de conscientização, destinados ao público infantil, entre outros gêneros do campo publicitário.		
	- Dirigir a observação e contraste da organização de jornais e revistas (impressos e digitais), manchetes em notícias, álbuns de fotos noticiosas e notícias curtas para público infantil, entre outros do campo jornalístico.		

	- Analisar em conjunto o tipo de informação que transmitem diferentes gêneros textuais do campo jornalístico.		
	- Motivar a criação de expectativas em relação a textos de diversos gêneros, para identificar pressuposições de sentidos e de forma, além da função social do texto.		
	- Mostrar e ensinar saliências, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra, em textos multimodais.		
	- Mostrar e ensinar os diferentes sinais de pontuação e seus efeitos em textos multimodais.		
	- Dispor para leitura, textos científicos para crianças, com um vocabulário técnico comentado, linguagem objetiva e acessível, além de livros infantis com ilustrações que permitem antecipar o assunto a ser abordado.		
	- Dirigir a formulação de hipóteses especialmente com ajuda visual por meio de imagens, marcas e símbolos sobre o local, tema, conteúdo de materiais informativos, com descrições breves e objetivas em português.		
	- Mediar a identificação de informações explícitas em textos que têm por finalidade geral apresentar dados (mapas, gráficos, tabelas etc.) em situações do cotidiano.		
Reconhecer a finalidade de diferentes gêneros textuais e relacioná-los às suas funções comunicativas (informar, comunicar, convencer, brincar, transmitir emoção etc.).	- Fomentar e apoiar a interpretação de seus próprios textos escritos.		
	- Perguntar pelo assunto de textos multimodais e orientar a leitura para responder.		
	- Ensinar e motivar a memorização de frases e pequenos textos multimodais com estruturas simples, assim como perguntas interpretativas simples em textos de diferentes gêneros textuais.		
	- Mostrar e ensinar que a bula explica a quantidade de medicamento a ser tomada ou aplicada, a frequência de uso e as precauções necessárias, para sua interpretação.		
	- Orientar a identificação de recursos gráficos de histórias em quadrinhos e tirinhas (tipos de balões, de letras, onomatopeias) e a interpretação da função que cada um tem.		
	- Mediar a construção de sentido de quadrinhos e tirinhas pela relação de imagens, palavras e orações.		
	- Usar listas de palavras no cotidiano (em dicionários, listas dos alunos, listas de horários de saídas de ônibus, listas de alimentos em mercados etc.) para leitura conjunta e crescentemente individual.		
	- Orientar a análise de manchetes e títulos de notícias para prever o conteúdo delas.		
	- Mediar na identificação do que aconteceu, com quem, onde, como, quando e quais foram as consequências em notícias e reportagens simples.		
	- Mediar a identificação da organização e estrutura geral de obras como dicionários, enciclopédias e livros (buscar: índice, número de páginas, divisão por capítulos, biografia do autor, organização alfabética etc.).		
Reconhecer textos literários como parte do mundo do imaginário que carrega uma dimensão lúdica e de encantamento.	- Gerar instâncias de leitura de quadras, quadrinhas, adivinhas, como marcas da cultura brasileira.		
	- Apresentar produções literárias da literatura brasileira e universal e da literatura surda, para contrastar as características de cada uma.		
	- Apresentar textos clássicos da literatura infantil em português, com seus equivalentes adaptados para a cultura surda (Ex.:		

	Cinderela e Cinderela Surda), para contrastar as diferenças culturais delas.		
	- Apresentar poemas em Libras, e outros textos versificados em português escrito, para observação da estrutura dos sinais e palavras nesses tipos de texto.		
	- Apresentar um discurso sinalizado e compará-lo com a forma de organização de um discurso escrito em português, para refletir e contrastar as características de cada um.		
	- Gerar instâncias de leitura individual e coletiva de textos narrativos como contos e crônicas.		
	- Perguntar sobre o que é real ou é fantasia, em diversos textos; explicando quando precisar.		
	- Mostrar diferentes gêneros textuais e perguntar a qual âmbito eles permitem acesso: imaginário, à informação, ao entretenimento ou à fruição; salientando a diversidade deles.		
	- Explicitar e explicar o uso de recursos coesivos (progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidade) em revisão de textos contados e filmados.		
	- Orientar a extração de palavras que indicam ações em tempo passado, presente e futuro em textos lidos.		

EXPRESSÃO ESCRITA		S	N
Aplicar adequadamente as representações gráficas (figura, letras, números e outros símbolos) em situações próprias de registro (cabeçalho, representação visual, listas etc.).	- Pedir para diferenciar escrita de outras formas gráficas na produção de textos.		
	- Apresentar e pedir a relação entre objeto real com o sinal; da foto do objeto com a foto do sinal; do desenho do objeto com o desenho do sinal; e da imagem com a palavra.		
	- Mostrar a diferença entre letra de imprensa e letra cursiva; letras maiúsculas de letras minúsculas; e solicitar o uso diferenciado delas nas atividades práticas da escrita.		
	-Mostrar e ensinar os sinais de acentuação (agudo e circunflexo), o til, para serem utilizados na escrita.		
	- Mostrar e ensinar outros sinais (Ex.: pontos, interrogação, exclamação) para serem utilizados na escrita.		
	- Apresentar e ensinar o conteúdo de formulários comuns, sua diagramação e seu vocabulário (filiação, nacionalidade, estado civil, CEP etc.), para serem preenchidos com datas, nomes etc. com orientação.		
	- Orientar o preenchimento do cabeçalho escolar, primeiramente pela cópia das informações, e depois de modo espontâneo, assim como em outros textos do campo das práticas de estudo e pesquisa.		
	- Gerar instâncias cotidianas de escrita do nome próprio, dos colegas e de pessoas de seu convívio.		
	- Incluir a prática de produzir e enviar recados escritos em conjunto por bilhetes e cartas, com o destinatário e linguagem adequada.		
Produzir palavras isoladas, expressões e pequenos textos em português escrito (na modalidade manuscrita, impressa ou digital) de forma espontânea.	- Dirigir atividades de cópia de textos breves, salientando o respeito de suas características, distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita e pontuação.		
	- Promover a memorização de palavras e frases mediante a cópia de textos; verificando posteriormente as dificuldades ortográficas, entre outras.		

	- Promover instâncias de escrita espontânea de textos com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias, culturais ou científicas, de acordo com seu interesse.		
	- Mediar a correção coletiva de textos escritos pela turma, mostrando erros e estruturas do português.		
	- Mediar a transcrição coletiva, de histórias criadas e gravadas pela turma a português escrito.		
	- Elaborar e dispor na aula material de apoio à escrita, como registros gráficos, cadernos-dicionários, dicionários visuais, cartazes, fichas, caderno de exercícios; para recorrer a eles quando precisar.		
	- Ensinar e modelar a pesquisa de temas em dicionários visuais, enciclopédias, livros didáticos, ou outros.		
Realizar atividades organizadas em português escrito, de modo a cumprir a finalidade de diferentes gêneros textuais e suas funções comunicativas.	- Ensinar questionários simples e orientar a resposta deles, em sua organização: numeração das perguntas, múltipla escolha, espaços para respostas por extenso etc.		
	- Modelar a elaboração coletiva de questionários para realizar entrevistas, dentro e fora de sala de aula. - Promover a prática de elaborar listas de animais, de alimentos, dos alunos da sala, de bairros, cidades próximas à escola etc.; com diferentes fins e contextos comunicativos.		
	- Promover a prática de registrar coletivamente resultados de pesquisas e experimentos, em esquemas e gráficos, com imagens e português escrito, a partir de relatos construídos.		
	- Promover a prática de escrever em conjunto pequenas notícias sobre fatos recentemente ocorridos.		
	- Gerar instâncias de criação de histórias em quadrinhos, a partir de modelos escritos por outros autores.		
	- Montar em conjunto um jornal artesanal bilíngue (Libras e português), seguindo contextos emergentes.		
	- Ensinar perguntas escritas e suas respostas com estrutura simples (afirmativas ou negativas), com verbos usuais: “gosto” ou “não gosto”, “quero” e “não quero”, “tenho” e “não tenho”,” vi” e “não vi”, “sei” e “não sei”		
	-Ensinar tipos de perguntas: Quem? Faz o quê? Onde? Quando?; e tipos de respostas correspondentes: “foi ao mercado” (lugar) – Joana(sujeito)- Ontem (tempo) - fazer compras (verbo).		
	- Mostrar para contrastar, a marcação da interrogação em Libras (Exemplo: expressões faciais, com elevação da cabeça e franzimento da testa, acrescido de movimento das palmas das mãos para cima) com a marcação da interrogação em português escrito: emprego do sinal gráfico no final da frase).		
	- Mostrar e ensinar os sinais de pontuação (vírgula, ponto final, interrogação, exclamação) para serem utilizados em textos sem pontuação, a fim de dar mais coesão, coerência e clareza na escrita.		
Produzir expressões, frases simples e pequenos textos, em português, acerca de si próprio, de pessoas reais (onde vivem e o que fazem) e imaginárias, coletiva e individualmente.	- Dirigir atividades de responder algum questionamento, retirar a palavra que nomeia algo ou alguém, que representa algo previamente definido; mediante a identificação de palavras no texto e a reescrita delas de acordo com as atividades propostas.		
	- Apresentar imagens para motivar a escrita de frases simples em português, com sentido, motivadas por uma imagem, uma sequência ou por uma narrativa em Libras.		
	- Promover exercícios de criatividade na construção de frases.		

	- Mediar a produção conjunta de textos curtos, que incluam as condições de produção: finalidade, gênero e interlocutor, com temas do cotidiano e de acordo com seus interesses.		
	- Organizar a gravação de vídeos em Libras, para logo serem legendadas em conjunto.		
Compreender os recursos que ligam palavras no texto.	- Ensinar o uso de minúscula e maiúscula para serem incorporadas na produção escrita.		
	- Incluir práticas de preenchimento e escrita de nomes de pessoas, coisas, animais e ações em textos que tratam da vida cotidiana, artístico literário e das práticas de estudo e pesquisa.		
	- Incluir a prática de reescrever em conjunto textos em fase de elaboração, após ler, fazer correções e revisões necessárias.		
Produzir adequadamente estruturas linguísticas do português, com base nas regularidades da estrutura da língua e nas convenções da escrita.	-Explicitar e revisar em conjunto a concordância dos nomes com as quantidades de elementos (singular e plural), em artigos, substantivos e adjetivos, encontrados em frases de textos lidos em sala de aula.		
	- Organizar atividades conjuntas e individuais de escrita de frases com emprego de singular e plural, a partir de imagens motivadoras à construção de frases.		
	- Ensinar e praticar o uso dos artigos (o/os, a/as, um/uma, uns/umas) com os nomes femininos e masculinos, para serem usados na escrita.		
	- Ensinar e praticar os mecanismos linguísticos de formação do aumentativo (-ão etc.) e diminutivo (-inho etc.), para serem utilizados na escrita.		

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO DOS DOCENTES LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) Colaborador(a),

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa "língua escrita na educação inicial para surdos: estratégias docentes para a promoção da aprendizagem de português como segunda língua na escola bilíngue" sob responsabilidade das pesquisadoras envolvidas com o referido projeto, a mestranda Daniela Chacón Macchiavello, UFSC e, Prof.ª Dr.ª Leidiani da Silva Reis, associadas ao Programa de Pós-graduação em linguística da UFSC, que tem como objetivo descrever e analisar as estratégias que as/os docentes utilizam na educação inicial para a promoção da aprendizagem de português como segunda língua; levando o registro por meio de diário escrito e algumas fotografias, no transcurso do primeiro semestre 2025. Acreditamos que a investigação seja importante pois contribuirá para destacar as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola *Frei Pacífico*, como referência para outras realidades escolares do Brasil e da América Latina nesta etapa inicial da educação bilíngue para surdos.

A presente pesquisa foi aprovada pelo CEP que regula as pesquisas com seres humanos nas áreas das Ciências Humanas e Educação (art. 17o., inc. IX da res. 510/16): O CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

O CEPSH-UFSC está localizado no Prédio Reitoria II da UFSC, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701, Trindade, Florianópolis/SC, CEP 88.040-400, Contato: (48) 3721-6094, cep.propesq@contato.ufsc.br. As pesquisadoras poderão ser contatadas na sala 510 do bloco D no Centro de Comunicação e Expressão (CCE) localizado no Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima da UFSC, em Florianópolis, Santa Catarina. Ou, no endereço pessoal: R. Cap. Romualdo de Barros, 965 Florianópolis. Ou, nos correios: danielachaconmacchiavello@gmail.com,
leidiani.reis@uffs.edu.br

Para participar deste estudo, você será informado sobre qualquer aspecto que desejar. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do seu responsável. Este termo encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma ficará com a pesquisadora responsável e a outra será entregue a você.

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: A sua participação no referido estudo será a de ser acompanhada no transcurso das atividades pedagógicas focadas no ensino de língua portuguesa como segunda língua nos primeiros anos de escola. Essas atividades serão registradas em diário de anotações e fotografias complementares. O tempo previsto para o desenvolvimento da pesquisa é o primeiro semestre do ano 2025 no horário de aula.

2. RISCOS E DESCONFORTOS: A participação nesta pesquisa apresenta um risco mínimo, como os desconfortos de constrangimento por ter uma pessoa externa dentro da sala de aula, o que poderia coarctar a liberdade de ação, tanto dos docentes como dos discentes. Entre as medidas a serem desenvolvidas para reduzir esses problemas, estão: verificar a disposição dos docentes e alunos em participar da pesquisa, agendar o horário mais conveniente, explicar os detalhes da pesquisa, esclarecer todas as dúvidas que surjam e informar sobre a conclusão da pesquisa (caso os participantes tenham interesse em ler a dissertação). Para minimizar tais riscos, a pesquisadora assentará as seguintes medidas: acesso a todas as informações estabelecendo um canal de comunicação aberto para que os participantes possam relatar qualquer preocupação ou dúvida durante o estudo.

A pesquisadora está comprometida em garantir o bem-estar e a segurança dos participantes durante todo o processo da pesquisa, visando garantir que qualquer consequência negativa seja devidamente abordada e resolvida. Consequentemente, é fundamental garantir que o processo de recolha de dados seja conduzido com ética e respeito pela privacidade das pessoas envolvidas. Caso quebre de sigilo, de forma involuntária e não intencional, isto não terá consequências negativas na vida pessoal nem profissional para você, sendo que a pesquisa estará focada em coletar as estratégias desenvolvidas durante as aulas, com viés no destaque das boas práticas.

3. BENEFÍCIOS: A pesquisa a se realizar, não lhe outorgará benefícios diretos. Os benefícios esperados com o estudo têm como viés a coleta das estratégias docentes utilizadas para o ensino de português escrito na escola bilingue para surdos e a contribuição como modelo para outros contextos.

4. CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos e de pesquisa, e que serão tratadas de forma confidencial, seguindo todas as normas éticas e legais aplicáveis. É importante ressaltar que os pesquisadores se responsabilizam pela guarda, privacidade e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos dados de pesquisa.

5. ESCLARECIMENTOS: Se tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou dos métodos utilizados na mesma, pode procurar a qualquer momento o pesquisador responsável. Nome do pesquisador responsável: Daniela Chacón Macchiavello, Mestranda do PPGL e, Prof.ª Dr.ª Leidiani Silva Reis da UFSC.

6. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Sua participação quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendendo a natureza e o objetivo do referido estudo, é de participação voluntária; entendendo que não haverá nenhum valor financeiro a receber ou a pagar por participar nesta pesquisa. Caso para você existam despesas extras decorrentes de sua participação na pesquisa, haverá ressarcimento ou compensação material dos gastos incorridos (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, Inciso VII). Além, havendo algum dano resultante de sua participação na pesquisa, você terá direito a ser "indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei" (Resolução CNS n° 510 de 2016, Art. 9, Inciso VI).

7. CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO: Se o(a) Sr.(a) estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue.

8. DEVOLUTIVA DOS RESULTADOS: Os resultados da pesquisa serão retornados diretamente na comunidade escolar, como retribuição a sua colaboração. A publicação final dos resultados poderá ser solicitada a partir da defesa e publicação da dissertação com data prevista para o mês de março do ano 2026.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais,

A sra./Srita.

_____,

declara que, após a leitura minuciosa do TCLE, e da oportunidade de fazer perguntas e esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pela pesquisadora está em conhecimento dos procedimentos dos quais participará. Portanto, firma o CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

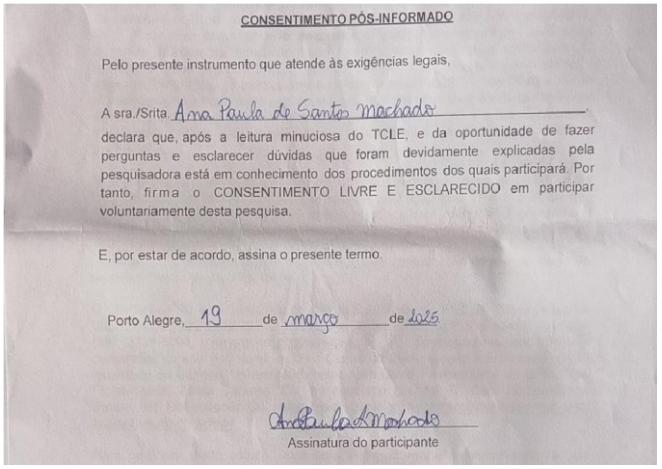
Porto Alegre,_____ de _____de _____.

_____
Assinatura do participante

Prof.ª Dr.ª Leidiani Da Silva Rei
Orientadora

Daniela Chacón Macchiavello
Pesquisadora Responsável
Mestranda PPGL-UFSC

APÊNDICE D - CONSENTIMENTOS PÓS-INFORMADO ASSINADOS



CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

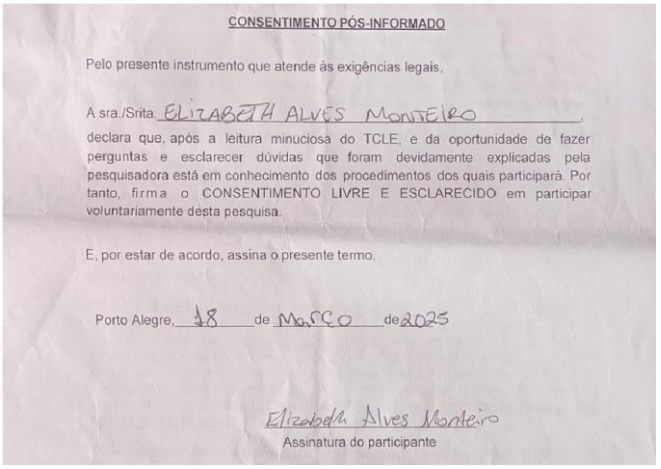
Pelo presente instrumento que atende às exigências legais,

A sra./Srita. Ana Paula de Santos Machado,
declara que, após a leitura minuciosa do TCLE, e da oportunidade de fazer perguntas e esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pela pesquisadora está em conhecimento dos procedimentos dos quais participará. Por tanto, firma o CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Porto Alegre, 19 de março de 2025

Assinatura do participante



CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

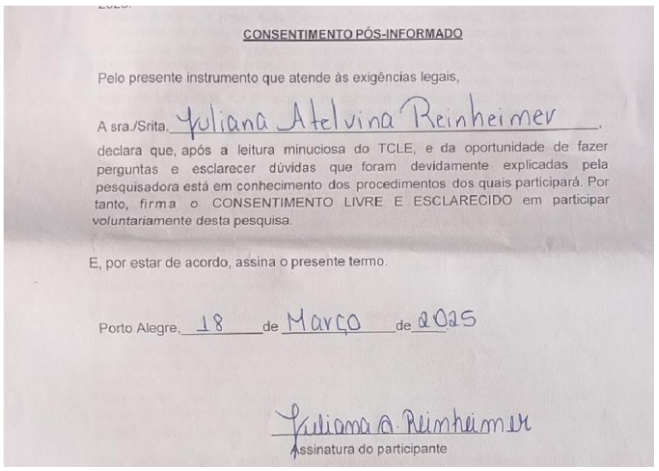
Pelo presente instrumento que atende às exigências legais,

A sra./Srita. ELIZABETH ALVES MONTEIRO,
declara que, após a leitura minuciosa do TCLE, e da oportunidade de fazer perguntas e esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pela pesquisadora está em conhecimento dos procedimentos dos quais participará. Por tanto, firma o CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Porto Alegre, 18 de Março de 2025

Elizabeth Alves Monteiro
Assinatura do participante



CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

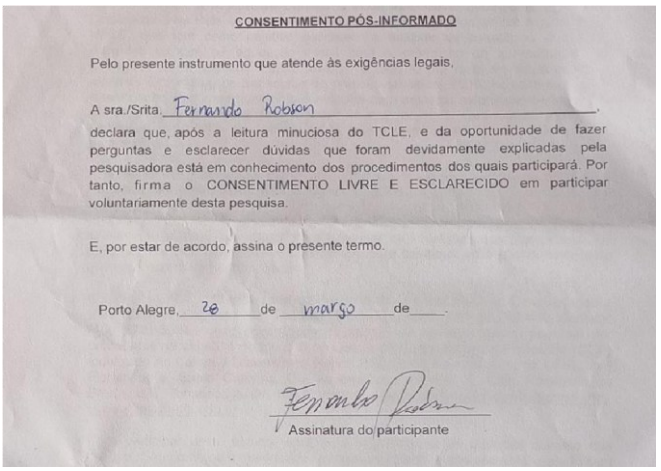
Pelo presente instrumento que atende às exigências legais,

A sra./Srita. Juliana Atelvina Reinheimer,
declara que, após a leitura minuciosa do TCLE, e da oportunidade de fazer perguntas e esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pela pesquisadora está em conhecimento dos procedimentos dos quais participará. Por tanto, firma o CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Porto Alegre, 18 de Março de 2025

Juliana A. Reinheimer
Assinatura do participante



CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

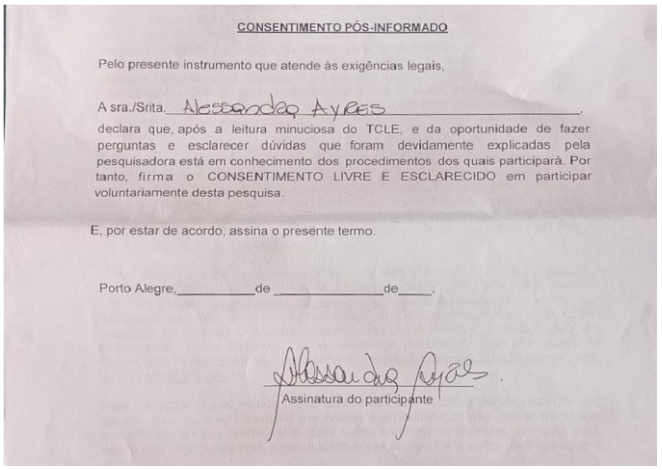
Pelo presente instrumento que atende às exigências legais,

A sra./Srita. Fernando Robson,
declara que, após a leitura minuciosa do TCLE, e da oportunidade de fazer perguntas e esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pela pesquisadora está em conhecimento dos procedimentos dos quais participará. Por tanto, firma o CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Porto Alegre, 20 de março de ____.

Assinatura do participante



CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

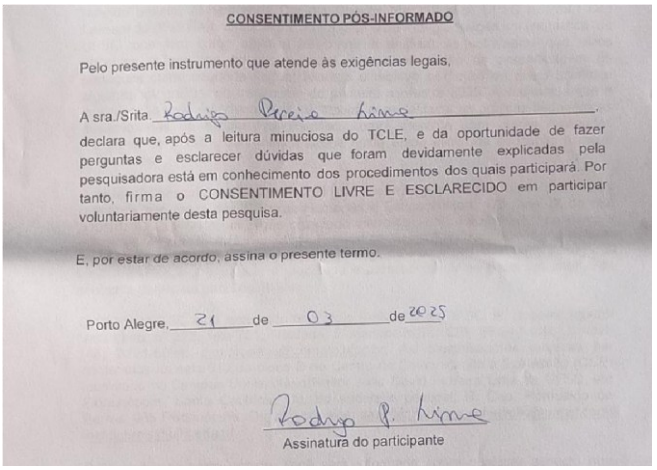
Pelo presente instrumento que atende às exigências legais,

A sra./Srita. Alessandra Ayres,
declara que, após a leitura minuciosa do TCLE, e da oportunidade de fazer perguntas e esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pela pesquisadora está em conhecimento dos procedimentos dos quais participará. Por tanto, firma o CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Porto Alegre, _____ de _____ de ____.

Assinatura do participante



CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais,

A sra./Srita. Rodrigo Pereira Lima,
declara que, após a leitura minuciosa do TCLE, e da oportunidade de fazer perguntas e esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pela pesquisadora está em conhecimento dos procedimentos dos quais participará. Por tanto, firma o CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Porto Alegre, 21 de 03 de 2025

Rodrigo P. Lima
Assinatura do participante

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO DO TUTOR LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) Tutor(a),

Por meio da presente, está sendo solicitada sua permissão para que seu/sua filho(a) participe da pesquisa "**língua escrita na educação inicial para surdos: estratégias docentes para a fpromoção da aprendizagem de português como segunda língua na escola bilíngue"** sob responsabilidade das pesquisadoras envolvidas com o referido projeto, a mestranda Daniela Chacón Macchiavello, UFSC e, Prof.ª Dr.ª Leidiani da Silva Reis, associadas ao Programa de Pós-graduação em linguística da UFSC, que tem como objetivo descrever e analisar as estratégias que as/os docentes utilizam na educação inicial para a promoção da aprendizagem de português como segunda língua; levando o registro por meio de diário escrito e algumas fotografias, no transcurso do primeiro semestre 2025. Acreditamos que a investigação seja importante pois contribuirá para destacar as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola *Frei Pacífico*, como referente para outras realidades escolares do Brasil e da América Latina nesta etapa inicial da educação bilingue para surdos.

A presente pesquisa foi aprovada pelo CEP que regula as pesquisas com seres humanos nas áreas das Ciências Humanas e Educação (art. 17o., inc. IX da res. 510/16): O CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

O CEPSH-UFSC está localizado no Prédio Reitoria II da UFSC, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701, Trindade, Florianópolis/SC, CEP 88.040-400, Contato: (48) 3721-6094, cep.propesq@contato.ufsc.br. As pesquisadoras poderão ser contatadas na sala 510 do bloco D no Centro de Comunicação e Expressão (CCE) localizado no Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima da UFSC, em Florianópolis, Santa Catarina. Ou, no endereço pessoal: R. Cap. Romualdo de Barros, 965 Florianópolis. Ou, nos correios: danielachaconmacchiavello@gmail.com, leidiani.reis@uffs.edu.br

Para participar deste estudo, você e seu/sua filho(a) serão informados sobre qualquer aspecto que desejar. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do seu responsável. Este termo encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma ficará com a pesquisadora responsável e a outra será entregue a você.

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: A participação do seu/sua filho(a) no referido estudo será a de ser acompanhado(a) no transcurso das atividades pedagógicas focadas no ensino de língua portuguesa como segunda língua nos primeiros anos de escola. Essas atividades serão registradas em diário de anotações e fotografias complementares. O tempo previsto para o desenvolvimento da pesquisa é o primeiro semestre do ano 2025 no horário de aula.

2. RISCOS E DESCONFORTOS: A participação nesta pesquisa apresenta um risco mínimo, como os desconfortos de constrangimento por ter uma pessoa externa dentro da sala de aula, o que poderia coarctar a liberdade de ação, tanto dos docentes como dos discentes. Entre as medidas a serem desenvolvidas para reduzir esses problemas, estão: verificar a disposição dos docentes e alunos em participar da pesquisa, agendar o horário mais conveniente, explicar os detalhes da pesquisa, esclarecer todas as dúvidas que surjam e informar sobre a conclusão da pesquisa (caso os participantes tenham interesse em ler a dissertação). Para

minimizar tais riscos, a pesquisadora assentará as seguintes medidas: acesso a todas as informações estabelecendo um canal de comunicação aberto para que os participantes possam relatar qualquer preocupação ou dúvida durante o estudo.

A pesquisadora está comprometida em garantir o bem-estar e a segurança dos participantes durante todo o processo da pesquisa, visando garantir que qualquer consequência negativa seja devidamente abordada e resolvida. Consequentemente, é fundamental garantir que o processo de recolha de dados seja conduzido com ética e respeito pela privacidade das pessoas envolvidas. Caso quebre de sigilo, de forma involuntária e não intencional, isto não terá consequências negativas, sendo que a pesquisa estará focada em coletar as estratégias desenvolvidas durante as aulas, com viés no destaque das boas práticas.

3. BENEFÍCIOS: A pesquisa a se realizar, não lhe outorgará benefícios diretos imediatos a seu/sua filho(a), pois o estudo têm como viés a coleta das estratégias docentes utilizadas para o ensino de português escrito na escola bilíngue para surdos e a contribuição como modelo para as melhoras no contexto da própria escola e de outros contextos educativos.

4. CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos e de pesquisa, e que serão tratadas de forma confidencial, seguindo todas as normas éticas e legais aplicáveis. É importante ressaltar que os pesquisadores se responsabilizam pela guarda, privacidade e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos dados de pesquisa.

5. ESCLARECIMENTOS: Se tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou dos métodos utilizados na mesma, pode procurar a qualquer momento o pesquisador responsável. **Nome do pesquisador responsável:**Daniela Chacón Macchiavello, Mestranda do PPGL e, Prof.ª Dr.ª Leidiani Silva Reis da UFSC.

6. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: A participação de seu/sua filho(a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendendo a natureza e o objetivo do referido estudo, é de participação voluntária; entendendo que não haverá nenhum valor financeiro a receber ou a pagar por participar nesta pesquisa. Caso para você existam despesas extras decorrentes de sua participação na pesquisa, haverá ressarcimento ou compensação material dos gastos incorridos (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, Inciso VII). Além, havendo algum dano resultante de sua participação na pesquisa, você terá direito a ser "indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei" (Resolução CNS n° 510 de 2016, Art. 9, Inciso VI).

7. CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO: Se o(a) Sr.(a) estiver de acordo em permitir a participação de seu/sua filho(a), deverá preencher e assinar o Termo de assentimento Pós-esclarecido que se segue.

8. DEVOLUTIVA DOS RESULTADOS: Os resultados da pesquisa serão retornados diretamente na comunidade escolar, como retribuição a sua colaboração. A publicação final dos resultados poderá ser solicitada a partir da defesa e publicação da dissertação com data prevista para o mês de março do ano 2026.

ASSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais,

A sra./ O sr. _____,

tutor(a) de _____ ___da turma _____ declara que, após a leitura minuciosa do TCLE, e da oportunidade de fazer perguntas e esclarecer dúvidas

que foram devidamente explicadas pela pesquisadora, está em conhecimento dos procedimentos dos quais participará seu/sua filho(a). Portanto, firma o
AASENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

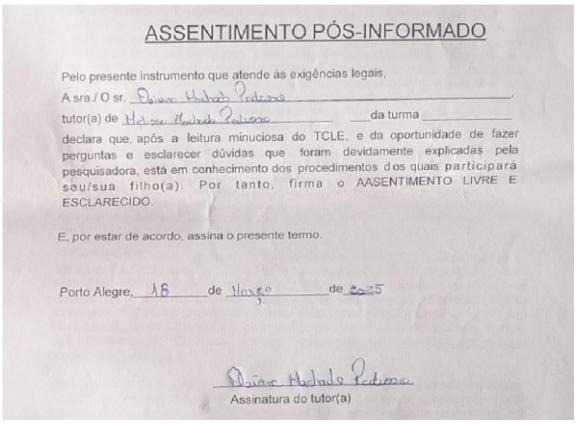
E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Porto Alegre,_____de _ ——————————de——— _.

_____
Assinatura do tutor(a)

_____ _____
Prof.ª Dr.ª Leidiani Da Silva Rei Daniela Chacón Macchiavello
Orientadora Pesquisadora Responsável
Mestranda PPGL-UFSC

APÊNDICE F - ASSENTIMENTOS PÓS-INFORMADOS DOS TUTORES ASSINADOS



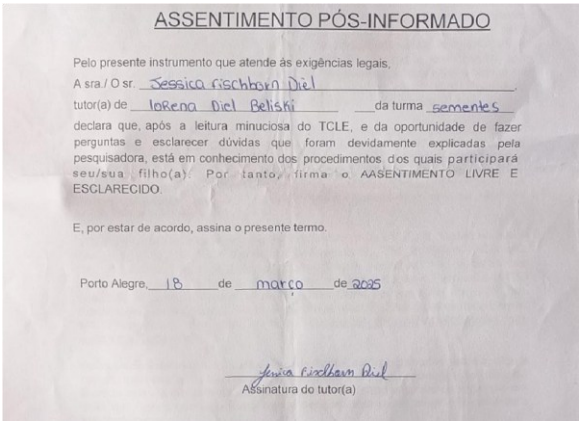
ASSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais,
A sra./ O sr. Diane Machado Pedroso,
tutor(a) de Helena Machado Pedroso da turma ____
declara que, após a leitura minuciosa do TCLE, e da oportunidade de fazer perguntas e esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pela pesquisadora, está em conhecimento dos procedimentos dos quais participará seu/sua filho(a). Por tanto, firma o AASENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Porto Alegre, 18 de Março de 2025

Diane Machado Pedroso
Assinatura do tutor(a)



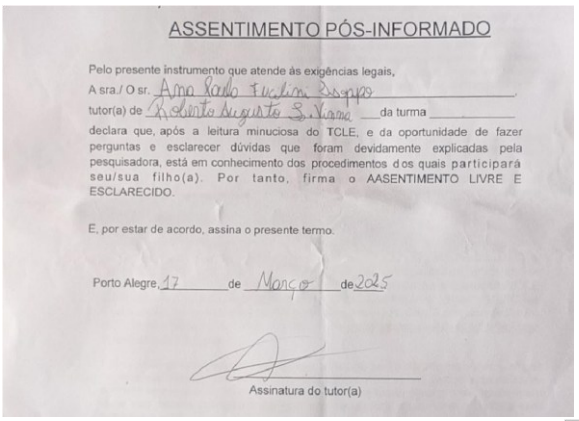
ASSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais,
A sra./ O sr. Jessica rischbieter Diel,
tutor(a) de Iorena Diel Beliski da turma sementes
declara que, após a leitura minuciosa do TCLE, e da oportunidade de fazer perguntas e esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pela pesquisadora, está em conhecimento dos procedimentos dos quais participará seu/sua filho(a). Por tanto, firma o AASENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Porto Alegre, 18 de março de 2025

Jessica Rischbieter Diel
Assinatura do tutor(a)



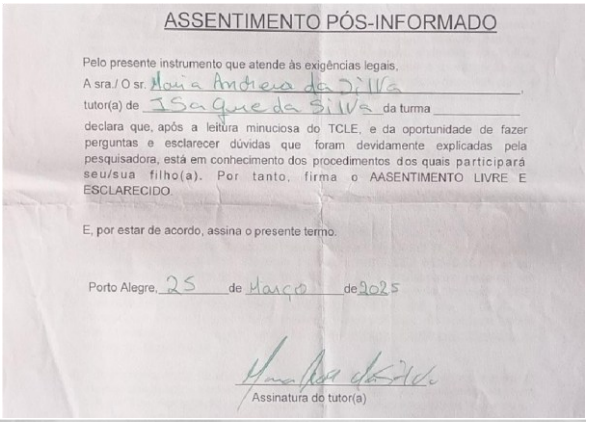
ASSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais,
A sra./ O sr. Ana Paula Fuchs Zoppo,
tutor(a) de Roberto Augusto S. Vieira da turma ____
declara que, após a leitura minuciosa do TCLE, e da oportunidade de fazer perguntas e esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pela pesquisadora, está em conhecimento dos procedimentos dos quais participará seu/sua filho(a). Por tanto, firma o AASENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Porto Alegre, 17 de Março de 2025

Assinatura do tutor(a)



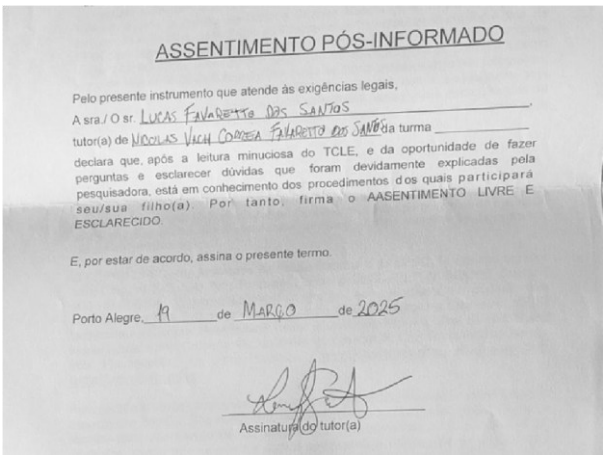
ASSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais,
A sra./ O sr. Maria Andreia da Silva,
tutor(a) de Isadora da Silva da turma ____
declara que, após a leitura minuciosa do TCLE, e da oportunidade de fazer perguntas e esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pela pesquisadora, está em conhecimento dos procedimentos dos quais participará seu/sua filho(a). Por tanto, firma o AASENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Porto Alegre, 25 de Março de 2025

Assinatura do tutor(a)



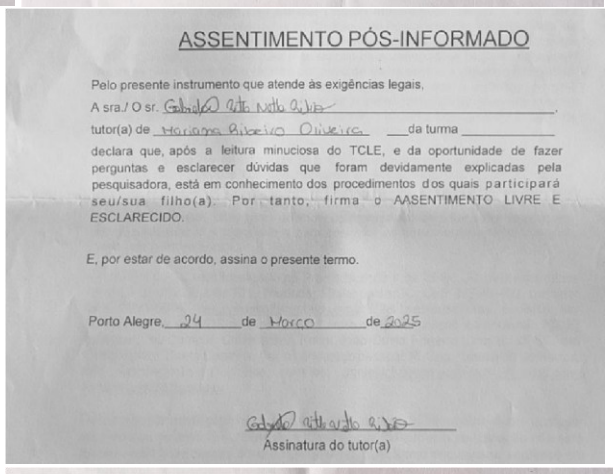
ASSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais,
A sra./ O sr. LUCAS FAVARETTO DOS SANTOS,
tutor(a) de NICOLAS VICH CORREA FAVARETTO DOS SANTOS da turma ____
declara que, após a leitura minuciosa do TCLE, e da oportunidade de fazer perguntas e esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pela pesquisadora, está em conhecimento dos procedimentos dos quais participará seu/sua filho(a). Por tanto, firma o AASENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Porto Alegre, 19 de MARÇO de 2025

Assinatura do tutor(a)



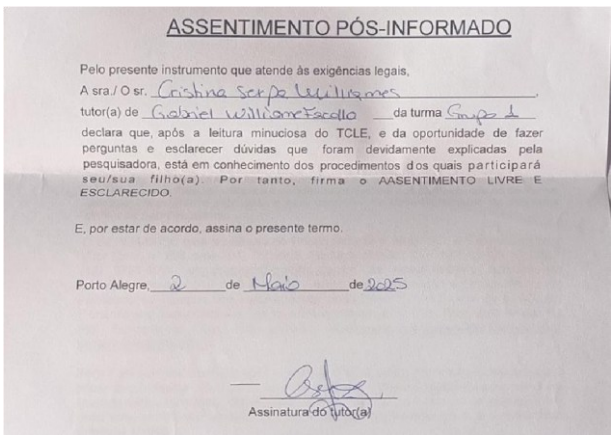
ASSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais,
A sra./ O sr. Gabriel Vitor Melo Dias,
tutor(a) de Mariana Ribeiro Oliveira da turma ____
declara que, após a leitura minuciosa do TCLE, e da oportunidade de fazer perguntas e esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pela pesquisadora, está em conhecimento dos procedimentos dos quais participará seu/sua filho(a). Por tanto, firma o AASENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Porto Alegre, 24 de Março de 2025

Gabriel Vitor Melo Dias
Assinatura do tutor(a)



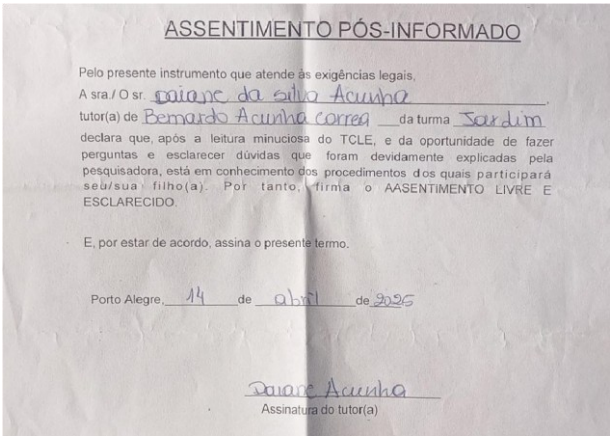
ASSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais,
A sra./ O sr. Cristina Serpe Williames,
tutor(a) de Gabriel William Escollo da turma Grupo 1
declara que, após a leitura minuciosa do TCLE, e da oportunidade de fazer perguntas e esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pela pesquisadora, está em conhecimento dos procedimentos dos quais participará seu/sua filho(a). Por tanto, firma o AASENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Porto Alegre, 2 de Maio de 2025

Assinatura do tutor(a)



ASSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

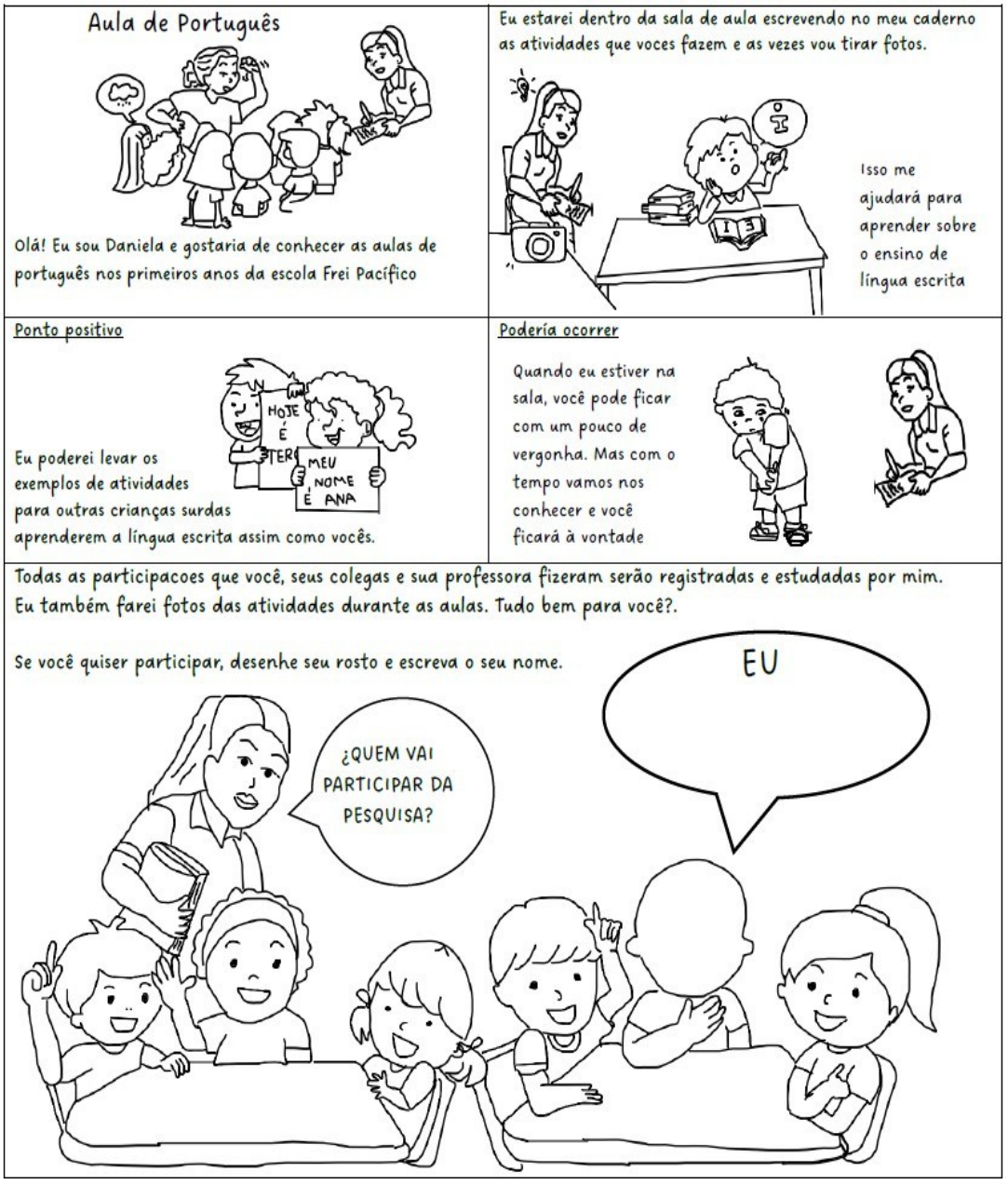
Pelo presente instrumento que atende às exigências legais,
A sra./ O sr. Daiane da silva Acunha,
tutor(a) de Bernardo Acunha correa da turma Jardim
declara que, após a leitura minuciosa do TCLE, e da oportunidade de fazer perguntas e esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pela pesquisadora, está em conhecimento dos procedimentos dos quais participará seu/sua filho(a). Por tanto, firma o AASENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

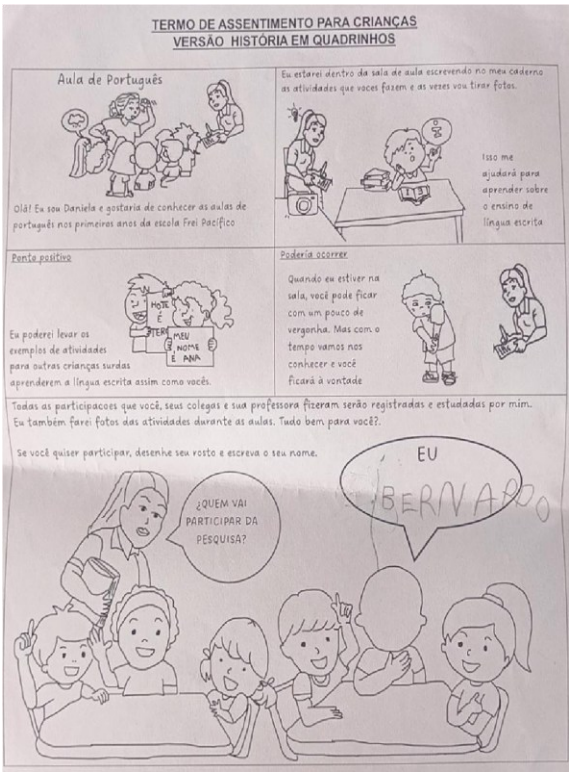
Porto Alegre, 14 de abril de 2025

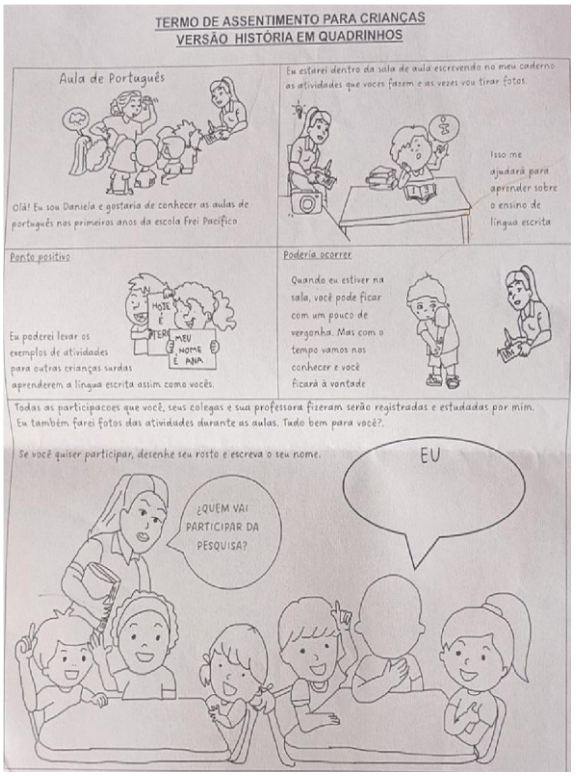
Daiane Acunha
Assinatura do tutor(a)

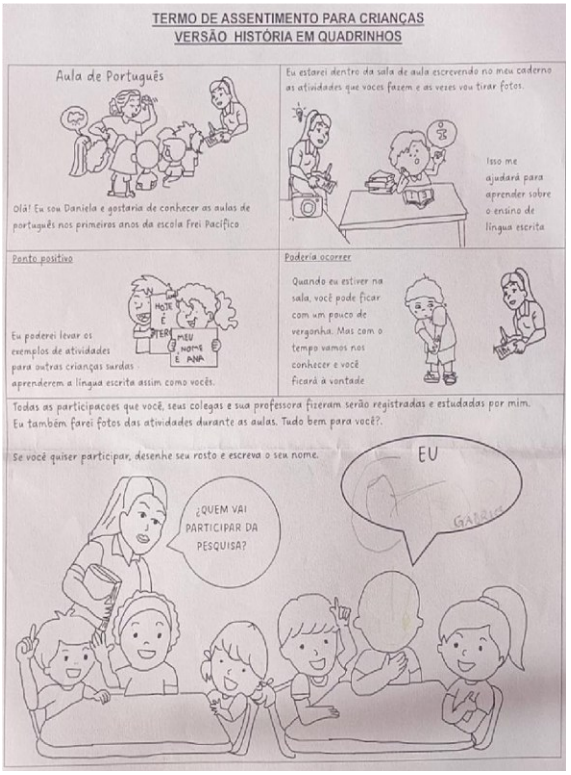
APÊNDICE G - TERMO DE ASSENTIMENTO DOS ALUNOS VERSÃO HISTÓRIA EM QUADRINHOS

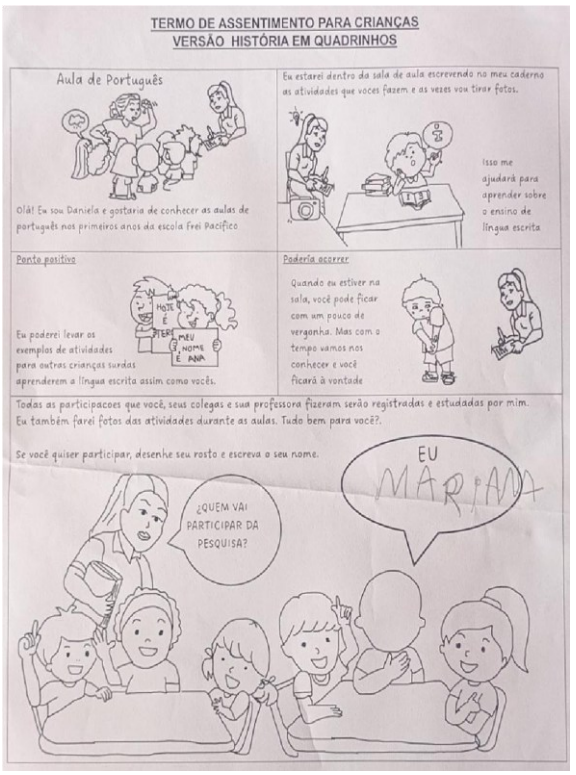


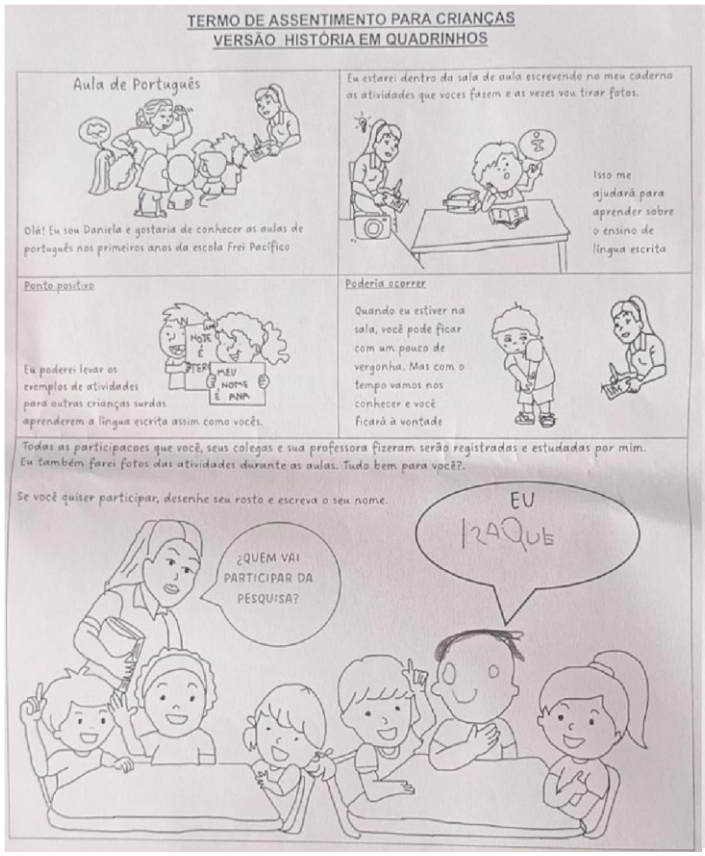
APÊNDICE H - SSENTIMENTOS PARA CRIANÇAS ASSINADOS

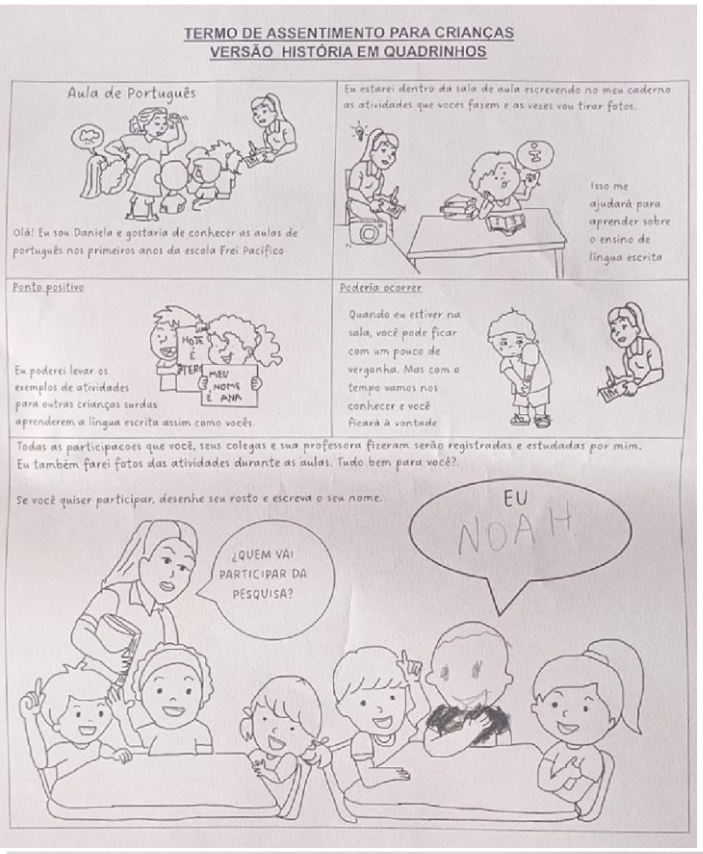


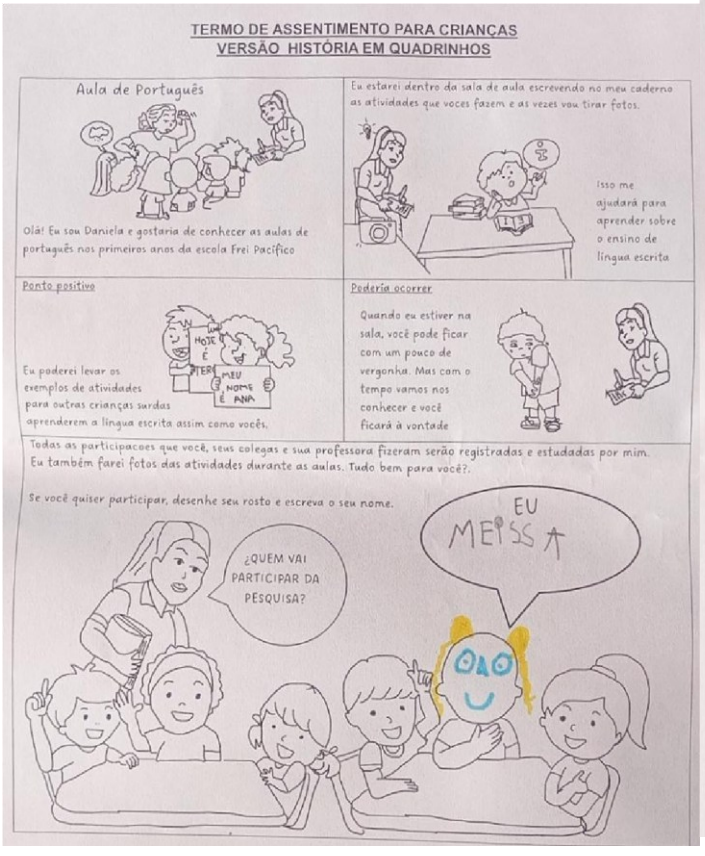


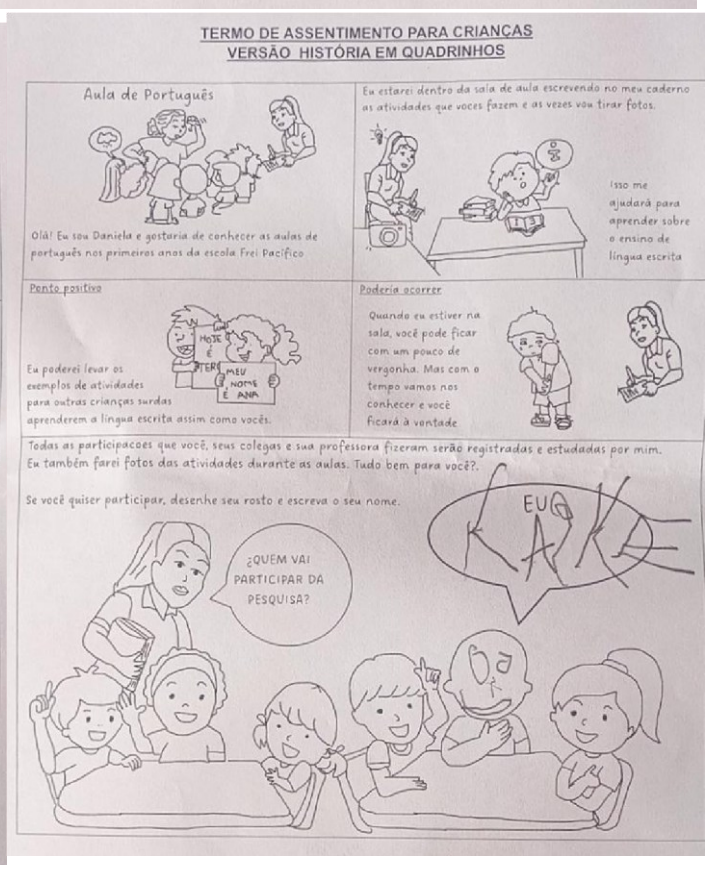


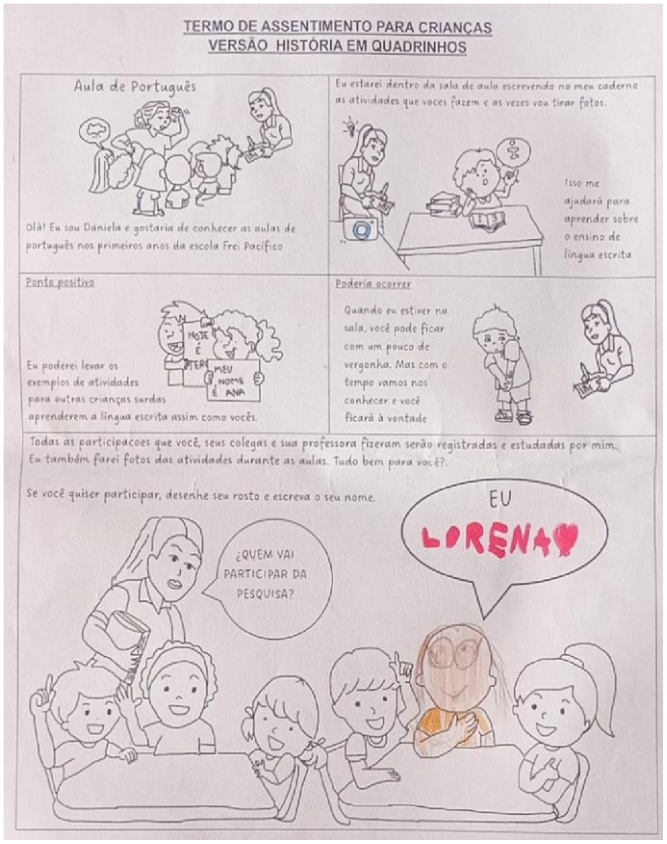


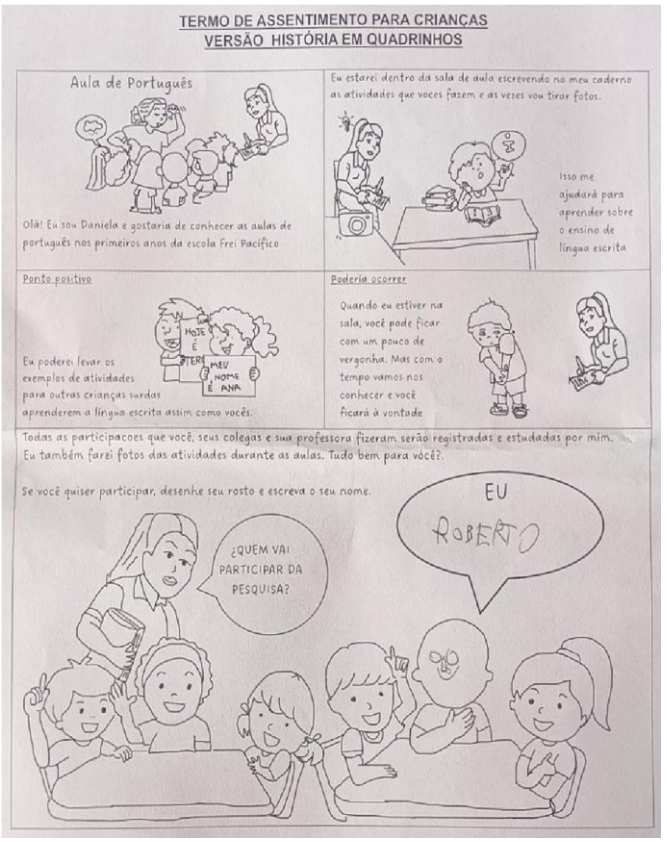

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA CRIANÇAS
VERSÃO HISTÓRIA EM QUADRINHOS
Aula de Português
Olá! Eu sou Daniela e gostaria de conhecer as aulas de português nos primeiros anos da escola Frei Pacífico
Eu estarei dentro da sala de aula escrevendo no meu caderno as atividades que voces fazem e as vezes vou tirar fotos.
Isso me ajudará para aprender sobre o ensino de língua escrita
Ponto positivo
Eu poderei levar os exemplos de atividades para outras crianças surdas aprenderem a língua escrita assim como vocês.
HOJE É
ONTEM MEU NOME É ANA
Poderia ocorrer
Quando eu estiver na sala, você pode ficar com um pouco de vergonha. Mas com o tempo vamos nos conhecer e você ficará à vontade
Todas as participacoes que você, seus colegas e sua professora fizeram serão registradas e estudadas por mim. Eu também farei fotos das atividades durante as aulas. Tudo bem para você?.
Se você quiser participar, desenhe seu rosto e escreva o seu nome.
¿QUEM VAI PARTICIPAR DA PESQUISA?
EU
IRAQUE


TERMO DE ASSENTIMENTO PARA CRIANÇAS
VERSÃO HISTÓRIA EM QUADRINHOS
Aula de Português
Olá! Eu sou Daniela e gostaria de conhecer as aulas de português nos primeiros anos da escola Frei Pacífico
Eu estarei dentro da sala de aula escrevendo no meu caderno as atividades que voces fazem e as vezes vou tirar fotos.
Isso me ajudará para aprender sobre o ensino de língua escrita
Ponto positivo
Eu poderei levar os exemplos de atividades para outras crianças surdas aprenderem a língua escrita assim como vocês.
HOJE É
ONTEM MEU NOME É ANA
Poderia ocorrer
Quando eu estiver na sala, você pode ficar com um pouco de vergonha. Mas com o tempo vamos nos conhecer e você ficará à vontade
Todas as participacoes que você, seus colegas e sua professora fizeram serão registradas e estudadas por mim. Eu também farei fotos das atividades durante as aulas. Tudo bem para você?.
Se você quiser participar, desenhe seu rosto e escreva o seu nome.
¿QUEM VAI PARTICIPAR DA PESQUISA?
EU
NOAH


TERMO DE ASSENTIMENTO PARA CRIANÇAS
VERSÃO HISTÓRIA EM QUADRINHOS
Aula de Português
Olá! Eu sou Daniela e gostaria de conhecer as aulas de português nos primeiros anos da escola Frei Pacífico
Eu estarei dentro da sala de aula escrevendo no meu caderno as atividades que voces fazem e as vezes vou tirar fotos.
Isso me ajudará para aprender sobre o ensino de língua escrita
Ponto positivo
Eu poderei levar os exemplos de atividades para outras crianças surdas aprenderem a língua escrita assim como vocês.
HOJE É
ONTEM MEU NOME É ANA
Poderia ocorrer
Quando eu estiver na sala, você pode ficar com um pouco de vergonha. Mas com o tempo vamos nos conhecer e você ficará à vontade
Todas as participacoes que você, seus colegas e sua professora fizeram serão registradas e estudadas por mim. Eu também farei fotos das atividades durante as aulas. Tudo bem para você?.
Se você quiser participar, desenhe seu rosto e escreva o seu nome.
¿QUEM VAI PARTICIPAR DA PESQUISA?
EU
MEISSA


TERMO DE ASSENTIMENTO PARA CRIANÇAS
VERSÃO HISTÓRIA EM QUADRINHOS
Aula de Português
Olá! Eu sou Daniela e gostaria de conhecer as aulas de português nos primeiros anos da escola Frei Pacífico
Eu estarei dentro da sala de aula escrevendo no meu caderno as atividades que voces fazem e as vezes vou tirar fotos.
Isso me ajudará para aprender sobre o ensino de língua escrita
Ponto positivo
Eu poderei levar os exemplos de atividades para outras crianças surdas aprenderem a língua escrita assim como vocês.
HOJE É
ONTEM MEU NOME É ANA
Poderia ocorrer
Quando eu estiver na sala, você pode ficar com um pouco de vergonha. Mas com o tempo vamos nos conhecer e você ficará à vontade
Todas as participacoes que você, seus colegas e sua professora fizeram serão registradas e estudadas por mim. Eu também farei fotos das atividades durante as aulas. Tudo bem para você?.
Se você quiser participar, desenhe seu rosto e escreva o seu nome.
¿QUEM VAI PARTICIPAR DA PESQUISA?
EU
KAKE


TERMO DE ASSENTIMENTO PARA CRIANÇAS
VERSÃO HISTÓRIA EM QUADRINHOS
Aula de Português
Olá! Eu sou Daniela e gostaria de conhecer as aulas de português nos primeiros anos da escola Frei Pacífico
Eu estarei dentro da sala de aula escrevendo no meu caderno as atividades que voces fazem e as vezes vou tirar fotos.
Isso me ajudará para aprender sobre o ensino de língua escrita
Ponto positivo
Eu poderei levar os exemplos de atividades para outras crianças surdas aprenderem a língua escrita assim como vocês.
HOJE É TERÇA MEU NOME É ANA
Poderia ocorrer
Quando eu estiver na sala, você pode ficar com um pouco de vergonha. Mas com o tempo vamos nos conhecer e você ficará à vontade
Todas as participacoes que você, seus colegas e sua professora fizeram serão registradas e estudadas por mim. Eu também farei fotos das atividades durante as aulas. Tudo bem para você?
Se você quiser participar, desenhe seu rosto e escreva o seu nome.
¿QUEM VAI PARTICIPAR DA PESQUISA?
EU
LORENA


TERMO DE ASSENTIMENTO PARA CRIANÇAS
VERSÃO HISTÓRIA EM QUADRINHOS
Aula de Português
Olá! Eu sou Daniela e gostaria de conhecer as aulas de português nos primeiros anos da escola Frei Pacífico
Eu estarei dentro da sala de aula escrevendo no meu caderno as atividades que voces fazem e as vezes vou tirar fotos.
Isso me ajudará para aprender sobre o ensino de língua escrita
Ponto positivo
Eu poderei levar os exemplos de atividades para outras crianças surdas aprenderem a língua escrita assim como vocês.
HOJE É TERÇA MEU NOME É ANA
Poderia ocorrer
Quando eu estiver na sala, você pode ficar com um pouco de vergonha. Mas com o tempo vamos nos conhecer e você ficará à vontade
Todas as participacoes que você, seus colegas e sua professora fizeram serão registradas e estudadas por mim. Eu também farei fotos das atividades durante as aulas. Tudo bem para você?
Se você quiser participar, desenhe seu rosto e escreva o seu nome.
¿QUEM VAI PARTICIPAR DA PESQUISA?
EU
ROBERTO

ANEXOS

ANEXO A - DECLARAÇÃO DAS ESCOLAS

ASSOCIAÇÃO CRUZEIRAS DE SÃO FRANCISCO-ACSF
ESCOLA ESPECIAL PARA SURDOS FREI PACÍFICO
CLÍNICA ESPECIALIZADA EM COMUNICAÇÃO
Rua Paulino Chaves, 235 – Bairro Santo Antônio – POA – RS – Fone/Fax: 32234365

DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que a **Escola Especial para Surdos Frei Pacífico**, CNPJ nº 927702210002-48, com sede em Porto Alegre, RS. manifesta concordância com a realização do projeto intitulado **"língua escrita na educação inicial para surdos: estratégias docentes para a promoção da aprendizagem de português como segunda língua na escola bilíngue"**, sob a coordenação da pesquisadora responsável Daniela Chacón Macchiavello e sua orientadora a Dra. Leidiani Da Silva Reis, docente do Programa de Pós-graduação em linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Assim, autorizamos a pesquisa e comprometemo-nos a cumprir os termos da Resolução n° 510 do ano 16.

Porto Alegre, .07... de janeiro..... de ..2025...

Luciane Zaneti Santos
Diretora

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO
ESCUELA SANTIAGO APÓSTOL

Declaramos, a los efectos oportunos, que la Escuela de Sordos Santiago Apóstol, con sede en Santiago de Chile, expresa su acuerdo con la realización del proyecto titulado **"Lengua escrita en la educación inicial para sordos: estrategias de enseñanza para la promoción del aprendizaje de la lengua escrita como segunda lengua en la escuela bilingüe"**, bajo la coordinación de la investigadora responsable Daniela Chacón Macchiavello y su asesor, el Dr. Leidiani Da Silva Reis, profesor del Programa de Posgrado en Linguística de la Universidad Federal de Santa Catarina. Por lo tanto, autorizamos la investigación y nos comprometemos a cumplir con los términos de la Resolución No. 510 del año 16.

Santiago, 5 de septiembre de 2025

Alejandra Rolanco Z
Directora (S)

ANEXO B - APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LÍNGUA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INICIAL PARA SURDOS: ESTRATÉGIAS DOCENTES PARA A PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA NA ESCOLA BILÍNGUE

Pesquisador: Daniela Chacón Macchiavello

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 84402024.4.0000.0121

Instituição Proponente: Centro de comunicação e expressão

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.424.401

Apresentação do Projeto:

Resumo:

Esta proposta de pesquisa apresenta informações sobre a Educação Bilíngue de Surdos, especificamente sobre aprendizagem da língua escrita como segunda língua na educação inicial (BRASIL, 2002, 2005, 2021). Com base nesta revisão, propõe-se um estudo qualitativo e descritivo sobre estratégias utilizadas por docentes de crianças da educação infantil com idades entre 1 ano e 7 meses e 5 anos e 11 meses (creche 2 e pré-escola) em uma escola bilíngue. Contudo, a proposta tem por objetivo reunir estratégias e organizá-las sob uma ferramenta que oriente a abordagem pedagógica no campo da promoção da linguagem escrita das crianças surdas.

Introdução:

A história da educação de surdos tem sido caracterizada pela busca de metodologias de ensino, sob diversos paradigmas que atualmente destacam o valor de uma escola intercultural bilíngue. Esta proposta educativa baseia-se na importância da aquisição da língua de sinais como primeira língua, da aprendizagem visual, da presença de profissionais e pares surdos e da redefinição da construção social da surdez. Por sua vez, a língua oficial do país onde vivem os surdos será ensinada na sua forma escrita, como segunda língua, o que lhes permitirá compreender e se comunicar com o meio social majoritário (Herrera e Reyes, 2023).Apesar dos

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br



esforços da escola bilíngue, o fraco domínio da língua escrita como segunda língua continua sendo uma dificuldade para a comunidade de pessoas surdas e, portanto, uma barreira comunicativa à sua integração autônoma na sociedade. Os estudos mais recentes sobre esta realidade demonstram a implicação que o nível de proficiência em língua gestual tem na aprendizagem da língua escrita como segunda língua (Otárola, 2020); bem como diversas análises de desempenho em tarefas de leitura e escrita (Herrera,2014,2016,2019); e novas propostas metodológicas para o ensino de uma segunda língua para surdos (Álvarez et al., 2023; Soares,2021; Herrera e De la Paz, 2019; Cruz-Aldrete, 2016;Pereira,2014; Kyle e Harris, 2010; Quadros, 2006,2000).Contudo, são incipientes as pesquisas no que diz respeito aos primeiros anos do processo de imersão das crianças surdas no ambiente bilíngue e respeito aos precursores da aquisição e desenvolvimento de ambas as línguas (Cruz-Aldrete, 2016). Estudos em bebês e crianças ouvintes sobre a exposição simultânea a múltiplos idiomas e seus efeitos neurológicos; Ressaltam que nesta primeira fase o cérebro apresenta grande plasticidade e os sentidos são altamente sensíveis, podendo aprender e reconhecer diversas línguas desde o nascimento (Hernández-Calafat, 2021).Contribuindo para a importância da aprendizagem nos primeiros anos, Portellano e García (2014) explicam que todas as experiências configuram aprendizagem, modificam o sistema nervoso e, assim, consolidam os processos cognitivos; especialmente nesta fase de alta plasticidade neuronal. Isso, por sua vez, dependerá das ações do ambiente, sendo os espaços mais estimulantes os que promovem melhor neuroplasticidade e, portanto, melhora nas funções e processos cognitivos.Nesse sentido, esta proposta busca ser uma contribuição para a educação de crianças surdas em escolas bilíngues. O seu objetivo é compilar e descrever as estratégias utilizadas pelos professores para promover a aprendizagem do português escrito como segunda língua no contexto de uma escola bilíngue, uma vez que é este espaço onde existe um ambiente comunicativo, social e emocional adequado ao desenvolvimento e aprendizagem das línguas. Posteriormente, as estratégias compiladas serão graduadas num instrumento com níveis de desempenho que permitam acompanhar, orientar e propor inovações para o trabalho pedagógico, especificamente com as estratégias descritas nesta área do desenvolvimento linguístico.

Hipótese:

A proposta curricular de português como segunda língua para estudantes surdos na educação inicial abrange as habilidades a serem desenvolvidas pelas crianças durante os primeiros anos de escola.¿Embora, não explica o como e quais as estratégias a serem utilizadas para os consequentes logros.¿Assim, esta proposta visa coletar as estratégias que os docentes estão

usando para responder a esses indicadores de aprendizagem.
Metodologia Proposta:
Esta investigação se fundamenta numa perspectiva qualitativa e descritiva (Guevara 2020 apud Valle et al. 2022), que consiste em observar detalhadamente uma realidade educacional para conhecer as ações predominantes através da descrição das atividades observadas. Neste caso, pretende-se gerar um registro das estratégias de ensino utilizadas para promover a aprendizagem do português como segunda língua em crianças da educação inicial na escola bilíngue para surdos.A primeira abordagem da descrição consiste na elaboração de um guia de observação (Valle et al., 2022) feito a partir da Proposta curricular de ensino de português escrito como segunda língua para alunos surdos da educação infantil do Ministério da Educação do Brasil que responde aos níveis e progressões propostos pelo Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (doravante QECR). Este guia também será complementado com outros critérios levantados a partir do estudo bibliográfico sobre a promoção da aprendizagem da língua escrita como segunda língua (Álvarez et al. 2023; Siqueira et al. 2023; Herrera et al. 2023, 2022,2016, 2014 ;Quadros 2021, 2006; Este guia orientará as observações, que serão feitas diretamente em situações de sala de aula nos níveis creche 2 e pré-escola de uma escola bilíngue, durante o segundo semestre de 2024 e o primeiro semestre de 2025. O registro delas será por meio de diário de anotações e fotografias complementares da sala de aula, do material utilizado, a disposição espacial e atividades específicas. Isto, seguindo os protocolos do comitê de ética e com o consentimento assinado e assentimento dos participantes. Por último, essas descrições darão lugar à graduação das estratégias observadas em níveis de desempenho numa rubrica, que servirá para caracterizar as estratégias de ensino, dar retroalimentação à comunidade educativa envolvida e para orientar e projetar práticas educativas nesse e outros contextos de educação inicial bilíngue para surdos.

Objetivo da Pesquisa:
Objetivo Primário:
Analisar as estratégias utilizadas pelos docentes para promover a aprendizagem do português como segunda língua com crianças surdas na educação infantil em escolas bilíngues.
¿Objetivo Secundário:¿Objetivo Específico 1: Definir as estratégias propostas pelo currículo nacional do Brasil para promover a aprendizagem do português como segunda língua para estudantes surdos na educação inicial.Objetivo Específico 2: Registrar as estratégias utilizadas pelos docentes das escolas bilíngues para promover a aprendizagem do português como



segunda língua para estudantes surdos na educação inicial.Objetivo Específico 3: Descrever a progressão das estratégias utilizadas na escola bilíngue para promover a aprendizagem do português como segunda língua para estudantes surdos na educação inicial.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A participação nesta pesquisa apresenta um risco mínimo, como o constrangimento dos docentes ao serem observados ou bem das crianças ao ter uma pessoa desconhecida no salão; o que poderia afetar o percurso natural de uma aula.¿Entre as medidas a serem desenvolvidas para reduzir esses problemas, estão: verificar a disposição do docente em participar da pesquisa, agendar o horário mais conveniente, explicar os detalhes da pesquisa, esclarecer todas as dúvidas que surjam e informar sobre a conclusão da pesquisa. No caso das crianças, a pesquisadora deverá se apresentar à turma e explicar em termos simples sua participação na escola, verificando também a disposição de compartilhar espaços.¿Consequentemente, é fundamental garantir que o processo de recolha de dados seja conduzido com ética e respeito pela privacidade das pessoas envolvidas.

Benefícios:

Os benefícios esperados com o estudo têm como viés revelar as estratégias de ensino de português nos primeiros anos da escola bilíngue; e com isso contribuir à orientação e reflexão dos docentes em aula e em formação; para fortalecer a educação bilíngue para surdos desde seus inícios

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto referente à dissertação de Daniela Chacón Macchiaello, do Programa de Pós-Graduação em Linguística, orientada por Leidiani da Silva Reis.

Estudo nacional, unicêntrico e prospectivo.

Número de participantes: 15- 7 da pré-escola e 8 do ensino fundamental

Previsão de início da coleta de dados: 03/03/2025

Previsão e fim da coleta de dados: 04/07/2025

Previsão orçamentária: R$1.000,00, com financiamento próprio

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC

Continuação do Parecer: 7.424.401

Recomendações:

Vide Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Recomendo a aprovação

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2352589.pdf	12/02/2025 15:16:20		Aceito
Outros	Carta_de_Resposta_pendencias.docx	12/02/2025 15:15:55	Daniela Chacón Macchiavello	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_tutor.docx	12/02/2025 15:14:03	Daniela Chacón Macchiavello	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	12/02/2025 15:13:51	Daniela Chacón Macchiavello	Aceito
Declaração de concordância	TermoAnuencia_DanielaChacon.pdf	10/01/2025 09:57:37	Daniela Chacón Macchiavello	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_LINGUAESCRITAEDUCACAOINICIALSURDOS.docx	02/01/2025 16:44:58	Daniela Chacón Macchiavello	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TA_alunos.pdf	02/01/2025 16:38:07	Daniela Chacón Macchiavello	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_DanielaCh.pdf	14/10/2024 10:36:02	Daniela Chacón Macchiavello	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC

Continuação do Parecer: 7.424.401

FLORIANOPOLIS, 06 de Março de 2025

Assinado por:
Sharbel Weidner Maluf
(Coordenador(a))

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br