DECRETO Nº 6.949, DE 25 DE AGOSTO DE 2009.

Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e

Considerando que o Congresso Nacional aprovou, por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, conforme o procedimento do § 3º do art. 5º da Constituição, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007;

Considerando que o Governo brasileiro depositou o instrumento de ratificação dos referidos atos junto ao Secretário-Geral das Nações Unidas em 1º de agosto de 2008;

Considerando que os atos internacionais em apreço entraram em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, em 31 de agosto de 2008;

DECRETA:

Art. 1º A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, apensos por cópia ao presente Decreto, serão executados e cumpridos tão inteiramente como neles se contém.

Art. 2º São sujeitos à aprovação do Congresso Nacional quaisquer atos que possam resultar em revisão dos referidos diplomas internacionais ou que acarretem encargos ou compromissos gravosos ao patrimônio nacional, nos termos do art. 49, inciso I, da Constituição.

Art. 3º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 25 de agosto de 2009; 188º da Independência e 121º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Celso Luiz Nunes Amorim

Este texto não substitui o publicado no DOU de 26.8.2009

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Preâmbulo

Os Estados Partes da presente Convenção,

a) *Relembrando* os princípios consagrados na Carta das Nações Unidas, que reconhecem a dignidade e o valor inerentes e os direitos iguais e inalienáveis de todos os membros da família humana como o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo,

b) *Reconhecendo* que as Nações Unidas, na Declaração Universal dos Direitos Humanos e nos Pactos Internacionais sobre Direitos Humanos, proclamaram e concordaram que toda pessoa faz jus a todos os direitos e liberdades ali estabelecidos, sem distinção de qualquer espécie,

c) *Reafirmando* a universalidade, a indivisibilidade, a interdependência e a inter-relação de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, bem como a necessidade de garantir que todas as pessoas com deficiência os exerçam plenamente, sem discriminação,

d) *Relembrando* o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, a Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, a Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes, a Convenção sobre os Direitos da Criança e a Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e Membros de suas Famílias,

e) *Reconhecendo* que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas,

f) *Reconhecendo* a importância dos princípios e das diretrizes de política, contidos no Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes e nas Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, para influenciar a promoção, a formulação e a avaliação de políticas, planos, programas e ações em níveis nacional, regional e internacional para possibilitar maior igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência,

g) *Ressaltando* a importância de trazer questões relativas à deficiência ao centro das preocupações da sociedade como parte integrante das estratégias relevantes de desenvolvimento sustentável,

h) *Reconhecendo* também que a discriminação contra qualquer pessoa, por motivo de deficiência, configura violação da dignidade e do valor inerentes ao ser humano,

i) *Reconhecendo* ainda a diversidade das pessoas com deficiência,

j) *Reconhecendo* a necessidade de promover e proteger os direitos humanos de todas as pessoas com deficiência, inclusive daquelas que requerem maior apoio,

k) *Preocupados* com o fato de que, não obstante esses diversos instrumentos e compromissos, as pessoas com deficiência continuam a enfrentar barreiras contra sua participação como membros iguais da sociedade e violações de seus direitos humanos em todas as partes do mundo,

l) *Reconhecendo* a importância da cooperação internacional para melhorar as condições de vida das pessoas com deficiência em todos os países, particularmente naqueles em desenvolvimento,

m) *Reconhecendo* as valiosas contribuições existentes e potenciais das pessoas com deficiência ao bem-estar comum e à diversidade de suas comunidades, e que a promoção do pleno exercício, pelas pessoas com deficiência, de seus direitos humanos e liberdades fundamentais e de sua plena participação na sociedade resultará no fortalecimento de seu senso de pertencimento à sociedade e no significativo avanço do desenvolvimento humano, social e econômico da sociedade, bem como na erradicação da pobreza,

n) *Reconhecendo* a importância, para as pessoas com deficiência, de sua autonomia e independência individuais, inclusive da liberdade para fazer as próprias escolhas,

o) *Considerando* que as pessoas com deficiência devem ter a oportunidade de participar ativamente das decisões relativas a programas e políticas, inclusive aos que lhes dizem respeito diretamente,

p) *Preocupados* com as difíceis situações enfrentadas por pessoas com deficiência que estão sujeitas a formas múltiplas ou agravadas de discriminação por causa de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de outra natureza, origem nacional, étnica, nativa ou social, propriedade, nascimento, idade ou outra condição,

q) *Reconhecendo* que mulheres e meninas com deficiência estão freqüentemente expostas a maiores riscos, tanto no lar como fora dele, de sofrer violência, lesões ou abuso, descaso ou tratamento negligente, maus-tratos ou exploração,

r) *Reconhecendo* que as crianças com deficiência devem gozar plenamente de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais em igualdade de oportunidades com as outras crianças e relembrando as obrigações assumidas com esse fim pelos Estados Partes na Convenção sobre os Direitos da Criança,

s) *Ressaltando* a necessidade de incorporar a perspectiva de gênero aos esforços para promover o pleno exercício dos direitos humanos e liberdades fundamentais por parte das pessoas com deficiência,

t) *Salientando* o fato de que a maioria das pessoas com deficiência vive em condições de pobreza e, nesse sentido, reconhecendo a necessidade crítica de lidar com o impacto negativo da pobreza sobre pessoas com deficiência,

u) *Tendo em mente* que as condições de paz e segurança baseadas no pleno respeito aos propósitos e princípios consagrados na Carta das Nações Unidas e a observância dos

instrumentos de direitos humanos são indispensáveis para a total proteção das pessoas com deficiência, particularmente durante conflitos armados e ocupação estrangeira,
v) *Reconhecendo* a importância da acessibilidade aos meios físico, social, econômico e cultural, à saúde, à educação e à informação e comunicação, para possibilitar às pessoas com deficiência o pleno gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais,
w*) Conscientes* de que a pessoa tem deveres para com outras pessoas e para com a comunidade a que pertence e que, portanto, tem a responsabilidade de esforçar-se para a promoção e a observância dos direitos reconhecidos na Carta Internacional dos Direitos Humanos,
x) *Convencidos* de que a família é o núcleo natural e fundamental da sociedade e tem o direito de receber a proteção da sociedade e do Estado e de que as pessoas com deficiência e seus familiares devem receber a proteção e a assistência necessárias para tornar as famílias capazes de contribuir para o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência,
y) *Convencidos* de que uma convenção internacional geral e integral para promover e proteger os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência prestará significativa contribuição para corrigir as profundas desvantagens sociais das pessoas com deficiência e para promover sua participação na vida econômica, social e cultural, em igualdade de oportunidades, tanto nos países em desenvolvimento como nos desenvolvidos,
Acordaram o seguinte:

Artigo 1
Propósito
O propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente.
Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

Artigo 2
Definições
Para os propósitos da presente Convenção:
"Comunicação" abrange as línguas, a visualização de textos, o braille, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizada e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, inclusive a tecnologia da informação e comunicação acessíveis;
"Língua" abrange as línguas faladas e de sinais e outras formas de comunicação não-falada;
"Discriminação por motivo de deficiência" significa qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável;
"Adaptação razoável" significa as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais;
"Desenho universal" significa a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico. O "desenho universal" não excluirá as ajudas técnicas para grupos específicos de pessoas com deficiência, quando necessárias.

Artigo 3
Princípios gerais
Os princípios da presente Convenção são:
a) O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas;
b) A não-discriminação;
c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade;
d) O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade;
e) A igualdade de oportunidades;
f) A acessibilidade;
g) A igualdade entre o homem e a mulher;
h) O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade.

Artigo 4
Obrigações gerais
1.Os Estados Partes se comprometem a assegurar e promover o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, sem qualquer tipo de discriminação por causa de sua deficiência. Para tanto, os Estados Partes se comprometem a:
a) Adotar todas as medidas legislativas, administrativas e de qualquer outra natureza, necessárias para a realização dos direitos reconhecidos na presente Convenção;
b) Adotar todas as medidas necessárias, inclusive legislativas, para modificar ou revogar leis, regulamentos, costumes e práticas vigentes, que constituírem discriminação contra pessoas com deficiência;
c) Levar em conta, em todos os programas e políticas, a proteção e a promoção dos direitos humanos das pessoas com deficiência;
d) Abster-se de participar em qualquer ato ou prática incompatível com a presente Convenção e assegurar que as autoridades públicas e instituições atuem em conformidade com a presente Convenção;
e) Tomar todas as medidas apropriadas para eliminar a discriminação baseada em deficiência, por parte de qualquer pessoa, organização ou empresa privada;
f) Realizar ou promover a pesquisa e o desenvolvimento de produtos, serviços, equipamentos e instalações com desenho universal, conforme definidos no Artigo 2 da presente Convenção, que exijam o mínimo possível de adaptação e cujo custo seja o mínimo possível, destinados a atender às necessidades específicas de pessoas com deficiência, a promover sua disponibilidade e seu uso e a promover o desenho universal quando da elaboração de normas e diretrizes;
g) Realizar ou promover a pesquisa e o desenvolvimento, bem como a disponibilidade e o emprego de novas tecnologias, inclusive as tecnologias da informação e comunicação, ajudas técnicas para locomoção, dispositivos e tecnologias assistivas, adequados a pessoas com deficiência, dando prioridade a tecnologias de custo acessível;
h) Propiciar informação acessível para as pessoas com deficiência a respeito de ajudas técnicas para locomoção, dispositivos e tecnologias assistivas, incluindo novas tecnologias bem como outras formas de assistência, serviços de apoio e instalações;
i) Promover a capacitação em relação aos direitos reconhecidos pela presente Convenção dos profissionais e equipes que trabalham com pessoas com deficiência, de forma a melhorar a prestação de assistência e serviços garantidos por esses direitos.
2.Em relação aos direitos econômicos, sociais e culturais, cada Estado Parte se compromete a tomar medidas, tanto quanto permitirem os recursos disponíveis e, quando necessário, no âmbito da cooperação internacional, a fim de assegurar progressivamente o pleno exercício desses

direitos, sem prejuízo das obrigações contidas na presente Convenção que forem imediatamente aplicáveis de acordo com o direito internacional.
3.Na elaboração e implementação de legislação e políticas para aplicar a presente Convenção e em outros processos de tomada de decisão relativos às pessoas com deficiência, os Estados Partes realizarão consultas estreitas e envolverão ativamente pessoas com deficiência, inclusive crianças com deficiência, por intermédio de suas organizações representativas.
4.Nenhum dispositivo da presente Convenção afetará quaisquer disposições mais propícias à realização dos direitos das pessoas com deficiência, as quais possam estar contidas na legislação do Estado Parte ou no direito internacional em vigor para esse Estado. Não haverá nenhuma restrição ou derrogação de qualquer dos direitos humanos e liberdades fundamentais reconhecidos ou vigentes em qualquer Estado Parte da presente Convenção, em conformidade com leis, convenções, regulamentos ou costumes, sob a alegação de que a presente Convenção não reconhece tais direitos e liberdades ou que os reconhece em menor grau.
5.As disposições da presente Convenção se aplicam, sem limitação ou exceção, a todas as unidades constitutivas dos Estados federativos.

Artigo 5
Igualdade e não-discriminação
1.Os Estados Partes reconhecem que todas as pessoas são iguais perante e sob a lei e que fazem jus, sem qualquer discriminação, a igual proteção e igual benefício da lei.
2.Os Estados Partes proibirão qualquer discriminação baseada na deficiência e garantirão às pessoas com deficiência igual e efetiva proteção legal contra a discriminação por qualquer motivo.
3.A fim de promover a igualdade e eliminar a discriminação, os Estados Partes adotarão todas as medidas apropriadas para garantir que a adaptação razoável seja oferecida.
4.Nos termos da presente Convenção, as medidas específicas que forem necessárias para acelerar ou alcançar a efetiva igualdade das pessoas com deficiência não serão consideradas discriminatórias.

Artigo 6
Mulheres com deficiência
1.Os Estados Partes reconhecem que as mulheres e meninas com deficiência estão sujeitas a múltiplas formas de discriminação e, portanto, tomarão medidas para assegurar às mulheres e meninas com deficiência o pleno e igual exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais.
2.Os Estados Partes tomarão todas as medidas apropriadas para assegurar o pleno desenvolvimento, o avanço e o empoderamento das mulheres, a fim de garantir-lhes o exercício e o gozo dos direitos humanos e liberdades fundamentais estabelecidos na presente Convenção.

Artigo 7
Crianças com deficiência
1.Os Estados Partes tomarão todas as medidas necessárias para assegurar às crianças com deficiência o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, em igualdade de oportunidades com as demais crianças.
2.Em todas as ações relativas às crianças com deficiência, o superior interesse da criança receberá consideração primordial.
3.Os Estados Partes assegurarão que as crianças com deficiência tenham o direito de expressar livremente sua opinião sobre todos os assuntos que lhes disserem respeito, tenham a sua opinião devidamente valorizada de acordo com sua idade e maturidade, em igualdade de oportunidades com as demais crianças, e recebam atendimento adequado à sua deficiência e idade, para que possam exercer tal direito.

Artigo 8
Conscientização
1.Os Estados Partes se comprometem a adotar medidas imediatas, efetivas e apropriadas para:
a) Conscientizar toda a sociedade, inclusive as famílias, sobre as condições das pessoas com deficiência e fomentar o respeito pelos direitos e pela dignidade das pessoas com deficiência;
b) Combater estereótipos, preconceitos e práticas nocivas em relação a pessoas com deficiência, inclusive aqueles relacionados a sexo e idade, em todas as áreas da vida;
c) Promover a conscientização sobre as capacidades e contribuições das pessoas com deficiência.
2.As medidas para esse fim incluem:
a) Lançar e dar continuidade a efetivas campanhas de conscientização públicas, destinadas a:
i) Favorecer atitude receptiva em relação aos direitos das pessoas com deficiência;
ii) Promover percepção positiva e maior consciência social em relação às pessoas com deficiência;
iii) Promover o reconhecimento das habilidades, dos méritos e das capacidades das pessoas com deficiência e de sua contribuição ao local de trabalho e ao mercado laboral;
b) Fomentar em todos os níveis do sistema educacional, incluindo neles todas as crianças desde tenra idade, uma atitude de respeito para com os direitos das pessoas com deficiência;
c) Incentivar todos os órgãos da mídia a retratar as pessoas com deficiência de maneira compatível com o propósito da presente Convenção;
d) Promover programas de formação sobre sensibilização a respeito das pessoas com deficiência e sobre os direitos das pessoas com deficiência.

Artigo 9
Acessibilidade
1.A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. Essas medidas, que incluirão a identificação e a eliminação de obstáculos e barreiras à acessibilidade, serão aplicadas, entre outros, a:
a) Edifícios, rodovias, meios de transporte e outras instalações internas e externas, inclusive escolas, residências, instalações médicas e local de trabalho;
b) Informações, comunicações e outros serviços, inclusive serviços eletrônicos e serviços de emergência.
2.Os Estados Partes também tomarão medidas apropriadas para:
a) Desenvolver, promulgar e monitorar a implementação de normas e diretrizes mínimas para a acessibilidade das instalações e dos serviços abertos ao público ou de uso público;
b) Assegurar que as entidades privadas que oferecem instalações e serviços abertos ao público ou de uso público levem em consideração todos os aspectos relativos à acessibilidade para pessoas com deficiência;
c) Proporcionar, a todos os atores envolvidos, formação em relação às questões de acessibilidade com as quais as pessoas com deficiência se confrontam;
d) Dotar os edifícios e outras instalações abertas ao público ou de uso público de sinalização em braille e em formatos de fácil leitura e compreensão;
e) Oferecer formas de assistência humana ou animal e serviços de mediadores, incluindo guias, ledores e intérpretes profissionais da língua de sinais, para facilitar o acesso aos edifícios e outras instalações abertas ao público ou de uso público;
f) Promover outras formas apropriadas de assistência e apoio a pessoas com deficiência, a fim de assegurar a essas pessoas o acesso a informações;
g) Promover o acesso de pessoas com deficiência a novos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, inclusive à Internet;

h) Promover, desde a fase inicial, a concepção, o desenvolvimento, a produção e a disseminação de sistemas e tecnologias de informação e comunicação, a fim de que esses sistemas e tecnologias se tornem acessíveis a custo mínimo.

Artigo 10
Direito à vida
Os Estados Partes reafirmam que todo ser humano tem o inerente direito à vida e tomarão todas as medidas necessárias para assegurar o efetivo exercício desse direito pelas pessoas com deficiência, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

Artigo 11
Situações de risco e emergências humanitárias
Em conformidade com suas obrigações decorrentes do direito internacional, inclusive do direito humanitário internacional e do direito internacional dos direitos humanos, os Estados Partes tomarão todas as medidas necessárias para assegurar a proteção e a segurança das pessoas com deficiência que se encontrarem em situações de risco, inclusive situações de conflito armado, emergências humanitárias e ocorrência de desastres naturais.

Artigo 12
Reconhecimento igual perante a lei
1.Os Estados Partes reafirmam que as pessoas com deficiência têm o direito de ser reconhecidas em qualquer lugar como pessoas perante a lei.
2.Os Estados Partes reconhecerão que as pessoas com deficiência gozam de capacidade legal em igualdade de condições com as demais pessoas em todos os aspectos da vida.
3.Os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para prover o acesso de pessoas com deficiência ao apoio que necessitarem no exercício de sua capacidade legal.
4.Os Estados Partes assegurarão que todas as medidas relativas ao exercício da capacidade legal incluam salvaguardas apropriadas e efetivas para prevenir abusos, em conformidade com o direito internacional dos direitos humanos. Essas salvaguardas assegurarão que as medidas relativas ao exercício da capacidade legal respeitem os direitos, a vontade e as preferências da pessoa, sejam isentas de conflito de interesses e de influência indevida, sejam proporcionais e apropriadas às circunstâncias da pessoa, se apliquem pelo período mais curto possível e sejam submetidas à revisão regular por uma autoridade ou órgão judiciário competente, independente e imparcial. As salvaguardas serão proporcionais ao grau em que tais medidas afetarem os direitos e interesses da pessoa.
5.Os Estados Partes, sujeitos ao disposto neste Artigo, tomarão todas as medidas apropriadas e efetivas para assegurar às pessoas com deficiência o igual direito de possuir ou herdar bens, de controlar as próprias finanças e de ter igual acesso a empréstimos bancários, hipotecas e outras formas de crédito financeiro, e assegurarão que as pessoas com deficiência não sejam arbitrariamente destituídas de seus bens.

Artigo 13
Acesso à justiça
1.Os Estados Partes assegurarão o efetivo acesso das pessoas com deficiência à justiça, em igualdade de condições com as demais pessoas, inclusive mediante a provisão de adaptações processuais adequadas à idade, a fim de facilitar o efetivo papel das pessoas com deficiência como participantes diretos ou indiretos, inclusive como testemunhas, em todos os procedimentos jurídicos, tais como investigações e outras etapas preliminares.
2.A fim de assegurar às pessoas com deficiência o efetivo acesso à justiça, os Estados Partes promoverão a capacitação apropriada daqueles que trabalham na área de administração da justiça, inclusive a polícia e os funcionários do sistema penitenciário.

Artigo 14
Liberdade e segurança da pessoa
1.Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas:
a) Gozem do direito à liberdade e à segurança da pessoa; e
b) Não sejam privadas ilegal ou arbitrariamente de sua liberdade e que toda privação de liberdade esteja em conformidade com a lei, e que a existência de deficiência não justifique a privação de liberdade.
2.Os Estados Partes assegurarão que, se pessoas com deficiência forem privadas de liberdade mediante algum processo, elas, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, façam jus a garantias de acordo com o direito internacional dos direitos humanos e sejam tratadas em conformidade com os objetivos e princípios da presente Convenção, inclusive mediante a provisão de adaptação razoável.

Artigo 15
Prevenção contra tortura ou tratamentos ou penas cruéis,
desumanos ou degradantes
1.Nenhuma pessoa será submetida à tortura ou a tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes. Em especial, nenhuma pessoa deverá ser sujeita a experimentos médicos ou científicos sem seu livre consentimento.
2.Os Estados Partes tomarão todas as medidas efetivas de natureza legislativa, administrativa, judicial ou outra para evitar que pessoas com deficiência, do mesmo modo que as demais pessoas, sejam submetidas à tortura ou a tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes.

Artigo 16
Prevenção contra a exploração, a violência e o abuso
1.Os Estados Partes tomarão todas as medidas apropriadas de natureza legislativa, administrativa, social, educacional e outras para proteger as pessoas com deficiência, tanto dentro como fora do lar, contra todas as formas de exploração, violência e abuso, incluindo aspectos relacionados a gênero.
2.Os Estados Partes também tomarão todas as medidas apropriadas para prevenir todas as formas de exploração, violência e abuso, assegurando, entre outras coisas, formas apropriadas de atendimento e apoio que levem em conta o gênero e a idade das pessoas com deficiência e de seus familiares e atendentes, inclusive mediante a provisão de informação e educação sobre a maneira de evitar, reconhecer e denunciar casos de exploração, violência e abuso. Os Estados Partes assegurarão que os serviços de proteção levem em conta a idade, o gênero e a deficiência das pessoas.
3.A fim de prevenir a ocorrência de quaisquer formas de exploração, violência e abuso, os Estados Partes assegurarão que todos os programas e instalações destinados a atender pessoas com deficiência sejam efetivamente monitorados por autoridades independentes.
4.Os Estados Partes tomarão todas as medidas apropriadas para promover a recuperação física, cognitiva e psicológica, inclusive mediante a provisão de serviços de proteção, a reabilitação e a reinserção social de pessoas com deficiência que forem vítimas de qualquer forma de exploração, violência ou abuso. Tais recuperação e reinserção ocorrerão em ambientes que promovam a saúde, o bem-estar, o auto-respeito, a dignidade e a autonomia da pessoa e levem em consideração as necessidades de gênero e idade.
5.Os Estados Partes adotarão leis e políticas efetivas, inclusive legislação e políticas voltadas para mulheres e crianças, a fim de assegurar que os casos de exploração, violência e abuso contra pessoas com deficiência sejam identificados, investigados e, caso necessário, julgados.

Artigo 17

Proteção da integridade da pessoa
Toda pessoa com deficiência tem o direito a que sua integridade física e mental seja respeitada, em igualdade de condições com as demais pessoas.

Artigo 18
Liberdade de movimentação e nacionalidade
1.Os Estados Partes reconhecerão os direitos das pessoas com deficiência à liberdade de movimentação, à liberdade de escolher sua residência e à nacionalidade, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, inclusive assegurando que as pessoas com deficiência:
a) Tenham o direito de adquirir nacionalidade e mudar de nacionalidade e não sejam privadas arbitrariamente de sua nacionalidade em razão de sua deficiência.
b) Não sejam privadas, por causa de sua deficiência, da competência de obter, possuir e utilizar documento comprovante de sua nacionalidade ou outro documento de identidade, ou de recorrer a processos relevantes, tais como procedimentos relativos à imigração, que forem necessários para facilitar o exercício de seu direito à liberdade de movimentação.
c) Tenham liberdade de sair de qualquer país, inclusive do seu; e
d) Não sejam privadas, arbitrariamente ou por causa de sua deficiência, do direito de entrar no próprio país.
2.As crianças com deficiência serão registradas imediatamente após o nascimento e terão, desde o nascimento, o direito a um nome, o direito de adquirir nacionalidade e, tanto quanto possível, o direito de conhecer seus pais e de ser cuidadas por eles.

Artigo 19
Vida independente e inclusão na comunidade
Os Estados Partes desta Convenção reconhecem o igual direito de todas as pessoas com deficiência de viver na comunidade, com a mesma liberdade de escolha que as demais pessoas, e tomarão medidas efetivas e apropriadas para facilitar às pessoas com deficiência o pleno gozo desse direito e sua plena inclusão e participação na comunidade, inclusive assegurando que:
a) As pessoas com deficiência possam escolher seu local de residência e onde e com quem morar, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, e que não sejam obrigadas a viver em determinado tipo de moradia;
b) As pessoas com deficiência tenham acesso a uma variedade de serviços de apoio em domicílio ou em instituições residenciais ou a outros serviços comunitários de apoio, inclusive os serviços de atendentes pessoais que forem necessários como apoio para que as pessoas com deficiência vivam e sejam incluídas na comunidade e para evitar que fiquem isoladas ou segregadas da comunidade;
c) Os serviços e instalações da comunidade para a população em geral estejam disponíveis às pessoas com deficiência, em igualdade de oportunidades, e atendam às suas necessidades.

Artigo 20
Mobilidade pessoal
Os Estados Partes tomarão medidas efetivas para assegurar às pessoas com deficiência sua mobilidade pessoal com a máxima independência possível:
a) Facilitando a mobilidade pessoal das pessoas com deficiência, na forma e no momento em que elas quiserem, e a custo acessível;
b) Facilitando às pessoas com deficiência o acesso a tecnologias assistivas, dispositivos e ajudas técnicas de qualidade, e formas de assistência humana ou animal e de mediadores, inclusive tornando-os disponíveis a custo acessível;
c) Propiciando às pessoas com deficiência e ao pessoal especializado uma capacitação em técnicas de mobilidade;

d) Incentivando entidades que produzem ajudas técnicas de mobilidade, dispositivos e tecnologias assistivas a levarem em conta todos os aspectos relativos à mobilidade de pessoas com deficiência.

Artigo 21
Liberdade de expressão e de opinião e acesso à informação
Os Estados Partes tomarão todas as medidas apropriadas para assegurar que as pessoas com deficiência possam exercer seu direito à liberdade de expressão e opinião, inclusive à liberdade de buscar, receber e compartilhar informações e idéias, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas e por intermédio de todas as formas de comunicação de sua escolha, conforme o disposto no Artigo 2 da presente Convenção, entre as quais:
a) Fornecer, prontamente e sem custo adicional, às pessoas com deficiência, todas as informações destinadas ao público em geral, em formatos acessíveis e tecnologias apropriadas aos diferentes tipos de deficiência;
b) Aceitar e facilitar, em trâmites oficiais, o uso de línguas de sinais, braille, comunicação aumentativa e alternativa, e de todos os demais meios, modos e formatos acessíveis de comunicação, à escolha das pessoas com deficiência;
c) Urgir as entidades privadas que oferecem serviços ao público em geral, inclusive por meio da Internet, a fornecer informações e serviços em formatos acessíveis, que possam ser usados por pessoas com deficiência;
d) Incentivar a mídia, inclusive os provedores de informação pela Internet, a tornar seus serviços acessíveis a pessoas com deficiência;
e) Reconhecer e promover o uso de línguas de sinais.

Artigo 22
Respeito à privacidade
1.Nenhuma pessoa com deficiência, qualquer que seja seu local de residência ou tipo de moradia, estará sujeita a interferência arbitrária ou ilegal em sua privacidade, família, lar, correspondência ou outros tipos de comunicação, nem a ataques ilícitos à sua honra e reputação. As pessoas com deficiência têm o direito à proteção da lei contra tais interferências ou ataques.
2.Os Estados Partes protegerão a privacidade dos dados pessoais e dados relativos à saúde e à reabilitação de pessoas com deficiência, em igualdade de condições com as demais pessoas.

Artigo 23
Respeito pelo lar e pela família
1.Os Estados Partes tomarão medidas efetivas e apropriadas para eliminar a discriminação contra pessoas com deficiência, em todos os aspectos relativos a casamento, família, paternidade e relacionamentos, em igualdade de condições com as demais pessoas, de modo a assegurar que:
a) Seja reconhecido o direito das pessoas com deficiência, em idade de contrair matrimônio, de casar-se e estabelecer família, com base no livre e pleno consentimento dos pretendentes;
b) Sejam reconhecidos os direitos das pessoas com deficiência de decidir livre e responsavelmente sobre o número de filhos e o espaçamento entre esses filhos e de ter acesso a informações adequadas à idade e a educação em matéria de reprodução e de planejamento familiar, bem como os meios necessários para exercer esses direitos.
c) As pessoas com deficiência, inclusive crianças, conservem sua fertilidade, em igualdade de condições com as demais pessoas.
2.Os Estados Partes assegurarão os direitos e responsabilidades das pessoas com deficiência, relativos à guarda, custódia, curatela e adoção de crianças ou instituições semelhantes, caso esses conceitos constem na legislação nacional. Em todos os casos, prevalecerá o superior interesse da criança. Os Estados Partes prestarão a devida assistência às pessoas com deficiência para que essas pessoas possam exercer suas responsabilidades na criação dos filhos.

3.Os Estados Partes assegurarão que as crianças com deficiência terão iguais direitos em relação à vida familiar. Para a realização desses direitos e para evitar ocultação, abandono, negligência e segregação de crianças com deficiência, os Estados Partes fornecerão prontamente informações abrangentes sobre serviços e apoios a crianças com deficiência e suas famílias.
4.Os Estados Partes assegurarão que uma criança não será separada de seus pais contra a vontade destes, exceto quando autoridades competentes, sujeitas a controle jurisdicional, determinarem, em conformidade com as leis e procedimentos aplicáveis, que a separação é necessária, no superior interesse da criança. Em nenhum caso, uma criança será separada dos pais sob alegação de deficiência da criança ou de um ou ambos os pais.
5.Os Estados Partes, no caso em que a família imediata de uma criança com deficiência não tenha condições de cuidar da criança, farão todo esforço para que cuidados alternativos sejam oferecidos por outros parentes e, se isso não for possível, dentro de ambiente familiar, na comunidade.

Artigo 24
Educação
1.Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:
a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.
2.Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:
a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.
3.Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo:
a) Facilitação do aprendizado do braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares;
b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade lingüística da comunidade surda;
c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.
4.A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o

ensino da língua de sinais e/ou do braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência.
5.Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência.

Artigo 25
Saúde
Os Estados Partes reconhecem que as pessoas com deficiência têm o direito de gozar do estado de saúde mais elevado possível, sem discriminação baseada na deficiência. Os Estados Partes tomarão todas as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso a serviços de saúde, incluindo os serviços de reabilitação, que levarão em conta as especificidades de gênero. Em especial, os Estados Partes:
a) Oferecerão às pessoas com deficiência programas e atenção à saúde gratuitos ou a custos acessíveis da mesma variedade, qualidade e padrão que são oferecidos às demais pessoas, inclusive na área de saúde sexual e reprodutiva e de programas de saúde pública destinados à população em geral;
b) Propiciarão serviços de saúde que as pessoas com deficiência necessitam especificamente por causa de sua deficiência, inclusive diagnóstico e intervenção precoces, bem como serviços projetados para reduzir ao máximo e prevenir deficiências adicionais, inclusive entre crianças e idosos;
c) Propiciarão esses serviços de saúde às pessoas com deficiência, o mais próximo possível de suas comunidades, inclusive na zona rural;
d) Exigirão dos profissionais de saúde que dispensem às pessoas com deficiência a mesma qualidade de serviços dispensada às demais pessoas e, principalmente, que obtenham o consentimento livre e esclarecido das pessoas com deficiência concernentes. Para esse fim, os Estados Partes realizarão atividades de formação e definirão regras éticas para os setores de saúde público e privado, de modo a conscientizar os profissionais de saúde acerca dos direitos humanos, da dignidade, autonomia e das necessidades das pessoas com deficiência;
e) Proibirão a discriminação contra pessoas com deficiência na provisão de seguro de saúde e seguro de vida, caso tais seguros sejam permitidos pela legislação nacional, os quais deverão ser providos de maneira razoável e justa;
f) Prevenirão que se negue, de maneira discriminatória, os serviços de saúde ou de atenção à saúde ou a administração de alimentos sólidos ou líquidos por motivo de deficiência.

Artigo 26
Habilitação e reabilitação
1.Os Estados Partes tomarão medidas efetivas e apropriadas, inclusive mediante apoio dos pares, para possibilitar que as pessoas com deficiência conquistem e conservem o máximo de autonomia e plena capacidade física, mental, social e profissional, bem como plena inclusão e participação em todos os aspectos da vida. Para tanto, os Estados Partes organizarão, fortalecerão e ampliarão serviços e programas completos de habilitação e reabilitação, particularmente nas áreas de saúde, emprego, educação e serviços sociais, de modo que esses serviços e programas:
a) Comecem no estágio mais precoce possível e sejam baseados em avaliação multidisciplinar das necessidades e pontos fortes de cada pessoa;
b) Apóiem a participação e a inclusão na comunidade e em todos os aspectos da vida social, sejam oferecidos voluntariamente e estejam disponíveis às pessoas com deficiência o mais próximo possível de suas comunidades, inclusive na zona rural.

2.Os Estados Partes promoverão o desenvolvimento da capacitação inicial e continuada de profissionais e de equipes que atuam nos serviços de habilitação e reabilitação.
3.Os Estados Partes promoverão a disponibilidade, o conhecimento e o uso de dispositivos e tecnologias assistivas, projetados para pessoas com deficiência e relacionados com a habilitação e a reabilitação.

Artigo 27
Trabalho e emprego
1.Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência ao trabalho, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. Esse direito abrange o direito à oportunidade de se manter com um trabalho de sua livre escolha ou aceitação no mercado laboral, em ambiente de trabalho que seja aberto, inclusivo e acessível a pessoas com deficiência. Os Estados Partes salvaguardarão e promoverão a realização do direito ao trabalho, inclusive daqueles que tiverem adquirido uma deficiência no emprego, adotando medidas apropriadas, incluídas na legislação, com o fim de, entre outros:
a) Proibir a discriminação baseada na deficiência com respeito a todas as questões relacionadas com as formas de emprego, inclusive condições de recrutamento, contratação e admissão, permanência no emprego, ascensão profissional e condições seguras e salubres de trabalho;
b) Proteger os direitos das pessoas com deficiência, em condições de igualdade com as demais pessoas, às condições justas e favoráveis de trabalho, incluindo iguais oportunidades e igual remuneração por trabalho de igual valor, condições seguras e salubres de trabalho, além de reparação de injustiças e proteção contra o assédio no trabalho;
c) Assegurar que as pessoas com deficiência possam exercer seus direitos trabalhistas e sindicais, em condições de igualdade com as demais pessoas;
d) Possibilitar às pessoas com deficiência o acesso efetivo a programas de orientação técnica e profissional e a serviços de colocação no trabalho e de treinamento profissional e continuado;
e) Promover oportunidades de emprego e ascensão profissional para pessoas com deficiência no mercado de trabalho, bem como assistência na procura, obtenção e manutenção do emprego e no retorno ao emprego;
f) Promover oportunidades de trabalho autônomo, empreendedorismo, desenvolvimento de cooperativas e estabelecimento de negócio próprio;
g) Empregar pessoas com deficiência no setor público;
h) Promover o emprego de pessoas com deficiência no setor privado, mediante políticas e medidas apropriadas, que poderão incluir programas de ação afirmativa, incentivos e outras medidas;
i) Assegurar que adaptações razoáveis sejam feitas para pessoas com deficiência no local de trabalho;
j) Promover a aquisição de experiência de trabalho por pessoas com deficiência no mercado aberto de trabalho;
k) Promover reabilitação profissional, manutenção do emprego e programas de retorno ao trabalho para pessoas com deficiência.
2.Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência não serão mantidas em escravidão ou servidão e que serão protegidas, em igualdade de condições com as demais pessoas, contra o trabalho forçado ou compulsório.

Artigo 28
Padrão de vida e proteção social adequados
1.Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência a um padrão adequado de vida para si e para suas famílias, inclusive alimentação, vestuário e moradia adequados, bem como à melhoria contínua de suas condições de vida, e tomarão as providências necessárias para salvaguardar e promover a realização desse direito sem discriminação baseada na deficiência.

2.Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à proteção social e ao exercício desse direito sem discriminação baseada na deficiência, e tomarão as medidas apropriadas para salvaguardar e promover a realização desse direito, tais como:
a) Assegurar igual acesso de pessoas com deficiência a serviços de saneamento básico e assegurar o acesso aos serviços, dispositivos e outros atendimentos apropriados para as necessidades relacionadas com a deficiência;
b) Assegurar o acesso de pessoas com deficiência, particularmente mulheres, crianças e idosos com deficiência, a programas de proteção social e de redução da pobreza;
c) Assegurar o acesso de pessoas com deficiência e suas famílias em situação de pobreza à assistência do Estado em relação a seus gastos ocasionados pela deficiência, inclusive treinamento adequado, aconselhamento, ajuda financeira e cuidados de repouso;
d) Assegurar o acesso de pessoas com deficiência a programas habitacionais públicos;
e) Assegurar igual acesso de pessoas com deficiência a programas e benefícios de aposentadoria.

Artigo 29
Participação na vida política e pública
Os Estados Partes garantirão às pessoas com deficiência direitos políticos e oportunidade de exercê-los em condições de igualdade com as demais pessoas, e deverão:
a) Assegurar que as pessoas com deficiência possam participar efetiva e plenamente na vida política e pública, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, diretamente ou por meio de representantes livremente escolhidos, incluindo o direito e a oportunidade de votarem e serem votadas, mediante, entre outros:
i) Garantia de que os procedimentos, instalações e materiais e equipamentos para votação serão apropriados, acessíveis e de fácil compreensão e uso;
ii) Proteção do direito das pessoas com deficiência ao voto secreto em eleições e plebiscitos, sem intimidação, e a candidatar-se nas eleições, efetivamente ocupar cargos eletivos e desempenhar quaisquer funções públicas em todos os níveis de governo, usando novas tecnologias assistivas, quando apropriado;
iii) Garantia da livre expressão de vontade das pessoas com deficiência como eleitores e, para tanto, sempre que necessário e a seu pedido, permissão para que elas sejam auxiliadas na votação por uma pessoa de sua escolha;
b) Promover ativamente um ambiente em que as pessoas com deficiência possam participar efetiva e plenamente na condução das questões públicas, sem discriminação e em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, e encorajar sua participação nas questões públicas, mediante:
i) Participação em organizações não-governamentais relacionadas com a vida pública e política do país, bem como em atividades e administração de partidos políticos;
ii) Formação de organizações para representar pessoas com deficiência em níveis internacional, regional, nacional e local, bem como a filiação de pessoas com deficiência a tais organizações.

Artigo 30
Participação na vida cultural e em recreação, lazer e esporte
1.Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência de participar na vida cultural, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, e tomarão todas as medidas apropriadas para que as pessoas com deficiência possam:
a) Ter acesso a bens culturais em formatos acessíveis;
b) Ter acesso a programas de televisão, cinema, teatro e outras atividades culturais, em formatos acessíveis; e
c) Ter acesso a locais que ofereçam serviços ou eventos culturais, tais como teatros, museus, cinemas, bibliotecas e serviços turísticos, bem como, tanto quanto possível, ter acesso a monumentos e locais de importância cultural nacional.

2.Os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para que as pessoas com deficiência tenham a oportunidade de desenvolver e utilizar seu potencial criativo, artístico e intelectual, não somente em benefício próprio, mas também para o enriquecimento da sociedade.
3.Os Estados Partes deverão tomar todas as providências, em conformidade com o direito internacional, para assegurar que a legislação de proteção dos direitos de propriedade intelectual não constitua barreira excessiva ou discriminatória ao acesso de pessoas com deficiência a bens culturais.
4.As pessoas com deficiência farão jus, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a que sua identidade cultural e lingüística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda.
5.Para que as pessoas com deficiência participem, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de atividades recreativas, esportivas e de lazer, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para:
a) Incentivar e promover a maior participação possível das pessoas com deficiência nas atividades esportivas comuns em todos os níveis;
b) Assegurar que as pessoas com deficiência tenham a oportunidade de organizar, desenvolver e participar em atividades esportivas e recreativas específicas às deficiências e, para tanto, incentivar a provisão de instrução, treinamento e recursos adequados, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas;
c) Assegurar que as pessoas com deficiência tenham acesso a locais de eventos esportivos, recreativos e turísticos;
d) Assegurar que as crianças com deficiência possam, em igualdade de condições com as demais crianças, participar de jogos e atividades recreativas, esportivas e de lazer, inclusive no sistema escolar;
e) Assegurar que as pessoas com deficiência tenham acesso aos serviços prestados por pessoas ou entidades envolvidas na organização de atividades recreativas, turísticas, esportivas e de lazer.

Artigo 31
Estatísticas e coleta de dados
1.Os Estados Partes coletarão dados apropriados, inclusive estatísticos e de pesquisas, para que possam formular e implementar políticas destinadas a por em prática a presente Convenção. O processo de coleta e manutenção de tais dados deverá:
a) Observar as salvaguardas estabelecidas por lei, inclusive pelas leis relativas à proteção de dados, a fim de assegurar a confidencialidade e o respeito pela privacidade das pessoas com deficiência;
b) Observar as normas internacionalmente aceitas para proteger os direitos humanos, as liberdades fundamentais e os princípios éticos na coleta de dados e utilização de estatísticas.
2.As informações coletadas de acordo com o disposto neste Artigo serão desagregadas, de maneira apropriada, e utilizadas para avaliar o cumprimento, por parte dos Estados Partes, de suas obrigações na presente Convenção e para identificar e enfrentar as barreiras com as quais as pessoas com deficiência se deparam no exercício de seus direitos.
3.Os Estados Partes assumirão responsabilidade pela disseminação das referidas estatísticas e assegurarão que elas sejam acessíveis às pessoas com deficiência e a outros.

Artigo 32
Cooperação internacional
1.Os Estados Partes reconhecem a importância da cooperação internacional e de sua promoção, em apoio aos esforços nacionais para a consecução do propósito e dos objetivos da presente Convenção e, sob este aspecto, adotarão medidas apropriadas e efetivas entre os Estados e, de maneira adequada, em parceria com organizações internacionais e regionais relevantes e com a sociedade civil e, em particular, com organizações de pessoas com deficiência. Estas medidas poderão incluir, entre outras:

a) Assegurar que a cooperação internacional, incluindo os programas internacionais de desenvolvimento, sejam inclusivos e acessíveis para pessoas com deficiência;
b) Facilitar e apoiar a capacitação, inclusive por meio do intercâmbio e compartilhamento de informações, experiências, programas de treinamento e melhores práticas;
c) Facilitar a cooperação em pesquisa e o acesso a conhecimentos científicos e técnicos;
d) Propiciar, de maneira apropriada, assistência técnica e financeira, inclusive mediante facilitação do acesso a tecnologias assistivas e acessíveis e seu compartilhamento, bem como por meio de transferência de tecnologias.
2.O disposto neste Artigo se aplica sem prejuízo das obrigações que cabem a cada Estado Parte em decorrência da presente Convenção.

Artigo 33
Implementação e monitoramento nacionais
1.Os Estados Partes, de acordo com seu sistema organizacional, designarão um ou mais de um ponto focal no âmbito do Governo para assuntos relacionados com a implementação da presente Convenção e darão a devida consideração ao estabelecimento ou designação de um mecanismo de coordenação no âmbito do Governo, a fim de facilitar ações correlatas nos diferentes setores e níveis.
2.Os Estados Partes, em conformidade com seus sistemas jurídico e administrativo, manterão, fortalecerão, designarão ou estabelecerão estrutura, incluindo um ou mais de um mecanismo independente, de maneira apropriada, para promover, proteger e monitorar a implementação da presente Convenção. Ao designar ou estabelecer tal mecanismo, os Estados Partes levarão em conta os princípios relativos ao status e funcionamento das instituições nacionais de proteção e promoção dos direitos humanos.
3.A sociedade civil e, particularmente, as pessoas com deficiência e suas organizações representativas serão envolvidas e participarão plenamente no processo de monitoramento.

Artigo 34
Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
1.Um Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (doravante denominado "Comitê") será estabelecido, para desempenhar as funções aqui definidas.
2.O Comitê será constituído, quando da entrada em vigor da presente Convenção, de 12 peritos. Quando a presente Convenção alcançar 60 ratificações ou adesões, o Comitê será acrescido em seis membros, perfazendo o total de 18 membros.
3.Os membros do Comitê atuarão a título pessoal e apresentarão elevada postura moral, competência e experiência reconhecidas no campo abrangido pela presente Convenção. Ao designar seus candidatos, os Estados Partes são instados a dar a devida consideração ao disposto no Artigo 4.3 da presente Convenção.
4.Os membros do Comitê serão eleitos pelos Estados Partes, observando-se uma distribuição geográfica eqüitativa, representação de diferentes formas de civilização e dos principais sistemas jurídicos, representação equilibrada de gênero e participação de peritos com deficiência.
5.Os membros do Comitê serão eleitos por votação secreta em sessões da Conferência dos Estados Partes, a partir de uma lista de pessoas designadas pelos Estados Partes entre seus nacionais. Nessas sessões, cujo quorum será de dois terços dos Estados Partes, os candidatos eleitos para o Comitê serão aqueles que obtiverem o maior número de votos e a maioria absoluta dos votos dos representantes dos Estados Partes presentes e votantes.
6.A primeira eleição será realizada, o mais tardar, até seis meses após a data de entrada em vigor da presente Convenção. Pelo menos quatro meses antes de cada eleição, o Secretário-Geral das Nações Unidas dirigirá carta aos Estados Partes, convidando-os a submeter os nomes de seus candidatos no prazo de dois meses. O Secretário-Geral, subseqüentemente, preparará lista em ordem alfabética de todos os candidatos apresentados, indicando que foram designados pelos Estados Partes, e submeterá essa lista aos Estados Partes da presente Convenção.

7.Os membros do Comitê serão eleitos para mandato de quatro anos, podendo ser candidatos à reeleição uma única vez. Contudo, o mandato de seis dos membros eleitos na primeira eleição expirará ao fim de dois anos; imediatamente após a primeira eleição, os nomes desses seis membros serão selecionados por sorteio pelo presidente da sessão a que se refere o parágrafo 5 deste Artigo.
8.A eleição dos seis membros adicionais do Comitê será realizada por ocasião das eleições regulares, de acordo com as disposições pertinentes deste Artigo.
9.Em caso de morte, demissão ou declaração de um membro de que, por algum motivo, não poderá continuar a exercer suas funções, o Estado Parte que o tiver indicado designará um outro perito que tenha as qualificações e satisfaça aos requisitos estabelecidos pelos dispositivos pertinentes deste Artigo, para concluir o mandato em questão.
10.O Comitê estabelecerá suas próprias normas de procedimento.
11.O Secretário-Geral das Nações Unidas proverá o pessoal e as instalações necessários para o efetivo desempenho das funções do Comitê segundo a presente Convenção e convocará sua primeira reunião.
12.Com a aprovação da Assembléia Geral, os membros do Comitê estabelecido sob a presente Convenção receberão emolumentos dos recursos das Nações Unidas, sob termos e condições que a Assembléia possa decidir, tendo em vista a importância das responsabilidades do Comitê.
13.Os membros do Comitê terão direito aos privilégios, facilidades e imunidades dos peritos em missões das Nações Unidas, em conformidade com as disposições pertinentes da Convenção sobre Privilégios e Imunidades das Nações Unidas.

Artigo 35
Relatórios dos Estados Partes
1.Cada Estado Parte, por intermédio do Secretário-Geral das Nações Unidas, submeterá relatório abrangente sobre as medidas adotadas em cumprimento de suas obrigações estabelecidas pela presente Convenção e sobre o progresso alcançado nesse aspecto, dentro do período de dois anos após a entrada em vigor da presente Convenção para o Estado Parte concernente.
2.Depois disso, os Estados Partes submeterão relatórios subseqüentes, ao menos a cada quatro anos, ou quando o Comitê o solicitar.
3.O Comitê determinará as diretrizes aplicáveis ao teor dos relatórios.
4.Um Estado Parte que tiver submetido ao Comitê um relatório inicial abrangente não precisará, em relatórios subseqüentes, repetir informações já apresentadas. Ao elaborar os relatórios ao Comitê, os Estados Partes são instados a fazê-lo de maneira franca e transparente e a levar em consideração o disposto no Artigo 4.3 da presente Convenção.
5.Os relatórios poderão apontar os fatores e as dificuldades que tiverem afetado o cumprimento das obrigações decorrentes da presente Convenção.

Artigo 36
Consideração dos relatórios
1.Os relatórios serão considerados pelo Comitê, que fará as sugestões e recomendações gerais que julgar pertinentes e as transmitirá aos respectivos Estados Partes. O Estado Parte poderá responder ao Comitê com as informações que julgar pertinentes. O Comitê poderá pedir informações adicionais ao Estados Partes, referentes à implementação da presente Convenção.
2.Se um Estado Parte atrasar consideravelmente a entrega de seu relatório, o Comitê poderá notificar esse Estado de que examinará a aplicação da presente Convenção com base em informações confiáveis de que disponha, a menos que o relatório devido seja apresentado pelo Estado dentro do período de três meses após a notificação. O Comitê convidará o Estado Parte interessado a participar desse exame. Se o Estado Parte responder entregando seu relatório, aplicar-se-á o disposto no parágrafo 1 do presente artigo.
3.O Secretário-Geral das Nações Unidas colocará os relatórios à disposição de todos os Estados Partes.

4.Os Estados Partes tornarão seus relatórios amplamente disponíveis ao público em seus países e facilitarão o acesso à possibilidade de sugestões e de recomendações gerais a respeito desses relatórios.
5.O Comitê transmitirá às agências, fundos e programas especializados das Nações Unidas e a outras organizações competentes, da maneira que julgar apropriada, os relatórios dos Estados Partes que contenham demandas ou indicações de necessidade de consultoria ou de assistência técnica, acompanhados de eventuais observações e sugestões do Comitê em relação às referidas demandas ou indicações, a fim de que possam ser consideradas.

Artigo 37
Cooperação entre os Estados Partes e o Comitê
1.Cada Estado Parte cooperará com o Comitê e auxiliará seus membros no desempenho de seu mandato.
2.Em suas relações com os Estados Partes, o Comitê dará a devida consideração aos meios e modos de aprimorar a capacidade de cada Estado Parte para a implementação da presente Convenção, inclusive mediante cooperação internacional.

Artigo 38
Relações do Comitê com outros órgãos
A fim de promover a efetiva implementação da presente Convenção e de incentivar a cooperação internacional na esfera abrangida pela presente Convenção:
a) As agências especializadas e outros órgãos das Nações Unidas terão o direito de se fazer representar quando da consideração da implementação de disposições da presente Convenção que disserem respeito aos seus respectivos mandatos. O Comitê poderá convidar as agências especializadas e outros órgãos competentes, segundo julgar apropriado, a oferecer consultoria de peritos sobre a implementação da Convenção em áreas pertinentes a seus respectivos mandatos. O Comitê poderá convidar agências especializadas e outros órgãos das Nações Unidas a apresentar relatórios sobre a implementação da Convenção em áreas pertinentes às suas respectivas atividades;
b) No desempenho de seu mandato, o Comitê consultará, de maneira apropriada, outros órgãos pertinentes instituídos ao amparo de tratados internacionais de direitos humanos, a fim de assegurar a consistência de suas respectivas diretrizes para a elaboração de relatórios, sugestões e recomendações gerais e de evitar duplicação e superposição no desempenho de suas funções.

Artigo 39
Relatório do Comitê
A cada dois anos, o Comitê submeterá à Assembléia Geral e ao Conselho Econômico e Social um relatório de suas atividades e poderá fazer sugestões e recomendações gerais baseadas no exame dos relatórios e nas informações recebidas dos Estados Partes. Estas sugestões e recomendações gerais serão incluídas no relatório do Comitê, acompanhadas, se houver, de comentários dos Estados Partes.

Artigo 40
Conferência dos Estados Partes
1.Os Estados Partes reunir-se-ão regularmente em Conferência dos Estados Partes a fim de considerar matérias relativas à implementação da presente Convenção.
2.O Secretário-Geral das Nações Unidas convocará, dentro do período de seis meses após a entrada em vigor da presente Convenção, a Conferência dos Estados Partes. As reuniões subseqüentes serão convocadas pelo Secretário-Geral das Nações Unidas a cada dois anos ou conforme a decisão da Conferência dos Estados Partes.

Artigo 41
Depositário
O Secretário-Geral das Nações Unidas será o depositário da presente Convenção.

Artigo 42
Assinatura
A presente Convenção será aberta à assinatura de todos os Estados e organizações de integração regional na sede das Nações Unidas em Nova York, a partir de 30 de março de 2007.

Artigo 43
Consentimento em comprometer-se
A presente Convenção será submetida à ratificação pelos Estados signatários e à confirmação formal por organizações de integração regional signatárias. Ela estará aberta à adesão de qualquer Estado ou organização de integração regional que não a houver assinado.

Artigo 44
Organizações de integração regional
1."Organização de integração regional" será entendida como organização constituída por Estados soberanos de determinada região, à qual seus Estados membros tenham delegado competência sobre matéria abrangida pela presente Convenção. Essas organizações declararão, em seus documentos de confirmação formal ou adesão, o alcance de sua competência em relação à matéria abrangida pela presente Convenção. Subseqüentemente, as organizações informarão ao depositário qualquer alteração substancial no âmbito de sua competência.
2.As referências a "Estados Partes" na presente Convenção serão aplicáveis a essas organizações, nos limites da competência destas.
3.Para os fins do parágrafo 1 do Artigo 45 e dos parágrafos 2 e 3 do Artigo 47, nenhum instrumento depositado por organização de integração regional será computado.
4.As organizações de integração regional, em matérias de sua competência, poderão exercer o direito de voto na Conferência dos Estados Partes, tendo direito ao mesmo número de votos quanto for o número de seus Estados membros que forem Partes da presente Convenção. Essas organizações não exercerão seu direito de voto, se qualquer de seus Estados membros exercer seu direito de voto, e vice-versa.

Artigo 45
Entrada em vigor
1.A presente Convenção entrará em vigor no trigésimo dia após o depósito do vigésimo instrumento de ratificação ou adesão.
2.Para cada Estado ou organização de integração regional que ratificar ou formalmente confirmar a presente Convenção ou a ela aderir após o depósito do referido vigésimo instrumento, a Convenção entrará em vigor no trigésimo dia a partir da data em que esse Estado ou organização tenha depositado seu instrumento de ratificação, confirmação formal ou adesão.

Artigo 46
Reservas
1.Não serão permitidas reservas incompatíveis com o objeto e o propósito da presente Convenção.
2.As reservas poderão ser retiradas a qualquer momento.

Artigo 47
Emendas
1.Qualquer Estado Parte poderá propor emendas à presente Convenção e submetê-las ao Secretário-Geral das Nações Unidas. O Secretário-Geral comunicará aos Estados Partes quaisquer

emendas propostas, solicitando-lhes que o notifiquem se são favoráveis a uma Conferência dos Estados Partes para considerar as propostas e tomar decisão a respeito delas. Se, até quatro meses após a data da referida comunicação, pelo menos um terço dos Estados Partes se manifestar favorável a essa Conferência, o Secretário-Geral das Nações Unidas convocará a Conferência, sob os auspícios das Nações Unidas. Qualquer emenda adotada por maioria de dois terços dos Estados Partes presentes e votantes será submetida pelo Secretário-Geral à aprovação da Assembléia Geral das Nações Unidas e, posteriormente, à aceitação de todos os Estados Partes.
2.Qualquer emenda adotada e aprovada conforme o disposto no parágrafo 1 do presente artigo entrará em vigor no trigésimo dia após a data na qual o número de instrumentos de aceitação tenha atingido dois terços do número de Estados Partes na data de adoção da emenda. Posteriormente, a emenda entrará em vigor para todo Estado Parte no trigésimo dia após o depósito por esse Estado do seu instrumento de aceitação. A emenda será vinculante somente para os Estados Partes que a tiverem aceitado.
3.Se a Conferência dos Estados Partes assim o decidir por consenso, qualquer emenda adotada e aprovada em conformidade com o disposto no parágrafo 1 deste Artigo, relacionada exclusivamente com os artigos 34, 38, 39 e 40, entrará em vigor para todos os Estados Partes no trigésimo dia a partir da data em que o número de instrumentos de aceitação depositados tiver atingido dois terços do número de Estados Partes na data de adoção da emenda.

Artigo 48
Denúncia
Qualquer Estado Parte poderá denunciar a presente Convenção mediante notificação por escrito ao Secretário-Geral das Nações Unidas. A denúncia tornar-se-á efetiva um ano após a data de recebimento da notificação pelo Secretário-Geral.

Artigo 49
Formatos acessíveis
O texto da presente Convenção será colocado à disposição em formatos acessíveis.

Artigo 50
Textos autênticos
Os textos em árabe, chinês, espanhol, francês, inglês e russo da presente Convenção serão igualmente autênticos.
EM FÉ DO QUE os plenipotenciários abaixo assinados, devidamente autorizados para tanto por seus respectivos Governos, firmaram a presente Convenção.

PROTOCOLO FACULTATIVO À CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Os Estados Partes do presente Protocolo acordaram o seguinte:

Artigo 1
1.Qualquer Estado Parte do presente Protocolo (“Estado Parte”) reconhece a competência do Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (“Comitê”) para receber e considerar comunicações submetidas por pessoas ou grupos de pessoas, ou em nome deles, sujeitos à sua jurisdição, alegando serem vítimas de violação das disposições da Convenção pelo referido Estado Parte.
2.O Comitê não receberá comunicação referente a qualquer Estado Parte que não seja signatário do presente Protocolo.

Artigo 2
O Comitê considerará inadmissível a comunicação quando:
a) A comunicação for anônima;
b) A comunicação constituir abuso do direito de submeter tais comunicações ou for incompatível com as disposições da Convenção;
c) A mesma matéria já tenha sido examinada pelo Comitê ou tenha sido ou estiver sendo examinada sob outro procedimento de investigação ou resolução internacional;
d) Não tenham sido esgotados todos os recursos internos disponíveis, salvo no caso em que a tramitação desses recursos se prolongue injustificadamente, ou seja improvável que se obtenha com eles solução efetiva;
e) A comunicação estiver precariamente fundamentada ou não for suficientemente substanciada; ou
f) Os fatos que motivaram a comunicação tenham ocorrido antes da entrada em vigor do presente Protocolo para o Estado Parte em apreço, salvo se os fatos continuaram ocorrendo após aquela data.

Artigo 3
Sujeito ao disposto no Artigo 2 do presente Protocolo, o Comitê levará confidencialmente ao conhecimento do Estado Parte concernente qualquer comunicação submetida ao Comitê. Dentro do período de seis meses, o Estado concernente submeterá ao Comitê explicações ou declarações por escrito, esclarecendo a matéria e a eventual solução adotada pelo referido Estado.

Artigo 4
1.A qualquer momento após receber uma comunicação e antes de decidir o mérito dessa comunicação, o Comitê poderá transmitir ao Estado Parte concernente, para sua urgente consideração, um pedido para que o Estado Parte tome as medidas de natureza cautelar que forem necessárias para evitar possíveis danos irreparáveis à vítima ou às vítimas da violação alegada.
2.O exercício pelo Comitê de suas faculdades discricionárias em virtude do parágrafo 1 do presente Artigo não implicará prejuízo algum sobre a admissibilidade ou sobre o mérito da comunicação.

Artigo 5
O Comitê realizará sessões fechadas para examinar comunicações a ele submetidas em conformidade com o presente Protocolo. Depois de examinar uma comunicação, o Comitê enviará suas sugestões e recomendações, se houver, ao Estado Parte concernente e ao requerente.

Artigo 6
1.Se receber informação confiável indicando que um Estado Parte está cometendo violação grave ou sistemática de direitos estabelecidos na Convenção, o Comitê convidará o referido Estado Parte a colaborar com a verificação da informação e, para tanto, a submeter suas observações a respeito da informação em pauta.
2.Levando em conta quaisquer observações que tenham sido submetidas pelo Estado Parte concernente, bem como quaisquer outras informações confiáveis em poder do Comitê, este poderá designar um ou mais de seus membros para realizar investigação e apresentar, em caráter de urgência, relatório ao Comitê. Caso se justifique e o Estado Parte o consinta, a investigação poderá incluir uma visita ao território desse Estado.
3.Após examinar os resultados da investigação, o Comitê os comunicará ao Estado Parte concernente, acompanhados de eventuais comentários e recomendações.

4.Dentro do período de seis meses após o recebimento dos resultados, comentários e recomendações transmitidos pelo Comitê, o Estado Parte concernente submeterá suas observações ao Comitê.
5.A referida investigação será realizada confidencialmente e a cooperação do Estado Parte será solicitada em todas as fases do processo.

Artigo 7
1.O Comitê poderá convidar o Estado Parte concernente a incluir em seu relatório, submetido em conformidade com o disposto no Artigo 35 da Convenção, pormenores a respeito das medidas tomadas em consequênciada investigação realizada em conformidade com o Artigo 6 do presente Protocolo.
2.Caso necessário, o Comitê poderá, encerrado o período de seis meses a que se refere o parágrafo 4 do Artigo 6, convidar o Estado Parte concernente a informar o Comitê a respeito das medidas tomadas em consequênciada referida investigação.

Artigo 8
Qualquer Estado Parte poderá, quando da assinatura ou ratificação do presente Protocolo ou de sua adesão a ele, declarar que não reconhece a competência do Comitê, a que se referem os Artigos 6 e 7.

Artigo 9
O Secretário-Geral das Nações Unidas será o depositário do presente Protocolo.

Artigo 10
O presente Protocolo será aberto à assinatura dos Estados e organizações de integração regional signatários da Convenção, na sede das Nações Unidas em Nova York, a partir de 30 de março de 2007.

Artigo 11
O presente Protocolo estará sujeito à ratificação pelos Estados signatários do presente Protocolo que tiverem ratificado a Convenção ou aderido a ela. Ele estará sujeito à confirmação formal por organizações de integração regional signatárias do presente Protocolo que tiverem formalmente confirmado a Convenção ou a ela aderido. O Protocolo ficará aberto à adesão de qualquer Estado ou organização de integração regional que tiver ratificado ou formalmente confirmado a Convenção ou a ela aderido e que não tiver assinado o Protocolo.

Artigo 12
1."Organização de integração regional" será entendida como organização constituída por Estados soberanos de determinada região, à qual seus Estados membros tenham delegado competência sobre matéria abrangida pela Convenção e pelo presente Protocolo. Essas organizações declararão, em seus documentos de confirmação formal ou adesão, o alcance de sua competência em relação à matéria abrangida pela Convenção e pelo presente Protocolo. Subseqüentemente, as organizações informarão ao depositário qualquer alteração substancial no alcance de sua competência.
2.As referências a "Estados Partes" no presente Protocolo serão aplicáveis a essas organizações, nos limites da competência de tais organizações.
3.Para os fins do parágrafo 1 do Artigo 13 e do parágrafo 2 do Artigo 15, nenhum instrumento depositado por organização de integração regional será computado.
4.As organizações de integração regional, em matérias de sua competência, poderão exercer o direito de voto na Conferência dos Estados Partes, tendo direito ao mesmo número de votos que seus Estados membros que forem Partes do presente Protocolo. Essas organizações não

exercerão seu direito de voto se qualquer de seus Estados membros exercer seu direito de voto, e vice-versa.

Artigo 13
1.Sujeito à entrada em vigor da Convenção, o presente Protocolo entrará em vigor no trigésimo dia após o depósito do décimo instrumento de ratificação ou adesão.
2.Para cada Estado ou organização de integração regional que ratificar ou formalmente confirmar o presente Protocolo ou a ele aderir depois do depósito do décimo instrumento dessa natureza, o Protocolo entrará em vigor no trigésimo dia a partir da data em que esse Estado ou organização tenha depositado seu instrumento de ratificação, confirmação formal ou adesão.

Artigo 14
1.Não serão permitidas reservas incompatíveis com o objeto e o propósito do presente Protocolo.
2.As reservas poderão ser retiradas a qualquer momento.

Artigo 15
1.Qualquer Estado Parte poderá propor emendas ao presente Protocolo e submetê-las ao Secretário-Geral das Nações Unidas. O Secretário-Geral comunicará aos Estados Partes quaisquer emendas propostas, solicitando-lhes que o notifiquem se são favoráveis a uma Conferência dos Estados Partes para considerar as propostas e tomar decisão a respeito delas. Se, até quatro meses após a data da referida comunicação, pelo menos um terço dos Estados Partes se manifestar favorável a essa Conferência, o Secretário-Geral das Nações Unidas convocará a Conferência, sob os auspícios das Nações Unidas. Qualquer emenda adotada por maioria de dois terços dos Estados Partes presentes e votantes será submetida pelo Secretário-Geral à aprovação da Assembleia Geral das Nações Unidas e, posteriormente, à aceitação de todos os Estados Partes.
2.Qualquer emenda adotada e aprovada conforme o disposto no parágrafo 1 do presente artigo entrará em vigor no trigésimo dia após a data na qual o número de instrumentos de aceitação tenha atingido dois terços do número de Estados Partes na data de adoção da emenda. Posteriormente, a emenda entrará em vigor para todo Estado Parte no trigésimo dia após o depósito por esse Estado do seu instrumento de aceitação. A emenda será vinculante somente para os Estados Partes que a tiverem aceitado.

Artigo 16
Qualquer Estado Parte poderá denunciar o presente Protocolo mediante notificação por escrito ao Secretário-Geral das Nações Unidas. A denúncia tornar-se-á efetiva um ano após a data de recebimento da notificação pelo Secretário-Geral.

Artigo 17
O texto do presente Protocolo será colocado à disposição em formatos acessíveis.

Artigo 18
Os textos em árabe, chinês, espanhol, francês, inglês e russo e do presente Protocolo serão igualmente autênticos.
EM FÉ DO QUE os plenipotenciários abaixo assinados, devidamente autorizados para tanto por seus respectivos governos, firmaram o presente Protocolo.

ESTATUTO DOS FUNCIONÁRIOS PÚBLICOS DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO[1]

Índice

TÍTULO I- DISPOSIÇÕES PRELIMINARES 3

TÍTULO II - DO PROVIMENTO, DO EXERCÍCIO E DA VACÂNCIA DE CARGOS 4

CAPÍTULO II - DO EXERCÍCIO 10

CAPÍTULO III- DA VACÂNCIA DE CARGOS 13

TÍTULO III- DO TEMPO DE SERVIÇO E DA PROGRESSÃO FUNCIONAL 14

CAPÍTULO I - DO TEMPO DE SERVIÇO 14

CAPÍTULO II- DA PROMOÇÃO 15

CAPÍTULO III- DO ACESSO 17

CAPÍTULO IV- DA TRANSPOSIÇÃO 17

TÍTULO IV - DOS DIREITOS E VANTAGENS DE ORDEM PECUNIÁRIA 18

CAPÍTULO I- DISPOSIÇÕES PRELIMINARES 18

CAPÍTULO II- DO VENCIMENTO, DO HORÁRIO E DO PONTO 18

CAPÍTULO III- DAS GRATIFICAÇÕES 19

CAPÍTULO V- DA SEXTA PARTE DO VENCIMENTO 21

CAPÍTULO VI- DO SALÁRIO-FAMÍLIA E DO SALÁRIO-ESPOSA 21

CAPÍTULO VII- DAS OUTRAS CONCESSÕES PECUNIÁRIAS 22

TÍTULO V- DOS DIREITOS E VANTAGENS DE ORDEM GERAL 23

CAPÍTULO I- DAS FÉRIAS 23

CAPÍTULO II- DAS LICENÇAS 24

CAPÍTULO III- DO ACIDENTE DO TRABALHO E DA DOENÇA PROFISSIONAL 27

CAPÍTULO IV- DA DISPONIBILIDADE 27

CAPÍTULO V- DA APOSENTADORIA 28

[1] Atualizado em Novembro de 2014

CAPÍTULO VI- DA ASSISTÊNCIA AO FUNCIONÁRIO 29
CAPÍTULO VII- DO DIREITO DE PETIÇÃO 29
TÍTULO VI- DOS DEVERES E DA AÇÃO DISCIPLINAR 30
CAPÍTULO I- DOS DEVERES 30
CAPÍTULO II- DAS PROIBIÇÕES 30
CAPÍTULO III - DA RESPONSABILIDADE 31
CAPÍTULO IV- DAS PENALIDADES 32
CAPÍTULO V- DA PRISÃO ADMINISTRATIVA E DA SUSPENSÃO PREVENTIVA 35
CAPÍTULO VI- DOS PROCEDIMENTOS DE NATUREZA DISCIPLINAR 36
CAPÍTULO VII- DA REVISÃO DO INQUÉRITO ADMINISTRATIVO 39
DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS 39

ESTATUTO DOS FUNCIONÁRIOS PÚBLICOS
DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

LEI Nº 8.989, DE 29 DE OUTUBRO DE 1979

Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de São Paulo e dá providências correlatas.

REYNALDO EMYGDIO DE BARROS, Prefeito do Município de São Paulo, usando das atribuições que lhe são conferidas por lei.

Faço saber que a Câmara Municipal, em sessão de 18 de outubro de 1979, decretou e eu promulgo a seguinte lei:

TÍTULO I- DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º - Esta lei institui o regime jurídico dos funcionários da Prefeitura do Município de São Paulo.

Art. 2º - Para os efeitos deste Estatuto, funcionário público é a pessoa legalmente investida em cargo público.

Art. 3º - Cargo público é aquele criado por lei, em número certo, com denominação própria, remunerado pelos cofres municipais, ao qual corresponde um conjunto de atribuições e responsabilidades cometidas a funcionário público.

Art. 4º - Classe é o agrupamento de cargos da mesma denominação e idêntica referência de vencimento.

Art. 5º - Carreira é o conjunto de classes da mesma natureza de trabalho, escalonadas segundo a responsabilidade e a complexidade das atribuições.

Art. 6º - Os cargos públicos são isolados ou de carreira.

Art. 7º - Os cargos públicos são integrados em:

I - Quadro Geral;

II - Quadros Especiais, cujos cargos são agrupados por similitude das atividades neles compreendidas.

Art. 8º - As atribuições dos cargos serão definidas em lei ou em decreto.

Parágrafo único - É vedado atribuir ao funcionário encargos ou serviços diversos dos inerentes a seu cargo, ressalvadas a hipótese a que se refere o artigo 39, as funções de direção e chefia, bem como as designações especiais.

- *Tratado no Art. 143 da Lei nº 11.511, de 19 de abril de 1994.*

Art. 9º - aos cargos públicos corresponderão referências numéricas ou símbolos de identificação, seguidas de letras em ordem alfabética, indicadoras de graus.

§ 1º - Referência é o número ou conjunto de sigla e número indicativo da posição do cargo na escala básica dos vencimentos.

§ 2º - Grau é a letra indicativa do valor progressivo da referência.

§ 3º - O conjunto de referência e grau constituiu o padrão de vencimentos.

TÍTULO II - DO PROVIMENTO, DO EXERCÍCIO E DA VACÂNCIA DE CARGOS

CAPÍTULO I- DO PROVIMENTO

Seção I
Disposições preliminares

Art. 10 - Os cargos públicos serão providos por:
I - Nomeação;
II - Transposição;
III - Acesso;
IV - Transferência;
V - Reintegração;
VI - Readmissão;
VII - Reversão;
VIII - Aproveitamento.

Art. 11 - Só poderá ser investido em cargo público quem satisfazer os seguintes requisitos:
I - ser brasileiro;
II - ter completado dezoito anos de idade;
III - estar no gozo dos direitos políticos;
IV - estar quite com as obrigações militares; V - ter boa conduta;
VI - gozar de boa saúde física e mental e não ser portador de deficiência física incompatível com o exercício do cargo;
VII - possuir habilitação profissional para o exercício do cargo, quando for o caso;
VIII - ter sido previamente habilitado em concurso, ressalvadas as exceções legalmente previstas;
IX - atender às condições especiais, prescritas em lei ou decreto, para determinados cargos.

Seção II
Do concurso público

Art. 12 - A investidura em cargo público dependerá de aprovação prévia em concurso público de provas, ou provas e títulos.

- *Redação dada pela Lei nº 10.806, de 27 de dezembro de 1989.*

§ 1º - Prescindirá de concurso a nomeação para cargo em comissão, declarado em lei, de livre nomeação e exoneração.

- *Antigo parágrafo único renumerado pela Lei nº 10.806, de 27 de dezembro de 1989.*

§ **2º - A não observância do disposto no "caput" deste artigo implicará a nulidade do ato e punição da autoridade responsável."**

- *§ 2º acrescido pela Lei nº 10.806, de 27 de dezembro de 1989.*

Nova alteração proporcionada pelo Artigo 37, incisos II e V da Constituição Federal/88; com redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 4 de junho de 1998.

II - a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração;

V - as funções de confiança, exercidas exclusivamente por servidores ocupantes de cargo efetivo, e os cargos em comissão, a serem preenchidos por servidores de carreira nos casos, condições e percentuais mínimos previstos em lei, destinam-se apenas às atribuições de direção, chefia e assessoramento.

Art. 13 - As normas gerais para a realização dos concursos serão estabelecidas em decreto e cada concurso será regido por instruções especiais expedidas pelo órgão competente.

Art. 14 - O prazo de validade do concurso será fixado nas respectivas instruções especiais e não excederá a 2 (dois) anos, contados a partir da data da homologação de seus resultados, prorrogável, uma vez, por igual período.

- *Redação dada pela Lei nº 10.806, de 27 de dezembro de 1989.*

Parágrafo único - A não observância do disposto no "caput" deste artigo implicará a nulidade do ato e a punição da autoridade responsável."

- *Parágrafo único acrescido pela Lei nº 10.806, de 27 de dezembro de 1989.*

Seção III
Da nomeação

- *Para os Profissionais de Educação, tratada no Artigo 10 da Lei nº 12.396, de 2 de julho de 1997.*

Art. 15 - A nomeação será feita:

I - em comissão, quando se tratar de cargo que, em virtude de lei, assim deva ser provido;

II - em caráter efetivo, nos demais casos.

Art. 16 - A nomeação de candidatos habilitados em concurso obedecerá sempre à ordem de classificação.

Seção IV
Da estabilidade

Art. 17 - Adquire estabilidade, após 2 (dois) anos de exercício, o funcionário nomeado por concurso público.

Art. 18 - O funcionário estável só poderá ser demitido em virtude de sentença judicial ou mediante processo administrativo, assegurada ampla defesa.

Artigos 17 e 18 devem ser interpretados à luz do Artigo 41 da Constituição Federal/88; com redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 4 de junho de 1998.

Art. 41- São estáveis após **três** anos de efetivo exercício os servidores nomeados para cargo de provimento efetivo em virtude de concurso público.

§ 1º - O servidor público estável só perderá o cargo:

I - em virtude de sentença judicial transitada em julgado;

II - mediante processo administrativo em que lhe seja assegurada ampla defesa;

III - mediante procedimento de avaliação periódica de desempenho, na forma de lei complementar, assegurada ampla defesa.

§ 2º - Invalidada por sentença judicial a demissão do servidor estável, será ele reintegrado, e o eventual ocupante da vaga, se estável, reconduzido ao cargo de origem, sem direito a indenização, aproveitado em outro cargo ou posto em disponibilidade com remuneração proporcional ao tempo de serviço.

§ 3º - Extinto o cargo ou declarada a sua desnecessidade, o servidor estável ficará em disponibilidade, com remuneração proporcional ao tempo de serviço, até seu adequado aproveitamento em outro cargo.

§ 4º - Como condição para a aquisição da estabilidade, é obrigatória a avaliação especial de desempenho por comissão instituída para essa finalidade.

Art. 19 - Enquanto não adquirir estabilidade, poderá o funcionário ser exonerado no interesse do serviço público nos seguintes casos:

I - inassiduidade;

II - ineficiência;

III - indisciplina;

IV - insubordinação;

V - falta de dedicação ao serviço;

VI - má conduta.

VII – não aprovação em curso de formação ou capacitação para o exercício das funções inerentes ao cargo

- *Inciso VII acrescido pela Lei nº 13.686, de 19 de dezembro de 2003.*

§ 1º - Ocorrendo a hipótese prevista neste artigo, o chefe imediato do funcionário representará à autoridade competente, a qual deverá dar vista ao funcionário, a fim de que o mesmo possa apresentar sua defesa, no prazo de 5 (cinco) dias.

§ 2º - A representação prevista neste artigo deverá ser formalizada pelo menos 4 (quatro) meses antes do término do período fixado no artigo 17.

Seção V
Da posse

Art. 20 - Posse é o ato pelo qual a pessoa é investida em cargo público.

Parágrafo único - Não haverá posse nos casos de reintegração.

Art. 21 - A posse verificar-se-á mediante a assinatura, pela autoridade competente e pelo funcionário, do termo pelo qual este se compromete a observar fielmente os deveres e atribuições do cargo, bem como as exigências deste Estatuto.

§ 1º - Na ocasião da posse, o funcionário declarará se exerce ou não outro cargo ou função pública remunerada, inclusive emprego em autarquias, empresas públicas e sociedades de economia mista.

§ 2º - A lei especificará os casos em que, no ato da posse, será exigida também declaração de bens.

Art. 22 - São competentes para dar posse:

I - o Prefeito, os Secretários Municipais e autoridades a estes equiparadas;

II - o responsável pelo órgão do pessoal, nos demais casos.

Parágrafo único - A autoridade que der posse deverá verificar, sob pena de responsabilidade, se foram satisfeitas as condições legais para a investidura no cargo.

Art. 23 - A posse deverá se verificar no prazo de 15 (quinze) dias, contados da publicação oficial do ato de provimento.

- *Art. 23, "caput", com redação dada pela Lei nº 13.686, de 19 de dezembro de 2003.*

§ 1º - O prazo previsto neste artigo poderá ser prorrogado por igual período, a juízo da autoridade competente para dar posse.

§ 2º - O termo inicial do prazo para posse de funcionário em férias ou licença, exceto no caso de licença para tratar de interesses particulares, será o da data em que voltar ao serviço.

Art. 24 - Se a posse não se der dentro do prazo legal, o ato de provimento será tornado sem efeito.

- *Para os Profissionais de Educação, alterada pelo Artigo 12 da Lei nº 12.396, de 2 de julho de 1997:*

Art. 12 - A posse de cargos dos Quadros dos Profissionais de Educação deverá se verificar no prazo de 15 (quinze) dias, contados da publicação oficial do ato de provimento.

§ 1º - O prazo previsto neste artigo poderá ser prorrogado, por igual período, a juízo da autoridade competente para dar posse.

§ 2º - O termo inicial do prazo para posse de funcionários em férias ou licença, exceto no caso de licença para tratar de interesse particular, será o da data em que voltar ao serviço.

§ 3º - Se a posse não se der dentro do prazo legal, o ato de provimento será tornado sem efeito.

Seção VI
Da transferência

Art. 25 - Transferência é a passagem do funcionário de um para outro cargo da mesma denominação, de órgão de lotação diferente.

Parágrafo único - As transferências serão feitas a pedido do funcionário ou "ex-officio", atendida sempre a conveniência do serviço.

Art. 26 - A transferência por permuta será procedida a pedido escrito dos interessados e com observância da conveniência do serviço.

Seção VII
Da reintegração

Art. 27 - A reintegração é o reingresso do funcionário no serviço público, em virtude

de decisão judicial transitada em julgado.

Art. 28 - A reintegração será feita no cargo anteriormente ocupado.

§ 1º - Se o cargo anteriormente ocupado houver sido transformado, a reintegração se dará no cargo resultante; se houver sido extinto, em cargo de vencimento e habilitação profissional equivalentes.

§ 2º - Não sendo possível a reintegração na forma prescrita neste artigo, será o funcionário posto em disponibilidade com vencimentos proporcionais ao tempo de serviço.

Art. 29 - O funcionário que estiver ocupando o cargo objeto da reintegração será exonerado, ou se ocupava outro cargo, a este reconduzido, sem direito a indenização.

Art. 30 - Transitada em julgado a sentença que determinar a reintegração, o respectivo título deverá ser expedido no prazo máximo de 30 (trinta) dias.

Seção VIII
Da readmissão

Art. 31 - Readmissão é o ato pelo qual o funcionário exonerado reingressa no serviço público, sem direito a qualquer ressarcimento e sempre por conveniência da Administração.

§ **1º - A readmissão dependerá da existência de vaga e da observância das exigências legais quanto à primeira investidura.**

§ **2º - A readmissão dar-se-á de preferência no cargo anteriormente ocupado, podendo, no entanto, verificar-se em outro de igual referência de vencimento, respeitada a habilitação profissional.**

- *Art. 31 perdeu a eficácia por contrariar o Artigo 37 – II, da Constituição Federal/88.*

Seção IX
Da Reversão

Art. 32 - Reversão é o ato pelo qual o funcionário aposentado reingressa no serviço público, a seu pedido ou "ex-officio".

§ 1º - A reversão "ex-officio" será feita quando insubsistentes as razões que determinaram a aposentadoria.

§ 2º - Será tornada sem efeito a reversão "ex-officio" e cassada a aposentadoria do funcionário que reverter e não tomar posse ou não entrar em exercício dentro do prazo legal.

§ **3º - A reversão a pedido, que será feita a critério da Administração, dependerá da existência de cargo vago, bem como da comprovação de capacidade para o exercício do cargo mediante inspeção médica.**

§ **4º - Não poderá reverter à atividade, a pedido, o aposentado que tiver mais 60 (sessenta) anos de idade.**

- *Perdeu a eficácia por contrariar o Artigo 37 - II da Constituição Federal/88.*

Art. 33 - A reversão far-se-á em cargo de idêntica denominação à daquele ocupado por ocasião da aposentadoria ou, se transformado, no cargo resultante da transformação.

Parágrafo único - Em casos especiais, a juízo do Prefeito, poderá o aposentado reverter em outro cargo, de igual padrão, respeitados os requisitos para provimento do cargo.

- *Perdeu a eficácia por contrariar o Artigo 37- II da Constituição Federal/88.*

Art. 34 - Será contado, para fins de nova aposentadoria, o tempo em que o funcionário revertido esteve aposentado por invalidez.

Art. 35 - O funcionário revertido a pedido, após a vigência desta lei, não poderá ser novamente aposentado, com maiores proventos, antes de decorridos 5 (cinco) anos de sua reversão, salvo se sobrevier moléstia que o incapacite para o serviço público.

- *Perdeu a eficácia por contrariar o Artigo 37- II da Constituição Federal/88.*

Seção X
Do aproveitamento

Art. 36 - Aproveitamento é a volta do funcionário em disponibilidade ao exercício de cargo público.

Art. 37 - O funcionário em disponibilidade será obrigatoriamente aproveitado no preenchimento de vaga existente ou que se verificar nos quadro do funcionalismo.

§ 1º - O aproveitamento dar-se-á em cargo equivalente, por sua natureza e vencimentos, ao que o funcionário ocupava quando posto em disponibilidade.

§ 2º - Em nenhum caso poderá efetivar-se o aproveitamento sem que, mediante inspeção médica, fique provada a capacidade para o exercício do cargo.

§ 3º - Será tornado sem efeito o aproveitamento e cassada a disponibilidade do funcionário que, aproveitado, não tomar posse ou não entrar em exercício dentro do prazo legal.

Art. 38 - Havendo mais de um concorrente à mesma vaga, terá preferência o que contar mais tempo de disponibilidade e, em igualdade de condições, o de maior tempo de serviço público.

Seção XI
Da readaptação

Art. 39 - Readaptação é a atribuição de encargos mais compatíveis com a capacidade física ou psíquica do funcionário e dependerá sempre de exame médico.

Art. 40 - A readaptação não acarretará diminuição nem aumento de vencimento.

Art. 41 - As normas inerentes ao sistema de readaptação funcional, inclusive as de caracterização, serão objeto de regulamentação específica.

CAPÍTULO II - DO EXERCÍCIO

Seção I
Disposições preliminares

Art. 42 - Exercício é o desempenho das atribuições e responsabilidades do cargo.

§ 1º - O início, a interrupção, o reinício e a cessação do exercício serão registrados no assentamento individual do funcionário.

§ 2º - O início do exercício e as alterações que nele ocorrerem serão comunicados ao órgão de pessoal pelo chefe imediato do funcionário.

Art. 43 - O chefe imediato do funcionário é a autoridade competente para dar-lhe exercício.

Art. 44 - O exercício do cargo terá início dentro do prazo de 15 (quinze) dias, contado:

- *Art. 44, "caput", com redação dada pela Lei nº 13.686, de 19 de dezembro de 2003.*

I - da data da posse;

II - da data da publicação oficial do ato, no caso de reintegração.

§ 1º - O prazo referido neste artigo poderá ser prorrogado por igual período, a juízo da autoridade competente para dar posse.

§ 2º - O funcionário que não entrar em exercício dentro do prazo será exonerado do cargo.

- *Para os Profissionais de Educação, alterada pelo Artigo 13 da Lei nº 12.396, de 2 de julho de 1997:*

Art. 13 - O exercício de cargos dos Quadros dos Profissionais de Educação terá início no prazo de 15 (quinze) dias, contados da data da posse.

§ 1º - O prazo referido neste artigo poderá ser prorrogado por igual período, a juízo da autoridade competente para dar posse.

§ 2º - O funcionário que não entrar em exercício dentro do prazo será exonerado do cargo.

Art. 45 - Nenhum funcionário poderá ter exercício em unidade diferente daquela em que for lotado, salvo nos casos previstos neste Estatuto ou mediante prévia autorização do Prefeito.

§ 1º - O funcionário poderá ser, a critério e por autorização do Prefeito, afastado junto à Administração Pública Federal, Estadual ou Municipal.

§ 2º - O afastamento de que trata o parágrafo anterior será permitido, com ou sem prejuízo de vencimentos, por prazo certo.

Art. 46 - O afastamento do funcionário para participação em congressos, certames desportivos, culturais ou científicos poderá ser autorizado pelo Prefeito, na forma estabelecida em decreto.

Art. 47 - Nenhum funcionário poderá ter exercício fora do Município, em missão de estudo ou de outra natureza, com ou sem ônus para os cofres públicos, sem autorização ou designação do Prefeito.

Art. 48 - Salvo caso de absoluta conveniência, a juízo do Prefeito, nenhum funcionário poderá permanecer por mais de 2 (dois) anos em missão fora do Município, nem vir a exercer outra senão depois de decorridos 4 (quatro) anos de exercício efetivo

no Município , contados da data do regresso.

Art. 49 - O funcionário preso em flagrante ou preventivamente, ou recolhido à prisão em decorrência de pronúncia ou condenação por crime inafiançável, será considerado afastado do exercício do cargo, até a decisão final transitada em julgado.

§ 1º - Durante o afastamento, o funcionário perceberá 2/3 (dois terços) dos vencimentos, tendo posteriormente direito à diferença, se for absolvido.

§ 2º - No caso de condenação, se esta não for de natureza que determine a demissão do funcionário, continuará ele afastado até o cumprimento total da pena com direito a 2/3 (dois terços) dos vencimentos.

Art. 50 - O funcionário investido em mandato eletivo federal ou estadual ficará afastado do seu cargo.

§ 1º - O funcionário investido no mandato de Prefeito Municipal será afastado do seu cargo, por todo o período do mandato, sendo-lhe facultado optar pelo vencimento.

§ 2º - O funcionário investido no mandato de Vereador, havendo compatibilidade de horários, perceberá as vantagens de seu cargo, sem prejuízo dos subsídios a que fizer jus.

Não havendo compatibilidade, aplicar-se-ão as normas previstas no "caput".

§ 3º - Em qualquer caso de lhe ser exigido o afastamento para o exercício do mandato, o tempo de serviço será contado para todos os efeitos legais, exceto para promoção por merecimento.

Seção II
Da remoção

Art. 51 - Remoção é o deslocamento do funcionário de uma unidade para outra, dentro do mesmo órgão de lotação.

Parágrafo único - A remoção do funcionário poderá ser feita a seu pedido ou "ex-officio".

Art. 52 - A remoção por permuta será processada a pedido escrito dos interessados, com a concordância das respectivas chefias, a critério da Administração, atendidos os requisitos desta Seção.

Art. 53 - O funcionário removido deverá assumir de imediato o exercício na unidade para a qual foi deslocado, salvo quando em férias, licença ou desempenho de cargo em comissão, hipóteses em que deverá apresenta-se no primeiro dia útil após o término do impedimento.

Seção III
Da substituição

Art. 54 - Haverá substituição remunerada nos impedimentos legais e temporários de ocupante de cargo isolado , de provimento por acesso, em comissão, ou, ainda, de outros cargos que a lei autorizar.

§ 1º - A substituição remunerada dependerá de ato da autoridade competente para nomear ou designar, respeitada, quando for o caso, a habilitação profissional e recairá sempre em servidor público municipal.

§ 2º - Se a substituição disser respeito a cargo vinculado à carreira, a designação recairá sobre um dos seus integrantes.

§ 3º - O substituto, durante todo o tempo da substituição, terá direito a receber o valor da referência e as vantagens pecuniárias próprias do cargo do substituído e mais as

vantagens pessoais a que fizer jus, podendo optar pelo vencimento ou remuneração do cargo de que é ocupante efetivo.

§ 4º - Poderá ser instituído o sistema de substituição automática, a ser regulamentado em decreto.

Art. 55 - Os funcionários que tenham valores sob sua guarda, em caso de impedimento, serão substituídos por funcionários de sua confiança, que indicarem, respondendo a sua fiança pela gestão do substituto.

Parágrafo único - Feita a indicação, por escrito, o superior hierárquico do funcionário proporá a expedição do ato de designação, ficando assegurado ao substituto o vencimento ou a remuneração do cargo a partir da data em que assumiu as respectivas funções.

Art. 56 - O funcionário poderá ser designado para exercer transitoriamente cargo que comporte substituição e que se encontre vago, para cujo provimento definitivo não exista candidato legalmente habilitado, desde que atenda aos requisitos para o seu exercício.

Seção IV
Da fiança

Art. 57 - O funcionário investido em cargo cujo provimento, por disposição legal ou regulamentar, dependa de fiança, não poderá entrar em exercício sem cumprir essa exigência:

§ 1º - A fiança poderá ser prestada:

I - em dinheiro;

II - em títulos da dívida pública;

III - em apólices de seguro de fidelidade funcional, emitidas por instituições oficiais ou empresas legalmente autorizadas.

§ 2º - Não poderá ser autorizado o levantamento da fiança antes de tomadas as contas do funcionário.

§ 3º - O responsável por alcance e desvio de material não ficará isento do procedimento administrativo e criminal que couber ainda que o valor da fiança seja superior ao do prejuízo verificado.

Seção V
Da acumulação

Art. 58 "É vedada a acumulação remunerada de cargos públicos, exceto quando houver compatibilidade de horários:

I - a de dois cargos de professor;

II - a de um cargo de professor com outro técnico ou científico;

III - a de dois cargos ou empregos privativos de profissionais de saúde, com profissões regulamentadas;

§ 1º - Compreendem-se na ressalva de que trata este artigo as exceções previstas no inciso I do parágrafo único do Art. 95 e na alínea "d" do inciso II do § 5º do Art. 128 da Constituição Federal.

§ 2º - A proibição de acumular estende-se a empregos e funções e abrange autarquias, empresas públicas, sociedade de economia mista e fundações mantida pelo Poder Público."

- *Redação alterada pelas Leis nº 10.824, de 3 de janeiro de 1990 (“caput, incisos I e II e §§ 1º e 2º) e nº 13.708 de 07 de janeiro de 2004 (inciso III).*

Artigo 37, incisos XVI e XVII da Constituição Federal/88; com redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 4 de junho de 1998;

XVI - é vedada a acumulação remunerada de cargos públicos, exceto, quando houver compatibilidade de horários, observado em qualquer caso o disposto no inciso XI:

a) a de dois cargos de professor;

b) a de um cargo de professor com outro, técnico ou científico;

c) a de dois cargos privativos de médico;

XVII - a proibição de acumular estende-se a empregos e funções e abrange autarquias, fundações, empresas públicas, sociedades de economia mista, suas subsidiárias, e sociedades controladas, diretas ou indiretamente, pelo Poder Público;

... e Acúmulo de Proventos e Vencimentos, Artigo 37, § 10, acrescentando pela Emenda Constitucional nº 20, de 15 de dezembro de 1998.

§ 10 - É vedada a percepção simultânea de proventos de aposentadoria decorrentes do art. 40 ou dos arts. 42 e 142 com a remuneração de cargo, emprego ou função pública, ressalvados os cargos acumuláveis na forma desta Constituição, os cargos eletivos e os cargos em comissão declarados em lei de livre nomeação e exoneração.

Art. 59 -Não se compreende na proibição de acumular, nem está sujeita a quaisquer limites, desde que tenha correspondência com a função principal, a percepção das vantagens de ordem pecuniária discriminadas no artigo 89.

Art. 60 - Verificada a acumulação proibida, deverá o funcionário optar por um dos cargos ou funções exercidas.

Parágrafo único - Provada, em processo administrativo, a má fé, o funcionário perderá o cargo ou função municipal, sem prejuízo da restituição do que tiver recebido indevidamente.

Art. 61 - As autoridade que tiverem conhecimento de qualquer acumulação indevida comunicarão o fato ao órgão de pessoal para os fins indicados no artigo anterior, sob pena de responsabilidade.

CAPÍTULO III- DA VACÂNCIA DE CARGOS

Art. 62 - A vacância de cargos decorrerá de:

I - exoneração;

II - transposição;

III - demissão;

IV - transferência;

V - acesso;

VI - aposentadoria;

VII - falecimento.

§ 1º - Dar-se-á exoneração:

I- a pedido do funcionário;

II - a critério do Prefeito, quando se tratar de ocupante de cargo em comissão;

III - quando o funcionário não entrar em exercício dentro do prazo legal.

§ 2º - A demissão será aplicada como penalidade nos casos previstos em lei.

TÍTULO III- DO TEMPO DE SERVIÇO E DA PROGRESSÃO FUNCIONAL

CAPÍTULO I - DO TEMPO DE SERVIÇO

Art. 63 - A apuração do tempo de serviço será feita em dias, para todos os efeitos legais.

§ 1º - O número de dias poderá ser convertido em anos, de 365 (trezentos e sessenta e cinco) dias cada um.

§ 2º - Para efeito de promoção, aposentadoria e disponibilidade, feita a conversão de que trata o parágrafo anterior, os dias restantes até 182 (cento e oitenta e dois) dias não serão computados, arredondando-se para 1 (um) ano, quando excederem esse número.

- *Perdeu parcialmente a eficácia em função do Artigo 40, § 10 da Constituição Federal/88; acrescentado pela Emenda Constitucional nº 20, de 15 de dezembro de 1998. § 10 - A lei não poderá estabelecer qualquer forma de contagem de tempo de contribuição fictício*.

Art. 64 - Serão considerados de efetivo exercício os dias em que o funcionário estiver afastado do serviço em virtude de:

I - férias;

II - casamento, até 8 (oito) dias;

III - luto, pelo falecimento do cônjuge, companheiro, pais, irmãos e filhos, inclusive nati-morto, até 8 (oito) dias;

IV - luto, pelo falecimento de padrasto, madrasta, sogros e cunhados, até 2 (dois) dias;

V - exercício de outro cargo em comissão ou função na administração direta ou indireta;

VI - convocação para cumprimento de serviços obrigatórios por lei;

VII - licença por acidente de trabalho ou doença profissional;

VIII - licença à gestante;

IX - licença compulsória;

X - faltas abonadas nos termos do parágrafo único do artigo 92, observados os limites ali fixados;

XI - missão ou estudo de interesse do Município em outros pontos do território nacional ou no exterior, quando o afastamento houver sido expressamente autorizado pelo Prefeito;

XII - participação de delegações esportivas ou culturais pelo prazo oficial da convocação, devidamente autorizada pelo Prefeito, precedida da requisição justificada do órgão competente;

XIII - desempenho de mandato legislativo ou chefia do Poder Executivo.

Parágrafo único - No caso do inciso XIII, o tempo de afastamento será considerado de efetivo exercício para todos os efeitos legais, exceto para promoção por merecimento.

- *Lei nº 10.726, de 8 de maio de 1989 - Dispõe sobre a concessão de licença-paternidade ao servidor municipal, pelo prazo de 6 (seis) dias e considera o período como de efetivo exercício para todos os efeitos legais.*

- *Para os Profissionais de Educação: Lei nº 12.396, de 2 de julho de 1997, Artigo 17 e Lei nº 11.229, de 26 de junho de 1992, Artigo 50.*

Art. 65 - Para efeitos de aposentadoria e disponibilidade será computado integralmente:

I – (revogado)

- *Lei nº 10.430, de 29 de fevereiro de 1988 - Artigo 31 "O tempo de serviço público prestado à União, aos Estados, a outros Municípios e às Autarquias em geral, será computado, integralmente, para os efeitos de aposentadoria, disponibilidade, adicionais por tempo de serviço e sexta-parte"; Lei 10.829/89.*

II - O tempo em que o funcionário esteve afastado em licença para tratamento da própria saúde;

III - O tempo em que o funcionário esteve em disponibilidade ou aposentado por invalidez.

Art. 66 - É vedada a acumulação de tempo de serviço simultaneamente prestado em dois ou mais cargos ou funções, à União, Estados ou Municípios.

Parágrafo único - Em regime de acumulação de cargos, é vedado contar tempo de um dos cargos para reconhecimento de direitos ou vantagens do outro.

CAPÍTULO II- DA PROMOÇÃO

Seção I
Disposições gerais

Art. 67 - Promoção é a passagem do funcionário de um determinado grau para o imediatamente superior da mesma classe.

Art. 68. A promoção por antiguidade obedecerá aos critérios estabelecidos nesta lei, realizando-se, anualmente, em junho.

- *Redação dada pela Lei nº 13.748, de 16 de janeiro de 2004.*

§ 1º. Para efeito de processamento da promoção por antiguidade serão considerados os eventos ocorridos até o encerramento do ano-base imediatamente anterior, que se inicia em 1º de janeiro e termina em 31 de dezembro.

- *Redação dada pela Lei nº 13.748, de 16 de janeiro de 2004.*

§ 2º. Somente poderão ser promovidos por antiguidade os servidores efetivos que tiverem interstício mínimo de 3 (três) anos de efetivo exercício no grau." (NR)

- *Redação dada pela Lei nº 13.748, de 16 de janeiro de 2004.*

Seção II
Da promoção por antiguidade

Art. 69 - Serão promovidos, anualmente, por antiguidade até 16% (dezesseis por cento) do total dos funcionários de cada grau, em cada classe.

§ 1º - No resultado da aplicação do percentual fixado por este artigo não serão consideradas as frações.

§ 2º - Quando o número de concorrentes de determinado grau for inferior a 16 (dezesseis), serão promovidos 2 (dois) funcionários.

§ 3º - As promoções por antiguidade obedecerão exclusivamente aos critérios de tempo de efetivo exercício no serviço público municipal e no grau.

Seção III
Da Promoção por Merecimento

Arts. 70 a 75 (revogados)

- *Artigos 70 a 75 revogados pela Lei nº 13.748, de 16 de janeiro de 2004.*

Seção IV
Do Processamento das Promoções

Art. 76 - Compete ao órgão especializado do pessoal o estudo, o planejamento, a fixação de normas e diretrizes para o processamento das promoções, bem como a execução que poderá ser descentralizada.

Art. 77 – (revogado).

- *Art. 77 revogado pela Lei nº 13.748, de 16 de janeiro de 2004.*

Art. 78 - Será declarado sem efeito o ato que promover indevidamente o funcionário.

§ 1º - O ato de promoção de funcionário que tenha sido inicialmente preterido produzirá efeito a partir da data em que deveria ter sido promovido.

§ 2º - O funcionário promovido indevidamente não ficará obrigado a restituir o que a mais houver recebido, salvo caso de omissão intencional ou declaração falsa.

Art. 79. Publicada a classificação por antiguidade, os servidores efetivos interessados poderão apresentar recurso à Unidade de Recursos Humanos - URH da Secretaria Municipal ou Subprefeitura em que estiverem trabalhando, dentro do prazo de 10 (dez) dias da publicação."

- *Redação dada pela Lei nº 13.748, de 16 de janeiro de 2004.*

Seção V
Da Promoção "Post Mortem"

Art. 80 - Poderá ser promovido "post mortem" ao grau imediatamente superior, o funcionário falecido em atividade, com mais de vinte anos de serviços prestados

exclusivamente ao Município e que, durante sua vida funcional, tiver revelado méritos excepcionais e inequívoca dedicação ao serviço.

§ 1º - Se o funcionário já se encontrava no grau "E", a promoção "post mortem" corresponderá à elevação ao padrão de valor subseqüente dentro da escala dos vencimentos.

§ 2º - A decisão de promoção "post mortem" caberá ao prefeito.

Art. 81 - A promoção "post mortem" retroagirá à data do falecimento do funcionário.

CAPÍTULO III- DO ACESSO

Art. 82 - Acesso é a elevação do funcionário, dentro da respectiva carreira, a cargo da mesma natureza de trabalho, de maior responsabilidade e maior complexidade de atribuições.

§ 1º - É de 3 (três) anos o interstício na classe para concorrer ao acesso.

§ 2º - Serão reservados para acesso os cargos cujas atribuições exijam experiência prévia no exercício de outro cargo.

§ 3º - O acesso será feito mediante aferição do mérito, entre titulares de cargos cujo exercício proporcione a experiência necessária ao desempenho dos cargos referidos no parágrafo anterior.

§ 4º - A aferição do mérito para fins de acesso será feita mediante concurso de provas, de títulos, ou de provas e títulos.

§ 5º - Os cargos de provimento por acesso serão discriminados em lei ou decreto.

- *Para os Profissionais de Educação, alterada pelo Artigo 11 da Lei nº 11.229, de 26 de junho de 1992. Art. 11 - O acesso é a elevação do Profissional do ensino, dentro da carreira, aos níveis superiores, observada a habilitação profissional exigida para o exercício de cada cargo. § 1º - O acesso será feito mediante concurso de provas e títulos. § 2º - Para o acesso, será computado como título, o tempo de serviço na carreira e no ensino Municipal, assim como o tempo de serviço exercido na função de monitor de Mobral e monitor de educação de adultos, na Prefeitura Municipal de São Paulo.*

Art. 83 - A regulamentação do acesso será estabelecida em decreto.

Art. 84 - O funcionário que, por acesso, for elevado a nova classe, conservará o grau em que se encontrava na situação anterior.

CAPÍTULO IV- DA TRANSPOSIÇÃO

Art. 85 - Transposição é o instituto que objetiva a alocação dos recursos humanos do serviço público de acordo com aptidões e formação profissional, mediante a passagem do funcionário de um para outro cargo de provimento efetivo, porém de conteúdo ocupacional diverso.

Art. 86 - A transposição efetuar-se-á mediante processo seletivo especial, respeitadas as exigências de habilitação, condições e requisitos do cargo a ser provido, na forma prevista em regulamento.

Parágrafo único - Fica assegurado ao funcionário que se utilizar do instrumento da transposição o direito de ser classificado no padrão do novo cargo, no grau de igual valor ou, não havendo este, no de valor imediatamente superior ao do padrão

do antigo cargo.

Art. 87 - Antes da abertura de concurso público, parte das vagas de determinadas classes poderá ser reservada para transposição.

Art. 88 - Quando o número de candidatos habilitados para provimento mediante transposição for insuficiente para preencher as vagas respectivas, reverterão estas para os candidatos habilitados para provimento mediante concurso público.

Parágrafo único - O mesmo procedimento de reversão de vagas será adotado quando o número de candidatos habilitados para provimento em concurso público for insuficiente para preenchimento das vagas que lhe foram destinadas.

- *Capítulo IV - Perdeu a eficácia com a promulgação da Constituição Federal/88.*

TÍTULO IV - DOS DIREITOS E VANTAGENS DE ORDEM PECUNIÁRIA

CAPÍTULO I- DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 89 - Poderão ser deferidas ao funcionário as seguintes vantagens pecuniárias:

I - diárias;

II - auxílio para diferença de caixa;

III - salário-família;

IV - salário-esposa;

V - auxilio-doença;

VI - gratificações;

VII - adicional por tempo de serviço;

VIII - sexta-parte;

IX - outras vantagens ou concessões pecuniárias previstas em leis especiais ou neste Estatuto.

Parágrafo único - O funcionário que receber dos cofres públicos vantagem indevida será responsabilizado, se tiver agido de má fé. Em qualquer caso, responderá pela reposição da quantia que houver recebido, solidariamente com quem tiver autorizado o pagamento.

Art. 90 - É proibido ceder ou gravar vencimento ou quaisquer vantagens decorrentes do exercício do cargo ou função pública.

CAPÍTULO II- DO VENCIMENTO, DO HORÁRIO E DO PONTO

Art. 91 - Vencimento é a retribuição mensal paga ao funcionário pelo efetivo exercício do cargo, correspondente ao padrão e vantagens incorporadas para todos os efeitos legais.

Art. 92 - O funcionário perderá:

I - O vencimento do dia, quando não comparecer ao serviço, quando fizer após a hora seguinte à marcada para o início dos trabalhos ou se retirar antes da última hora;

II - 1/3 (um terço) do vencimento do dia, quando comparecer ao serviço dentro da hora seguinte à marcada para o início dos trabalhos, ou quando se retirar dentro da última hora;

III - o vencimento correspondente aos domingos, feriados e dias de ponto facultativo intercalados, no caso de faltas sucessivas, justificadas ou injustificadas.

Parágrafo único - As faltas ao serviço, até o máximo de 10 (dez) por ano, não excedendo a 2 (duas) por mês, poderão ser abonadas por moléstia ou por outro motivo justificado a critério da autoridade competente, no primeiro dia em que o funcionário comparecer ao serviço.

Art. 93 - O funcionário não sofrerá quaisquer descontos do vencimento nos casos previstos no artigo 64.

Art. 94 - Nos casos de necessidade, devidamente comprovados, o período de trabalho poderá ser antecipado ou prorrogado.

Art. 95 - A frequência do funcionário será apurada:

I - pelo ponto;

II - pela forma determinada em regulamento, quanto aos funcionários não sujeitos ao ponto.

§ 1º - Ponto é o registro que assinala o comparecimento do funcionário ao serviço e pelo qual se verifica, diariamente, a sua entrada e saída.

§ 2º - Salvo nos casos expressamente previstos neste Estatuto, é vedado dispensar o funcionário do registro do ponto e abonar faltas ao serviço.

§ 3º - A infração do disposto no parágrafo anterior determinará a responsabilidade da autoridade que tiver expedido a ordem, sem prejuízo da ação disciplinar que for cabível.

Art. 96 - As reposições devidas à Fazenda Municipal poderão ser feitas em parcelas mensais não excedentes à décima parte do vencimento líquido do funcionário.

Parágrafo único - Não caberá reposição parcelada quando o funcionário solicitar exoneração, quando for demitido, ou quando abandonar o cargo.

Art. 97 - Dos vencimentos ou dos proventos somente poderão ser feitos os descontos previstos em lei, ou os que forem expressamente autorizados pelo funcionário por danos causados à Administração Municipal.

Art. 98 - As consignações em folha, para efeito de desconto de vencimentos, serão disciplinadas em decreto.

CAPÍTULO III- DAS GRATIFICAÇÕES

Seção I
Disposições Gerais

Art. 99 - Será concedida gratificação ao funcionário:

I - pela prestação de serviço extraordinário;

II - pela prestação de serviço noturno;

III – (revogado)

- *Revogado pela Lei nº 10.827, de 4 de janeiro de 1990.*

IV - em outros casos previsto em lei.

Art. 100 - Poderá ser concedida gratificação:

I - pelo exercício em Gabinete do Prefeito, de Secretário Municipal e de outras autoridades, até o nível de Diretor de Departamento, e pelo exercício em função de Diretor de Divisão;

II - pela elaboração ou execução de trabalho técnico ou científico de utilidade para o

serviço público;

III - pela participação em Conselhos, Comissões ou Grupos de Trabalho especiais, quando sem prejuízo das atribuições normais.

Art. 101 - A gratificação por prestação de serviço especial, com risco de vida ou saúde, e a prevista no inciso 111 do artigo anterior serão objeto de disciplinação em lei.

Art. 102 - As gratificações previstas no artigo 100, incisos I e II, serão arbitradas pelo Prefeito através de decreto, não podendo ultrapassar 1,5 (uma e meia) vez o valor padrão de Secretário Municipal.

Seção II
Da Gratificação por Serviços Extraordinários

Art. 103 - A gratificação por serviço extraordinário se destina a remunerar o trabalho executado além do período normal a que estiver sujeito o funcionário.

§ 1º - A gratificação pela prestação de serviço extraordinário será paga por hora de trabalho prorrogado ou antecipado, nas bases a serem fixadas em lei.

§ 2º - Ressalvados os casos de convocação de emergência, o serviço extraordinário não excederá de 2 (duas) horas diárias.

§ 3º - É vedado conceder gratificações por serviço extraordinário com o objetivo de remunerar outros serviços ou encargos.

§ 4º - A gratificação por serviço extraordinário não poderá ser percebida cumulativamente com a de Gabinete.

Seção III
Da Gratificação por Serviço Noturno

Art. 104 - Pelo serviço noturno, prestado das 22 às 6 horas, os funcionários do Quadro de Cargos de Natureza Operacional terão o valor da respectiva hora-trabalho acrescido de 25% (vinte e cinco por cento).

- *Para os Profissionais de Educação, alterada pelos Artigos 80, 81 e 82 da Lei nº11.229, de 26 de junho de 1992: "Art. 80 - Pelo serviço noturno prestado das 19:00 (dezenove) às 23:00 (vinte e três) horas, os Profissionais do Ensino, em exercício nas unidades escolares, terão o valor da respectiva hora-aula ou hora-trabalho, acrescida de 30% (trinta por cento). §1º - Nos horários mistos, assim considerados os que abrangem períodos diurnos e noturnos, somente serão remuneradas com o acréscimo de que trata o "caput" deste artigo, as horas prestadas em período noturno. §2º - As frações de tempo iguais ou superiores a 30 (trinta) minutos serão arredondadas para uma hora. Art. 81 - A remuneração relativa ao serviço noturno será devida proporcionalmente nos descansos semanais, feriados, dias de ponto facultativo, férias, recesso escolar e demais afastamentos e licenças remunerados. Art. 82 - A remuneração relativa ao serviço noturno em hipótese alguma se incorporará aos vencimentos do Profissional do Ensino. Bem com pelo Artigo 8º da Lei nº 12.396, de 2 de julho de 1997: "Art. 8º - Aplica-se aos integrantes do Quadro de Apoio à Educação o disposto nos artigos 80, 81 e 82 da Lei nº 11.229, de 26 de junho de 1992."*

Seção IV
Da Gratificação de Natal

Art. 105 a 111 – (revogados)

- *Artigos 105 a 111 revogados pela Lei nº 10.779, de 5 de dezembro de 1989.*

CAPÍTULO IV- DOS QUINQÜÊNIOS

Art. 112 - A partir de 1º de janeiro de 1980, o funcionário terá direito, após cada período de cinco anos, contínuos ou não, à percepção de adicional por tempo de serviço público municipal, calculado sobre o padrão de vencimento, da seguinte forma:

I - de 5 a 10 anos _____ 5%;
II - de 10 a 15 anos _____ 10,25%;
III - de 15 a 20 anos _____ 15,76%;
IV - de 20 a 25 anos _____ 21,55%;
V - de 25 a 30 anos _____ 27,63%;
VI - de 30 a 35 anos _____ 34,01%;
VII - mais de 35 anos _____ 40,71%.

§ 1º - O adicional será calculado sobre o padrão de vencimento do cargo que o funcionário estiver exercendo.

§ 2º - Os percentuais fixados neste artigo são mutuamente exclusivos, não podendo ser percebidos cumulativamente.

Art. 113 - O disposto neste Capítulo aplica-se aos inativos.

Art. 114 - O adicional por tempo de serviço previsto no artigo 112 incorpora-se ao vencimento para todos os efeitos legais, observada a forma e o cálculo nele determinado.

CAPÍTULO V- DA SEXTA PARTE DO VENCIMENTO

Art. 115 - O funcionário que completar 25 (vinte e cinco) anos de efetivo exercício no serviço público municipal perceberá importância equivalente à sexta parte do seu vencimento.

Alterado pela Lei Orgânica do Município - Art. 97 (passa para 20 anos).

Art. 116 - A Sexta parte incorpora-se ao vencimento para todos os efeitos legais.

CAPÍTULO VI- DO SALÁRIO-FAMÍLIA E DO SALÁRIO-ESPOSA

Art. 117 - A todo servidor ou inativo, que tiver alimentário sob sua guarda ou sustento, será concedido salário-família no valor correspondente ao fixado para o Regime Geral de Previdência Social.

- *Redação dada pela Lei nº 13.830 de 21 de maio de 2004.*

§ **1º - O salário-família não será devido ao funcionário licenciado sem direito a percepção de vencimentos.**

§ **2º - O disposto no parágrafo anterior não se aplica aos casos disciplinares e**

penais, nem aos de licença por motivo de doença em pessoas de família.

- *Restrição criada pelo Artigo 13 da Emenda Constitucional nº 20, de 15 de dezembro de 1998. Art. 13 - Até que a lei discipline o acesso ao salário-família e auxílio-reclusão para os servidores, segurados e seus dependentes, esses benefícios serão concedidos apenas àqueles que tenham renda bruta mensal igual ou inferior a R$ 360,00 (trezentos e sessenta reais), que, até a publicação da lei, serão corrigidos pelos mesmos índices aplicados aos benefícios do regime geral de previdência social.*

Art. 118 - Para os efeitos de concessão do salário-família, consideram-se alimentários, desde que vivam total ou parcialmente às expensas do servidor ou do inativo, os filhos ou equiparados com idade até 14 (catorze) anos.

- *Redação dada pela Lei nº 13.830 de 21 de maio de 2004.*

§ 1º O benefício referido neste artigo será devido, independentemente de limite de idade, se o alimentário apresentar invalidez permanente de qualquer natureza, pericialmente comprovada.

- *Redação dada pela Lei nº 13.830 de 21 de maio de 2004.*

§ 2º Equipara-se a filho, mediante declaração escrita do servidor ou do inativo e comprovação da dependência econômica, o enteado e o menor sob tutela ou guarda, desde que não possuam bens suficientes para o próprio sustento e educação.

- *Redação dada pela Lei nº 13.830 de 21 de maio de 2004.*

Art. 119 - Não tem direito ao salário-família o cônjuge do servidor em atividade, inatividade ou disponibilidade da União, do Estado ou de outros Municípios e das respectivas Administrações Indiretas que esteja gozando ou venha a gozar de idêntico benefício em razão do mesmo alimentário.

Art. 120 - O salário-família só será devido a servidor ou a inativo que perceber remuneração, subsídios ou proventos iguais ou inferiores aos limites estabelecidos para a concessão desse benefício no âmbito do Regime Geral de Previdência Social.

- *Redação dada pela Lei nº 13.830 de 21 de maio de 2004.*

Art. 121 - O salário-esposa será concedido ao funcionário ou ao inativo, desde que sua mulher ou companheira não exerça atividade remunerada.

Art. 122 - Quando o pai e a mãe tiverem ambos a condição de funcionário público ou inativo e viverem em comum, o salário-família será concedido a um deles.

Parágrafo único - Se não viverem em comum, será concedido ao que tiver os dependentes sob sua guarda ou a ambos de acordo com a distribuição dos dependentes.

Art. 123 - Ao pai e a mãe se equiparam o padrasto e a madrasta, e, na falta destes, os representantes legais dos incapazes.

Art. 124 - A concessão dos benefícios previstos neste Capítulo será objeto de regulamento.

CAPÍTULO VII- DAS OUTRAS CONCESSÕES PECUNIÁRIAS

Art. 125 - Ao cônjuge, ou na falta deste, à pessoa que provar ter feito despesas, em virtude do falecimento de funcionários ou inativo, será concedida, a título de auxílio-

funeral, importância correspondente a 1 (um) mês dos respectivos vencimentos ou proventos.

Parágrafo único - O pagamento do auxílio referido neste artigo será efetuado pelo órgão competente, mediante a apresentação do atestado de óbito, pelo cônjuge ou pessoa a cujas expensas houver sido realizado o funeral.

Art. 126 - Dar-se-á ao funcionário auxílio-doença, correspondente a um mês de vencimento, após cada período de 12 (doze) meses consecutivos de licença para tratamento de sua saúde.

Art. 127 - O auxílio de que trata o artigo anterior não será concedido em relação aos períodos completados antes da vigência deste Estatuto.

Art. 128 - Ao funcionário que se deslocar temporariamente do Município, no desempenho de suas atribuições, conceder-se-á, além do transporte, diária a título de indenização pelas despesas de alimentação e pousada, na forma estabelecida em decreto.

Art. 129 - Ao funcionário que receber incumbência de missão ou estudo, que o obrigue a permanecer fora do Município por mais de 30 (trinta) dias poderá ser concedida ajuda de custo, sem prejuízo das diárias que lhe couberem.

Art. 130 - Ao funcionário que pagar ou receber em moeda corrente, poderá ser concedida gratificação que não excederá a 1/3 (um terço) da referência numérica do cargo, para compensar eventuais diferenças de caixa.

Parágrafo único - A gratificação de que trata este artigo será fixada em decreto.

Art. 131 - a concessão de que trata o artigo anterior só poderá ser deferida ao funcionário que se encontre no exercício do cargo e mantenha contato com o público, pagando ou recebendo em moeda corrente.

TÍTULO V- DOS DIREITOS E VANTAGENS DE ORDEM GERAL

CAPÍTULO I- DAS FÉRIAS

Art. 132 - O funcionário gozará, obrigatoriamente, férias anuais de 30 (trinta) dias corridos.

§ 1º - O disposto neste artigo aplica-se a partir de 1º de janeiro de 1980.

§ 2º - É proibido levar à conta de férias, para compensação, qualquer falta ao trabalho.

§ 3º - O funcionário adquirirá o direito a férias, após o decurso do primeiro ano de exercício.

Art. 133 - Durante as férias, o funcionário terá direito a todas as vantagens, como se estivesse em exercício.

Art. 134 - Anualmente, a chefia de cada unidade organizará, no mês de dezembro, a escala de férias para o ano seguinte, alterável de acordo com a conveniência dos serviços.

Art. 135 - É proibida a acumulação de férias, salvo por indeclinável necessidade de serviço, ou motivo justo comprovado, pelo máximo de 2 (dois) anos consecutivos.

Parágrafo único - Em caso de acumulação de férias, poderá o funcionário gozá-las ininterruptamente.

Art. 136 - Por necessidade de serviço ou qualquer outro motivo justo, devidamente comprovado, poderá o funcionário converter em tempo de serviço, para todos os efeitos legais, as férias não gozadas, que serão contadas em dobro.

Parágrafo único - A conversão de férias em tempo de serviço tem caráter irreversível.

- *Perdeu parcialmente a eficácia em razão do Artigo 40, § 10 da Constituição Federal/88; acrescentado pela Emenda Constitucional nº 20, de 15 de dezembro de 1998. "Art. 40, § 10 - A lei não poderá estabelecer qualquer forma de contagem de tempo de contribuição fictício".*

Art. 137 - O funcionário removido ou transferido em gozo de férias, não será obrigado a apresentar-se antes de terminá-las.

CAPÍTULO II- DAS LICENÇAS

Seção I
Disposições Preliminares

Art. 138 - Será concedida licença ao funcionário:
I - para tratamento de saúde;
II - por motivo de doença em pessoa de sua família;
III - nos casos dos artigos 148 e 149;
IV - para cumprir serviços obrigatórios por lei;
V - para tratar de interesses particulares;
VI - compulsória;
VII - quando acidentado no exercício de suas atribuições ou acometido de doença profissional.

Art. 139 - A licença dependente de inspeção médica será concedida pelo prazo indicado pelo órgão oficial competente.

§ 1º - A licença poderá ser prorrogada "ex-officio" ou pedido do interessado.

§ 2º - Finda a licença, deverá o funcionário reassumir o exercício do cargo.

Art. 140 - O funcionário licenciado para tratamento de saúde não poderá dedicar-se a qualquer atividade remunerada, sob pena de ter cassada a licença e ser promovida sua responsabilidade.

Art. 141 - O funcionário licenciado nos termos dos incisos I, II, VI e VII do artigo 138 é obrigado a reassumir o exercício do cargo, se for considerado apto em inspeção médica realizada "ex-officio" ou se não subsistir a doença em pessoa de sua família.

Parágrafo único - O funcionário poderá desistir da licença, se julgado apto para o exercício do cargo, em inspeção médica.

Art. 142 - A concessão das licenças dependerá da observância das disposições deste Estatuto e respectiva regulamentação.

Seção II
Da licença para Tratamento de Saúde

Art. 143 - Ao funcionário impossibilitado de exercer o cargo por motivo de saúde será concedida licença pelo órgão oficial competente, a pedido do interessado ou "ex-officio".

Art. 144 - A licença para tratamento de saúde será concedida com vencimento integral.

Parágrafo único - A licença poderá ser prorrogada:
I - "ex-officio", por decisão do órgão oficial competente;

II - a pedido, por solicitação do interessado, formulada até 8 (oito) dias antes de findo o prazo da licença.

Art. 145 - A licença superior a 90 (noventa) dias dependerá de inspeção realizada por junta médica.

Seção III
Da Licença por Motivo de Doença em Pessoa da Família

Art. 146 - O funcionário poderá obter licença por motivo de doença do cônjuge e de parentes até segundo grau, quando verificada, em inspeção médica, ser indispensável a sua assistência pessoal, impossível de ser prestada simultaneamente com o exercício do cargo.

Parágrafo único - A licença de que trata este artigo não poderá ultrapassar o prazo de 24 (vinte e quatro) meses.

Art. 147 - a licença será concedida com vencimento, até um mês, e com os seguintes descontos:

I - de 1/3 (um terço), quando exceder a 1 (um) mês e até 2 (dois) meses;

II - de 2/3 (dois terços), quando exceder a 2 (dois) meses e até 6 (seis) meses;

III - total, do sétimo ao vigésimo quarto mês.

Parágrafo único - Para os efeitos deste artigo, a licença concedida dentro de 60 (sessenta) dias, contados do término da anterior, será considerada como prorrogação.

Seção IV
Da Licença à Gestante

Art. 148 - . À funcionária gestante será concedida, mediante inspeção médica, licença de 180 (cento e oitenta) dias, com vencimento integral.

- *Redação dada pela Lei nº 14.872, de 31 de dezembro de 2008*

§ 1º - Salvo prescrição médica em contrário, a licença será concedida no curso ou além do início do oitavo mês de gestação, ou até o décimo dia do puerpério.

§ 2º - No caso de nati-morto será concedida licença para tratamento de saúde a critério médico, nas forma do artigo 143.

148.

§ 3º. Durante a licença, cometerá falta grave a funcionária que exercer qualquer atividade remunerada ou mantiver a criança em creche ou organização similar.

- *Acrescentado pela Lei nº 14.872, de 31 de dezembro de 2008*

§ 4º. A vedação de manutenção da criança em creche ou organização similar, de que trata o § 3º deste artigo, não se aplica ao período de 15 (quinze) dias que antecedam ao termo final da licença, que se destinará à adaptação da criança a essa nova situação.

- *Acrescentado pela Lei nº 14.872, de 31 de dezembro de 2008*

§ 5º. A licença gestante de que trata este artigo, requerida após o parto e além do décimo dia do puerpério, será concedida mediante a apresentação da certidão de nascimento e vigorará a partir dessa data, podendo retroagir até 15 (quinze) dias.

- *Acrescentado pela Lei nº 14.872, de 31 de dezembro de 2008*

Seção V
Da Licença à Funcionária Casada com Funcionário Público Civil ou com Militar

Art. 149 - A funcionária casada com funcionário público civil, ou com militar, terá direito a licença sem vencimento, quando o marido for prestar serviços, independentemente de solicitação, fora do Município.

Parágrafo único - A licença será concedida mediante pedido instruído com documento comprobatório e vigorará pelo tempo que durar a comissão ou a nova função do marido.

Seção VI
Da Licença para Cumprir Serviços Obrigatórios por Lei

Art. 150 - Ao funcionário que for convocado para o serviço militar ou estágios militares obrigatórios, bem como para o cumprimento de outros serviços públicos obrigatórios por lei, será concedida licença sem prejuízo de direitos e vantagens de seu cargo, com vencimento integral.

Art. 151 - O funcionário desincorporado reassumirá o exercício do cargo dentro do prazo de 30 (trinta) dias, contados da data da desincorporação.

Art. 152 - Ao funcionário que houver feito curso para ser admitido como oficial da reserva das Forças Armadas será também concedida licença sem vencimentos durante os estágios prescritos pelos regulamentos militares.

Seção VII
Da Licença para tratar de Interesses Particulares

Art. 153 - O funcionário estável poderá obter licença sem vencimento para tratar de interesse particular, pelo prazo máximo de 2 (dois) anos.

§ 1º - A licença referida neste artigo poderá ser negada quando o afastamento do funcionário for inconveniente ao interesse do serviço.

§ 2º - O funcionário deverá aguardar em exercício o despacho concessório ou denegatório da licença.

Art. 154 - Poderá o funcionário reassumir, a qualquer tempo, desistindo da licença.

Art. 155 - A autoridade que houver concedido a licença poderá determinar o retorno do funcionário licenciado, sempre que exigir o interesse do serviço público.

Art. 156 - Só poderá ser concecida nova licença após o decurso de 2 (dois) anos do término da anterior

Seção VIII
Da Licença Compulsória

Art. 157 - O funcionário, ao qual se possa atribuir a condição de fonte de infecção de

doença transmissível, poderá ser licenciado, enquanto durar essa condição, ajuízo da autoridade sanitária competente.

Art. 158 - Verificada a procedência da suspeita, o funcionário será licenciado para tratamento de saúde na forma prevista no artigo 143, considerando-se incluídos no período da licença os dias de licenciamento compulsório.

Art. 159 - Quando não positivada a moléstia, deverá o funcionário retornar ao serviço, considerando-se como de efetivo exercício, para todos os efeitos legais, o período de licença compulsória.

CAPÍTULO III- DO ACIDENTE DO TRABALHO E DA DOENÇA PROFISSIONAL

- *Matéria regulamentada pela Lei nº 9.159 de 1º de dezembro de 1980.*

Art. 160 - Ao funcionário que sofrer acidente do trabalho ou for atacado de doença profissional é assegurado:

I - licença para tratamento de saúde, com o vencimento integral a que faria jus independentemente da ocorrência do acidente ou moléstia, em caso de perda total e temporária da capacidade para o trabalho;

II - auxílio-acidentário, na forma que a lei estabelecer, para os casos de redução parcial e permanente da capacidade laborativa;

III - aposentadoria com proventos integrais quando do infortúnio, da moléstia profissional, ou de seu agravamento, sobrevier perda total e permanente da capacidade para o trabalho;

IV - pecúlio, a ser pago de uma só vez e na conformidade do que dispuser a lei, se do acidente resultar aposentadoria, por invalidez ou morte do agente;

V - pensão aos beneficiários do funcionário que vier a falecer em virtude de acidente do trabalho ou moléstia profissional, a ser concedida de acordo com o que estipular a lei;

VI - assistência médica domiciliar, ambulatorial, hospitalar e cirúrgica , ainda que plástico-estética, farmacêutica e dentária, bem como serviços de prótese, totalmente gratuita, desde o momento do evento e enquanto for necessária.

Art. 161 - Os conceitos de acidente do trabalho e respectivas equiparações, bem como a relação das moléstias profissionais e as situações propiciadoras da concessão do auxílio-acidentário, para os efeitos deste Capítulo, serão os adotados pela legislação federal vigente à época do acidente.

Art. 162 - Os benefícios previstos neste Capítulo deverão ser pleiteados no prazo de 5 (cinco) anos contados:

I - da data da perícia médica, nos casos de agravamento da incapacidade;

II - da data da verificação, pelo médico ou por junta médica, quando se tratar de doença profissional;

III - da data do acidente, nos demais casos.

Art. 163 - A regulamentação deste Capítulo obedecerá o que for estabelecido em lei especial.

CAPÍTULO IV- DA DISPONIBILIDADE

Art. 164 - O funcionário estável poderá ser posto em disponibilidade remunerada, quando o cargo por ele ocupado for extinto por lei, bem como na hipótese prevista no §

2º do artigo 28.

§ 1º - O provento do funcionário disponível será proporcional ao tempo de serviço.

§ 2º - O provento da disponibilidade será revisto sempre que, por motivo de alteração do poder aquisitivo da moeda, se modificarem os vencimentos dos funcionários em atividade.

Art. 165 - O período em que o funcionário esteve em disponibilidade será contado unicamente para efeito de aposentadoria.

CAPÍTULO V- DA APOSENTADORIA

Art. 166 - O servidor será aposentado:

I - Por invalidez permanente, sendo os proventos integrais quando decorrentes de acidente em serviço, moléstia profissional ou doença grave, contagiosa ou incurável, especificadas em lei, e proporcionais nos demais casos;

II - Compulsoriamente, aos 70 (setenta) anos de idade, com proventos proporcionais ao tempo de serviço;

III - Voluntariamente:

a) aos 35 (trinta e cinco) anos de serviço, se homem, e aos 30 (trinta), se mulher, com proventos integrais;

b) aos 30 (trinta) anos de efetivo exercício em funções de magistério, se professor, e 25 (vinte e cinco), se professora, com proventos integrais;

c) aos 30 (trinta) anos de serviço, se homem, e aos 25 (vinte e cinco), se mulher, com proventos proporcionais ao tempo de serviço;

d) aos 65 (sessenta e cinco) anos de idade, se homem e aos 60 (sessenta), se mulher, com proventos proporcionais ao tempo de serviço".

- *Redação dada pela Lei nº 10.916, de 21 de dezembro de 1990.*

Art. 167 – (revogado)

- *Revogado pela Lei nº 10.916, de 21 de dezembro de 1990.*

Art. 168 - A aposentadoria compulsória, prevista no inciso II do artigo 166, é automática.

Art. 169 - O funcionário em disponibilidade poderá ser aposentado nos termos do artigo 166.

Art. 170 - A aposentadoria produzirá efeito a partir da publicação do ato no órgão oficial.

Parágrafo único - No caso de aposentadoria compulsória, o funcionário deixará o exercício no dia em que atingir a idade limite, devendo o ato retroagir a essa data.

Art. 171 – (revogado)

- *Revogado pela Lei nº 10.916, de 21 de dezembro de 1990.*

Art. 172 – (revogado)

- *Revogado pela Lei nº 10.916, de 21 de dezembro de 1990.*

Art. 173 - Os proventos da aposentadoria serão revistos, na mesma proporção e na mesma data, sempre que se modificar a remuneração dos servidores em

atividade, sendo também estendidos aos inativos quaisquer benefícios ou vantagens posteriormente concedidos aos servidores em atividade, inclusive quando decorrentes da transformação ou reclassificação do cargo ou função em que se deu a aposentadoria, nos moldes da legislação que os instituir.

- *Redação dada pela Lei nº 10.916, de 21 de dezembro de 1990.*

Art. 174 - (revogado)

- *Revogado pela Lei nº 10.916, de 21 de dezembro de 1990.*

CAPÍTULO VI- DA ASSISTÊNCIA AO FUNCIONÁRIO

Art. 175 - O Município poderá promover, na medida da sua possibilidade e recursos, assistência ao funcionário e a sua família, na forma que a lei estabelecer.

§ 1º - A assistência de que trata este artigo compreenderá:

I - condições básicas de segurança, higiene e medicina do trabalho, mediante a implantação de sistema apropriado;

II - previdência, assistência médica, dentária e hospitalar, sanatórios;

III - cursos de aperfeiçoamento e especialização profissional, atualização e extensão cultural;

IV - conferências, congressos, simpósios, seminários, círculos de debates, bem como publicações e trabalhos referentes ao serviço público;

V - viagens de estudo e visitas a serviços de utilidade pública para aperfeiçoamento e especialização profissional:

VI - colônias de férias, creches, centros de educação física e cultural, para recreio e aperfeiçoamento moral e intelectual dos funcionários e suas famílias, fora das horas de trabalho.

§ 2º - Ao funcionário estudante de curso superior será permitido entrar em serviço até uma hora mais tarde, ou retirar-se até uma hora mais cedo da marcada para início ou fim do expediente normal, bem como ausentar-se do serviço nos dias em que se realizarem provas.

CAPÍTULO VII- DO DIREITO DE PETIÇÃO

Art. 176 - É assegurado ao funcionário o direito de requerer ou representar, pedir reconsideração e recorrer, desde que o faça dentro das normas de urbanidade, observadas as seguintes regras:

I - nenhuma solicitação, qualquer que seja a sua forma, poderá ser encaminhada sem conhecimento da autoridade a que o funcionário estiver direta ou imediatamente subordinado;

II - o pedido de reconsideração deverá ser dirigido à autoridade que houver expedido o ato ou proferido a decisão e somente será cabível

quando contiver novos argumentos;

III - nenhum pedido de reconsideração poderá ser renovado;

IV - somente caberá recurso quando houver pedido de reconsideração desatendido; V

- o recurso será dirigido à autoridade imediatamente superior à que tiver expedido o ato ou proferido a decisão e, em última instância, ao Prefeito;

VI - nenhum recurso poderá ser encaminhado mais de uma vez à mesma autoridade.

§ lº - O pedido de reconsideração e o recurso não têm efeito suspensivo, salvo nos casos previstos em lei. Os que forem providos, porém, darão lugar às retificações necessárias, retroagindo os seus efeitos à data do ato impugnado, desde que a autoridade competente não determine outras providências quanto aos efeitos relativos ao passado.

§ 2º - As decisões do Prefeito, proferidas em grau de recurso ou em pedido de reconsideração de despacho, encerram a instância administrativa.

Art. 177 - Salvo disposição expressa em contrário, é de sessenta dias o prazo para interposição de pedidos de reconsideração ou recurso.

Parágrafo único - O prazo fixado neste artigo será contado da data da publicação oficial do ato impugnado.

TÍTULO VI- DOS DEVERES E DA AÇÃO DISCIPLINAR

CAPÍTULO I- DOS DEVERES

Art. 178 - São deveres do funcionário:

I - ser assíduo e pontual;

II - cumprir as ordens superiores, representando quando forem manifestamente ilegais;

III - desempenhar com zelo e presteza os trabalhos de que for incumbido;

IV - guardar sigilo sobre os assuntos da Administração;

V - tratar com urbanidade os companheiros de serviço e o público em geral;

VI - residir no Município ou mediante autorização, em localidade próxima;

VII - manter sempre atualizada sua declaração de família, de residência e de domicílio;

VIII - zelar pela economia do material do Município e pela conservação do que for confiado à sua guarda ou utilização;

IX - apresentar-se convenientemente trajado em serviço, ou com o uniforme determinado, quando for o caso;

X - cooperar e manter espírito de solidariedade com os companheiros de trabalho; XI - estar em dia com as leis, regulamentos, regimentos, instruções e ordens de serviço que digam respeito às suas funções:

XII - proceder, pública e particularmente, de forma que dignifique a função pública.

CAPÍTULO II- DAS PROIBIÇÕES

Art. 179 - É proibida ao funcionário toda ação ou omissão capaz de comprometer a dignidade e o decoro da função pública, ferir a disciplina e a hierarquia, prejudicar a eficiência do serviço ou causar dano a Administração Pública, especialmente:

I – (revogado);

- *Revogado pela Lei nº 15.135/10* de *22 de março de 2010.*

II - retirar, sem prévia permissão da autoridade competente, qualquer documento ou objeto existente na unidade de trabalho;

III - valer-se da sua qualidade de funcionário para obter proveito pessoal;

IV - coagir ou aliciar subordinados com objetivos de natureza político-partidária; V - exercer comércio entre os companheiros de serviço, no local de trabalho;

VI - constituir-se procurador de partes, ou servir de intermediário perante qualquer Repartição Pública, exceto quando se tratar de interesse do cônjuge ou de parente até

segundo grau;

VII - cometer a pessoa estranha, fora dos casos previstos em lei, o desempenho de encargo que lhe competir ou que competir a seus subordinados;

VIII - entreter-se, durante as horas de trabalho, em palestras, leituras ou atividades estranhas ao serviço;

IX - empregar material do serviço público para fins particulares;

X - fazer circular ou subscrever rifas ou listas de donativos no local de trabalho;

XI – (revogado);

- *Revogado pela Lei nº 10.806, de 27 de dezembro de 1989.*

XII - receber estipêndios de fornecedores ou de entidades fiscalizadas;

XIII - designar, para trabalhar sob suas ordens imediatas, parentes até segundo grau, salvo quando se tratar de função de confiança e livre escolha, não podendo , entretanto, exceder a dois o número de auxiliares nessas condições;

XIV - aceitar representação de Estado estrangeiro, sem autorização do Presidente da República;

XV - fazer, com a Administração Direta ou Indireta, contratos de natureza comercial, industrial ou de prestação de serviços com fins lucrativos, por si ou como representante de outrem;

XVI - participar da gerência ou administração de empresas bancárias ou industriais ou de sociedades comerciais, que mantenham relações comerciais ou administrativas com o município, sejam por este subvencionadas, ou estejam diretamente relacionadas com a finalidade da unidade ou serviço em que esteja lotado;

XVII - exercer, mesmo fora das horas de trabalho, emprego ou função em empresas, estabelecimentos ou instituições que tenham relações com o Município, em matéria que se relacione com a finalidade da unidade ou serviço em que esteja lotado;

XVIII - comerciar ou ter parte em sociedades comerciais nas condições mencionadas no inciso XVI deste artigo, podendo, em qualquer caso, ser acionista, quotista ou comanditário;

XIX - requerer ou promover a concessão de privilégio, garantias de juros ou outros favores semelhantes, estaduais ou municipais, exceto privilégio de invenção própria;

XX - trabalhar sob as ordens diretas do cônjuge ou de parentes até segundo grau, salvo quando se tratar de função de imediata confiança e de livre escolha.

CAPÍTULO III - DA RESPONSABILIDADE

Art. 180 - O funcionário responde civil, penal e administrativamente pelo exercício irregular de suas atribuições, sendo responsável por todos os prejuízos que, nesta qualidade, causar à Fazenda Municipal, por dolo ou culpa, devidamente apurados.

Parágrafo único - Caracteriza-se especialmente a responsabilidade;

I - pela sonegação de valores ou objetos confiados à sua guarda ou responsabilidade;

II - por não prestar contas ou por não as tomar, na forma e nos prazos estabelecidos em leis, regulamentos, regimentos, instruções e ordens de serviço;

III - pelas faltas, danos, avarias , e quaisquer outros prejuízos que sofrerem os bens e os materiais sob sua guarda ou sujeitos a seu exame e fiscalização;

IV - pela falta ou inexatidão das necessárias averbações nas notas de despacho , guias e outros documentos da receita ou que tenham com eles relação;

V - por qualquer erro de cálculo ou redução contra a Fazenda Municipal.

Art. 181 - Nos casos de indenização à Fazenda Municipal, o funcionário será

obrigado a repor, de uma só vez e com os acréscimos de lei e correção monetária, a importância do prejuízo causado em virtude de alcance, desfalque, remissão ou omissão em efetuar recolhimentos ou entradas nos prazos legais.

Art. 182 - Excetuados os casos previstos no artigo anterior, será admitido o pagamento parcelado, na forma do artigo 96.

Art. 183 - A responsabilidade administrativa não exime o funcionário da responsabilidade civil ou criminal que no caso couber, nem o pagamento da indenização a que ficar obrigado o exime da pena disciplinar em que incorrer.

CAPÍTULO IV- DAS PENALIDADES

Art. 184 - São penas disciplinares:

I - repreensão;

II - suspensão;

III - demissão;

IV - demissão a bem do serviço público;

V - cassação de aposentadoria ou da disponibilidade.

Art. 185 - A pena de repreensão será aplicada por escrito, nos casos de indisciplina ou falta de cumprimento dos deveres funcionais.

- *Ver Lei nº 15.159, de 14 de maio de 2010 sobre perda de gratificação.*

Art. 186 - A pena de suspensão, que não excederá a 120 (cento e vinte) dias, será aplicada em casos de falta grave ou de reincidência.

- *Redação dada pela Lei nº 13.519, de 6 de fevereiro de 2003.*

§ 1º - O funcionário suspenso perderá, durante o período de cumprimento da suspensão, todos os direitos e vantagens decorrentes do exercício do cargo.

§ 2º - Quando houver conveniência para o serviço, a pena de suspensão poderá ser convertida em multa, sendo o funcionário, nesse caso, obrigado a permanecer em exercício.

§ **3º - A multa não poderá exceder à metade dos vencimentos, nem perdurar por mais de 120 (cento e vinte) dias.**

- *Redação dada pela Lei nº 13.519, de 6 de fevereiro de 2003.*
- *Ver Lei nº 15.159, de 14 de maio de 2010 sobre perda de gratificação.*

Art. 187 - A autoridade que tiver conhecimento de infração funcional que enseje a aplicação de penas de repreensão e suspensão até 5 (cinco) dias deverá notificar por escrito o servidor da infração a ele imputada, com prazo de 3 (três) dias para oferecimento de defesa.

- *Redação dada pela Lei nº 10.806, de 27 de dezembro de 1989.*

§ lº - A defesa dirigida à autoridade notificante deverá ser feita por escrito e entregue contra recibo.

- *Redação dada pela Lei nº 10.806, de 27 de dezembro de 1989.*

§ 2º - O não acolhimento da defesa ou sua não apresentação no prazo legal acarretará a aplicação das penalidades previstas no "caput" deste artigo, mediante ato motivado, expedindo-se a respectiva portaria e providenciada a anotação, em assentamento, da penalidade aplicada, após publicação no Diário Oficial do Município.

- *Redação dada pela Lei nº 10.806, de 27 de dezembro de 1989.*

Art. 188 - Será aplicada ao funcionário a pena de demissão nos casos de:

I - abandono do cargo;

II - faltas ao serviço, sem justa causa, por mais de 60 (sessenta) dias interpolados durante o ano;

III - procedimento irregular de natureza grave;

IV - acumulação proibida de cargos públicos, se provada a má fé;

V - ofensas físicas, em serviço ou em razão dele, a servidores ou particulares, salvo se em legítima defesa;

VI - transgressão dos incisos XII, XIII, XV, XVI, XVII e XVIII do artigo 179; VII - ineficiência no serviço.

§ 1º - Dar-se-á por configurado o abandono do cargo, quando o funcionário faltar ao serviço por mais de 30 (trinta) dias consecutivos.

§ 2º - A pena de demissão por ineficiência no serviço só será aplicada quando verificada a impossibilidade de readaptação.

Art. 189 - Será aplicada a pena de demissão a bem do serviço público ao funcionário que:

I - praticar ato de incontinência pública e escandalosa, ou dar-se a vícios de jogos proibidos;

II - praticar crimes hediondos previstos na Lei Federal nº 8.072, de 25 de julho de 1990, alterada pela Lei Federal nº 8.930, de 6 de setembro de 1994, crimes contra a administração pública, a fé pública, a ordem tributária e a segurança nacional;

- *Redação dada pela Lei nº 13.519, de 6 de fevereiro de 2003.*

III - revelar segredos de que tenha conhecimento em razão do cargo ou função, desde que o faça dolosamente, com prejuízo para o Município ou para qualquer particular;

IV - praticar insubordinação grave;

V - lesar o patrimônio ou os cofres públicos;

VI - receber ou solicitar propinas, comissões ou vantagens de qualquer espécie, diretamente ou por intermédio de outrem, ainda que fora de suas funções, mas em razão delas;

VII - pedir, por empréstimo, dinheiro ou quaisquer valores a pessoas que tratem de interesse, ou tenham na unidade de trabalho, ou estejam sujeitas à sua fiscalização;

VIII - conceder vantagens ilícitas, valendo-se da função pública;

IX - exercer a advocacia administrativa.

Art. 190 - O ato de demitir o funcionário mencionará sempre a disposição legal em que se fundamente.

Art. 191 - Será cassada a aposentadoria ou a disponibilidade, se ficar provado que o inativo:

I - praticou, quando em atividade, falta grave para a qual, neste Estatuto, seja cominada pena de demissão ou demissão a bem do serviço público;

II - aceitou ilegalmente cargo ou função pública;

III - aceitou a representação de Estado estrangeiro, sem prévia autorização do Presidente da República;

IV - praticou a usura em qualquer de suas formas.

Art. 192 - As penalidades poderão ser abrandadas pela autoridade que as tiver de aplicar, levadas em conta as circunstâncias da falta disciplinar e o anterior comportamento do funcionário.

Art. 193 - Deverão constar do assentamento individual do funcionário todas as penas que lhe forem impostas, ressalvada a hipótese do § 4º do artigo 187.

Art. 194 - Uma vez submetido a inquérito administrativo, o funcionário só poderá ser exonerado a pedido, depois de ocorrida absolvição ou após o cumprimento da penalidade que lhe houver sido imposta.

Parágrafo único - O disposto neste artigo não se aplica, a juízo da autoridade competente para impor a penalidade, aos casos de procedimentos disciplinares instaurados por infração aos incisos I ou II do Art. 188.

- *Parágrafo acrescentado pela lei nº 10.798, de 22 de dezembro de 1989.*

Art. 195 - Para aplicação das penalidades previstas no artigo 184, são competentes:

I - O Prefeito;

II - Os Secretários Municipais, até a de suspensão;

III - Os Diretores de Departamento ou autoridades equiparadas, até a de suspensão, limitada a 15 (quinze) dias;

IV - As demais chefias a que estiver subordinado o funcionário, nas hipóteses de repreensão e suspensão até 5 (cinco) dias.

Parágrafo único - O Prefeito poderá delegar competência aos Secretários para demissão nos casos dos incisos I, II e VII do artigo 188.

Art. 196 - Prescreverá:

I - em 2 (dois) anos, a falta que sujeite às penas de repreensão ou suspensão;

II - em 5 (cinco) anos, a falta que sujeite às penas de demissão, demissão a bem do serviço público e de cassação de aposentadoria ou disponibilidade.

Parágrafo único - A falta também prevista como crime na lei penal prescreverá juntamente com ele, aplicando-se ao procedimento disciplinar, neste caso, os prazos prescricionais estabelecidos no Código Penal, quando superiores a 5 (cinco) anos."

- *Parágrafo único acrescentado pela Lei nº 10.181, e 30 de outubro de 1986.*

Art. 197 - Nas hipóteses dos incisos I e II do artigo anterior, a prescrição começa a correr da data em que a autoridade tomar conhecimento da existência da falta.

- *Redação dada pela Lei nº 10.181, de 30 de outubro de 1986*

§ 1º - O curso da prescrição interrompe-se pela abertura do competente procedimento administrativo.

§ 2º - Na hipótese do parágrafo anterior, todo o prazo começa a correr novamente, do dia da interrupção.

CAPÍTULO V- DA PRISÃO ADMINISTRATIVA E DA SUSPENSÃO PREVENTIVA

Art. 198 – (revogado)

- *Revogado pela Lei nº 10.806, de 27 de dezembro de 1989.*

Art. 199 - O funcionário poderá ser suspenso preventivamente, até 120 (cento e vinte) dias, desde que o seu afastamento seja necessário para assegurar a averiguação da infração a ele imputada ou para inibir a possibilidade de reiteração da prática de irregularidades.

- *Redação dada pela Lei nº 13.519, de 6 de fevereiro de 2003.*

§ 1º - A suspensão preventiva poderá ser aplicada nos seguintes momentos procedimentais:

I - quando se tratar de sindicância, após a oitiva do funcionário intimado para prestar esclarecimentos;

II - quando se tratar de procedimento de investigação da Ouvidoria Geral do Município, após a oitiva do funcionário a ser suspenso;

III - quando se tratar de procedimento disciplinar de exercício da pretensão punitiva, após a citação do indiciado.

- *Redação dada pela Lei nº 13.519, de 6 de fevereiro de 2003.*

§ 2º - Se, após a realização dos procedimentos previstos nos incisos I e II do parágrafo 1º deste artigo, persistirem as condições previstas no "caput" deste artigo por ocasião da instauração de procedimento disciplinar de exercício da pretensão punitiva, a suspensão preventiva poderá ser novamente aplicada, pelo prazo máximo de 120 (cento e vinte) dias, observado o disposto no "caput" do artigo 200.

- *Redação dada pela Lei nº 13.519, de 6 de fevereiro de 2003.*

Art. 200 - Durante o período de suspensão preventiva, o funcionário perderá 1/3 (um terço) dos vencimentos, exceto nas hipóteses previstas nos incisos I e II do parágrafo 1º do artigo 199.

- *Redação dada pela Lei nº 13.519, de 6 de fevereiro de 2003.*

Parágrafo único - O funcionário terá direito:
I - à diferença de vencimento e à contagem de tempo de serviço relativo ao período da prisão ou suspensão preventiva, quando do processo não resultar punição ou esta se limitar à pena de repreensão;
II - à diferença de vencimento e à contagem do tempo de serviço correspondente ao período do afastamento excedente ao prazo de suspensão efetivamente aplicada.

- *Redação dada pela Lei nº 10.806, de 27 de dezembro de 1989.*

CAPÍTULO VI- DOS PROCEDIMENTOS DE NATUREZA DISCIPLINAR

Legislação Regulamentadora:
Lei nº 10.793, de 21/12/1989
Lei nº 10.806, de 27/12/1989
Decreto nº 43.233, de 25/05/2003

Seção I
Disposições Gerais

Art. 201 - A autoridade que tiver ciência de irregularidade no serviço público é obrigada a tomar providências objetivando a apuração dos fatos e responsabilidades.

§ 1º - As providências de apuração terão início imediato após o conhecimento dos fatos e serão adotadas na unidade onde estes ocorreram, consistindo na elaboração de relatório circunstanciado e conclusivo sobre os fatos, instruído com a oitiva dos envolvidos e das testemunhas, além de outras provas indispensáveis ao seu esclarecimento.

- *Redação dada pela Lei nº 13.519, de 6 de fevereiro de 2003.*

§ 2º - As providências de apuração previstas no parágrafo 1º deste artigo serão adotadas pela autoridade que tiver ciência da irregularidade, podendo ser cometidas a funcionário ou comissão de funcionários.

- *Redação dada pela Lei nº 13.519, de 6 de fevereiro de 2003.*

§ 3º - A apuração deverá ser concluída no prazo de 20 (vinte) dias, findo o qual os autos serão enviados ao Titular da Pasta ou da Subprefeitura a que pertencer a unidade em que o fato ocorreu, o qual, após criteriosa análise, determinará:

I - a aplicação de penalidade, nos termos do artigo 187, quando a responsabilidade subjetiva pela ocorrência encontrar-se definida, porém a natureza da falta cometida não for grave, não houver dano ao patrimônio público ou se este for de valor irrisório;

II - o arquivamento do feito, quando comprovada a inexistência de responsabilidade funcional pela ocorrência irregular investigada;

III - a remessa dos autos ao Departamento de Procedimentos Disciplinares - PROCED ou, em se tratando de servidor integrante do Quadro dos Profissionais da Guarda Civil Metropolitana, à Secretaria Municipal de Segurança Urbana, quando:

a) a autoria do fato irregular estiver comprovada;

b) encontrar-se perfeitamente definida a responsabilidade subjetiva do servidor pelo evento irregular;

c) existirem fortes indícios de ocorrência de responsabilidade funcional, que exijam a complementação das investigações mediante sindicância.

- *Acrescido pela Lei nº 13.519, de 6 de fevereiro de 2003.*

§ 4º - Existindo suficientes indícios da ocorrência de infração disciplinar e de sua autoria, será instaurado procedimento disciplinar de exercício da pretensão punitiva." (NR)

- *Acrescido pela Lei nº 13.519, de 6 de fevereiro de 2003.*

Seção II
Do Processo Sumário

Art. 202 - Instaura-se o processo sumário quando a falta disciplinar, pelas proporções ou pela natureza, não comportar demissão, ressalvado o disposto no artigo 187.

Parágrafo único - No processo sumário, após a instrução, dar-se-á vista ao funcionário para apresentação de defesa em 5 (cinco) dias, seguindo-se a decisão.

Seção III
Da Sindicância

Art. 203 - A sindicância é peça preliminar e informativa do inquérito administrativo, devendo ser promovida quando os fatos não estiverem definidos ou faltarem elementos indicativos da autoria.

Art. 204 - A sindicância não comporta o contraditório e tem caráter sigiloso, devendo ser ouvidos, no entanto, os envolvidos nos fatos.

Art. 205 - O relatório da sindicância conterá a descrição articulada dos fatos e proposta objetiva ante o que se apurou, recomendando o arquivamento do feito ou a abertura do inquérito administrativo.

Parágrafo único - Quando recomendar abertura do inquérito administrativo o relatório deverá apontar os dispositivos legais infringidos e a autoria apurada.

Art. 206 - A sindicância deverá estar concluída no prazo de trinta dias, que só poderá ser prorrogado mediante justificação fundamentada.

Seção IV
Do Inquérito Administrativo

Art. 207 - Instaura-se inquérito administrativo quando a falta disciplinar, por sua natureza, possa determinar a pena de demissão.

Parágrafo único - No inquérito administrativo é assegurado amplamente o exercício do direito de defesa.

Art. 208 - A determinação de instauração de inquérito administrativo e sua decisão competem ao Prefeito que, no entanto, poderá delegar essas atribuições, respeitado o disposto no parágrafo único do artigo 195.

Parágrafo único - O inquérito administrativo será conduzido por Comissão Processante, permanente ou especial, presidida obrigatoriamente por Procurador Municipal e composta sempre por funcionários efetivos.

Art. 209 - O inquérito administrativo será iniciado no prazo de 5 (cinco) dias, contados do recebimento dos autos pela Comissão Processante e concluído no prazo de 90 (noventa) dias, contados do seu início.

§ 1º - O prazo para a conclusão do inquérito poderá ser prorrogado, a juízo da autoridade que determinou sua instauração, mediante justificação fundamentada.

- *Parágrafo único renumerado como § 1º pela Lei nº 13.519, de 6 de fevereiro de 2003.*

§ 2º - Nos casos de prática das infrações previstas no artigo 189, ou quando o funcionário for preso em flagrante delito ou preventivamente, o inquérito administrativo deverá ser concluído no prazo de 60 (sessenta) dias, contados da citação válida do indiciado, podendo ser prorrogado, a juízo da autoridade que determinou a instauração, mediante justificação, pelo prazo máximo de 60 (sessenta) dias.

- *Acrescido pela Lei nº 13.519, de 6 de fevereiro de 2003.*

Art. 210 - Recebidos os autos, a Comissão promoverá o indiciamento do funcionário, apontando o dispositivo legal infringido.

Art. 211 - O indiciado será citado para participar do processo e se defender.

§ 1º - A citação será pessoal e deverá conter a transcrição do indiciamento, bem como a data, hora e local, marcados para o interrogatório.

§ 2º - Não sendo encontrado o indiciado, ou ignorando-se o seu paradeiro, a citação será feita por editais publicados no órgão oficial durante 3 (três) dias consecutivos.

§ 3º - Se o indiciado não comparecer, será decretada a sua revelia e designado um Procurador Municipal para se incumbir da defesa.

Art. 212 - Nenhum funcionário será processado sem assistência de defensor habilitado.

Parágrafo único - Se o funcionário não constituir advogado, ser-lhe-á dado defensor na pessoa de Procurador Municipal.

Art. 213 - O indiciado poderá estar presente a todos os atos do processo e intervir, por seu defensor, nas provas e diligências que se realizarem.

Art. 214 - De todas as provas e diligências será intimada a defesa, com antecedência mínima de 48 (quarenta e oito) horas.

Art. 215 - Realizadas as provas da Comissão, a defesa será intimada para indicar, em 3 (três) dias, as provas que pretende produzir.

Art. 216 - Encerrada a instrução, dar-se-á vista ao defensor para apresentação, por escrito e no prazo de 5 (cinco) dias úteis, das razões de defesa do indiciado.

- *Redação dada pela Lei nº 13.519, de 6 de fevereiro de 2003.*

Art. 217 - Produzida a defesa escrita, a Comissão apresentará o relatório, no prazo de 5 (cinco) dias úteis.

- *Redação dada pela Lei nº 13.519, de 6 de fevereiro de 2003.*

Art. 218 - No relatório da Comissão serão apreciadas, em relação a cada indiciado, as irregularidades imputadas, as provas colhidas e as razões da defesa, propondo-se justificadamente a absolvição ou punição, indicando-se, neste caso, a pena cabível e sua fundamentação legal.

Parágrafo único - A Comissão deverá sugerir outras medidas que se fizerem necessárias ou forem de interesse público.

Art. 219 - Recebido o processo com o relatório, a autoridade competente proferirá a decisão por despacho fundamentado.

Parágrafo único - O julgamento poderá ser convertido em diligência.

CAPÍTULO VII- DA REVISÃO DO INQUÉRITO ADMINISTRATIVO

Art. 220 - A revisão será recebida e processada mediante requerimento quando:

I - a decisão for manifestadamente contrária a dispositivo legal, ou a evidência dos autos;

II - a decisão se fundar em depoimentos, exames periciais, vistorias ou documentos comprovadamente falsos ou eivados de erros;

III - surgirem, após a decisão, provas da inocência do punido.

§ 1º - Não constitui fundamento para a revisão a simples alegação de injustiça da penalidade.

§ 2º - A revisão, que poderá verificar-se a qualquer tempo, não autoriza a agravação da pena.

§ 3º - Ocorrendo o falecimento do punido, o pedido de revisão poderá ser formulado pelo cônjuge ou parente até segundo grau.

Art. 221 - O pedido de revisão será sempre dirigido ao Prefeito, que decidirá sobre o seu processamento.

Art. 222 - Estará impedida de funcionar no processo revisional a Comissão que participou do processo disciplinar primitivo.

Art. 223 - Julgada procedente a revisão, a autoridade competente determinará a redução, o cancelamento ou anulação da pena.

Parágrafo único - A decisão deverá ser sempre fundamentada e publicada no órgão oficial do Município.

Art. 224 - Aplica-se ao processo de revisão, no que couber, o previsto neste Estatuto para o processo disciplinar.

DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 225 - As disposições deste Estatuto aplicam-se, no que couber, aos Conselheiros dos Tribunais de Contas do Município, aos funcionários da Câmara Municipal, do Tribunal de Contas do Município e das Autarquias Municipais.

Art. 226 - É vedada a participação do funcionário no produto da arrecadação de tributos e multas.

Art. 227 - Até 31 de dezembro de 1979 continuarão a ser pagos os adicionais por tempo de serviço nas bases e condições estabelecidas na legislação anterior a este Estatuto.

Art. 228 - Salvo disposição expressa em contrário, a contagem de tempo e de prazos previstos neste Estatuto será feita em dias corridos, excluindo-se o dia do começo e incluindo-se o do seu término.

Parágrafo único - Considera-se prorrogado o prazo até o primeiro dia útil se o término cair em sábado, domingo, feriado ou em dia que:

I - não houver expediente;

II - o expediente for encerrado antes da hora normal.

Art. 229 - As disposições deste Estatuto aplicam-se aos integrantes da carreira do Magistério Municipal e de outros Quadros Especiais no que não contrariam a legislação específica.

Art. 230 - O funcionário ou o inativo que, sem justa causa, deixar de atender a exigência legal, para cujo cumprimento seja marcado prazo certo, terá suspenso o

pagamento dos seus vencimentos ou proventos, até que satisfaça essa exigência.

Art. 231 - Lei especial disporá sobre as jornadas ou regimes especiais de trabalho.

Art. 232 - Ao funcionário poderá ser concedida gratificação por dedicação profissional exclusiva, na forma estabelecida em lei.

Art. 233 - Enquanto não editadas as leis e os decretos regulamentadores previstos neste Estatuto, continuarão a ser observados, no que couber, os respectivos preceitos legais em vigor.

Art. 234 - Ficam mantidas as funções gratificadas até que a lei especial defina sua nova situação jurídica.

Art. 235 - Fica mantida, até que seja reformulada, a legislação relativa as horas extras de trabalho do Quadro de Cargos de Natureza Operacional.

Art. 236 - Ressalvado o disposto no artigo 84, o provimento de cargos far-se-á sempre no grau "A" da respectiva referência, assegurado ao funcionário o direito de ser classificado no grau de valor igual ou, em não havendo este, no de valor imediatamente superior ao que se encontrava no cargo anteriormente ocupado.

Art. 237 – (revogado).

- *Revogado pela da Lei nº 9.167/80.*

Art. 238 - O dia 28 de outubro será consagrado ao funcionário público municipal.

Art. 239 - As despesas com a execução desta lei correrão por conta das dotações orçamentárias próprias.

Art. 240 - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, e em especial os artigos 2º e 7º da Lei nº 8.215, de 7 de março de 1975, os artigos 4º e 5º da Lei nº 7.747, de 27 de junho de 1972.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, aos 29 de outubro de 1979

426º da Fundação de São Paulo

Prefeito
REYNALDO EMYGDIO DE BARROS

DOC 12/12/2018 – PP. 15 A 17

EDUCAÇÃO

INSTRUÇÃO NORMATIVA SME Nº 22, DE 11 DE DEZEMBRO DE 2018
SEI Nº 6016.2018/0077065-4

DISPÕE SOBRE A ORGANIZAÇÃO DAS UNIDADES DE EDUCAÇÃO INFANTIL, DE ENSINO FUNDAMENTAL, DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO E DOS CENTROS EDUCACIONAIS UNIFICADOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO PARA O ANO DE 2019, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, e

CONSIDERANDO:
- a Lei federal nº 8.069, de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente;
- a Lei federal nº 9.394, de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e alterações posteriores, em especial, a Lei Federal nº 12.796, de 2013;
- a Lei federal nº 10.639, de 2003 – instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira;
- a Lei federal nº 11.645, de 2008 – instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena;
- a Lei Federal nº 13.005, de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE;
- a Lei federal nº 11.947, de 2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e institui a alimentação escolar como direito dos estudantes da educação básica pública;
- as Diretrizes Curriculares Nacionais contidas nas diferentes Resoluções do Conselho Nacional de Educação, com destaque à Resolução CNE/CEB nº 04, de 2010;
- a Lei nº 14.660, de 2007, que reorganiza os quadros dos Profissionais de Educação do Município de São Paulo;
- a Lei nº 16.271, de 2015, que aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo;
- a Lei 16.710, de 11 de outubro de 2017, que dispõe sobre Princípios e Diretrizes para a Elaboração e Implementação das Políticas Públicas pela Primeira Infância e sobre o Plano Municipal pela Primeira Infância;
- o Decreto nº 54.453, de 2013, que fixa as atribuições dos Profissionais da Educação que integram as equipes escolares das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino;
- o Decreto nº 54.454, de 2013, que fixa diretrizes gerais para a elaboração dos regimentos educacionais das Unidades integrantes da Rede Municipal de Ensino e decorrentes normas complementares estabelecidas pela Portaria SME nº 5.941, de 2013;
- o Decreto nº 57.379, de 2016, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, regulamentado pela Portaria SME nº 8.764, de 23/12/16;
- o Decreto nº 57.478, de 2016, que aprova o Regimento Padrão dos Centros Educacionais Unificados – CEUs;
- a Portaria nº 6.571, de 2014, que institui as Matrizes Curriculares das Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs, de Ensino Fundamental e Médio – EMEFMs e nas Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos EMEBSs e dá outras providências;
- a Portaria SME nº 3.844, de 2016, que dispõe sobre as atividades a serem desenvolvidas pelos Analistas de Informações, Cultura e Desporto – Educação Física, em exercício nos CEUs;
- a Instrução Normativa 13, de 2018, que reorienta o Programa “São Paulo Integral” nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino;
- a Instrução Normativa nº 14, de 2018 e a Instrução Normativa nº 16, de 2018, que estabelecem diretrizes, normas e procedimentos para matrículas na Rede Municipal de Ensino;

- o Plano de Metas da Prefeitura do Município de São Paulo - 2017-2020;
- as orientações fixadas pela Base Nacional Comum Curricular;
- as diretrizes da política educacional emanadas pela Secretaria Municipal de Educação por meio do Currículo da Cidade de São Paulo;

RESOLVE:

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º As Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino deverão organizar-se de modo a assegurar um trabalho educacional voltado para a constante melhoria das condições de desenvolvimento e aprendizagens dos estudantes, considerando os objetivos propostos no Projeto Político-Pedagógico – PPP, de cada Unidade Educacional e os dispositivos emanados pela presente Instrução Normativa.

Art. 2º A organização das Unidades Educacionais fundamentar-se-á na legislação vigente, nas metas da Prefeitura do Município de São Paulo-2017-2020 e nos princípios e diretrizes pedagógicas do Currículo da Cidade que regem a Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação conforme segue:
I - a implementação do Currículo da Cidade em todas as Unidades Educacionais a fim de alinhar o trabalho pedagógico da RME;
II - a educação integral considerando o estudante nas suas dimensões intelectual, social, emocional, física e cultural;
III - o fortalecimento de políticas que traduzam os direitos e objetivos de aprendizagem, desenvolvimento e assegurem aos estudantes igualdade de oportunidades, acesso e permanência na escola;
IV - as metas estabelecidas pelas Unidades Educacionais, Diretorias Regionais de Educação e Coordenadorias da Secretaria Municipal de Educação em consonância com o Programa de Metas da Cidade de São Paulo 2017-2020;
V - o Currículo da Cidade enquanto política educacional de articulação entre a Educação Infantil (CEMEI, CEI e EMEI) e o Ensino Fundamental e como fundamentador no planejamento das propostas pedagógicas;
VI - a ampliação do número de matrículas em Centros de Educação Infantil em regiões com maior demanda e população mais vulnerável;
VII - o fortalecimento das avaliações interna e externa de forma a subsidiar o trabalho pedagógico;
VIII - o acompanhamento pedagógico, em especial, aos estudantes com desempenho abaixo do adequado nas avaliações internas e externas;
IX - a alfabetização até o final do 2º ano do Ensino Fundamental;
X - a formação permanente aos professores, em especial, nas horas adicionais da Jornada de Trabalho, destinadas ao trabalho coletivo e aos demais profissionais que atuam nas Unidades Educacionais;
XI - a formação dos supervisores, diretores e coordenadores pedagógicos da RME para a implementação do Currículo da Cidade, a gestão e o acompanhamento das aprendizagens nas Unidades Educacionais;
XII - o desenvolvimento e realização de programas e ações que assegurem o acesso e a permanência dos estudantes na educação básica;
XIII - a implantação de Rede de Laboratórios de Educação Digital, Experimentação e Aprendizagem - LED;
XIV - a formação da equipe gestora com vistas a planejar e coordenar o trabalho pedagógico e administrativo da Unidade Educacional, observadas as diretrizes da SME;

XV - a educação inclusiva considerando o modo de ser, de pensar e de aprender de cada estudante, propiciando desafios adequados às suas características e eliminando as barreiras para a participação plena e a aprendizagem;
XVI - a equidade reconhecendo as diferenças, desnaturalizando as desigualdades e diversificando as práticas pedagógicas;
XVII - o Currículo de Libras e o Currículo de Língua Portuguesa para Surdos assegurando a Educação Bilíngue aos estudantes com surdez, ofertada em: Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBSs; Unidades Polo de Educação Bilíngue e escolas comuns: unidades educacionais de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos;
XVIII - a oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE, aos estudantes público alvo da educação especial que dele necessitem.
XIX - a execução do Programa de Alimentação Escolar por meio do fornecimento de refeições adequadas, de acordo com a faixa etária do educando e do incentivo da formação de hábitos alimentares saudáveis.

Art. 3º As Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino deverão elaborar seu Projeto Político-Pedagógico ou redimensioná-lo, sob a coordenação da Equipe Gestora, com a participação da comunidade educacional e aprovação do Conselho de Escola/CEI/CIEJA, a fim de nortear toda a sua ação educativa.

Art. 4º O Projeto Político-Pedagógico deverá considerar os princípios e diretrizes pedagógicas da SME, contidas no artigo 2º desta Instrução Normativa, bem como considerar as especificidades de cada etapa ou modalidade de ensino.
§ 1º - O Projeto Político-Pedagógico é documento norteador da ação pedagógica das Unidades Educacionais podendo ser redimensionado quando necessário, com aprovação do Conselho de Escola/CEI/CIEJA, posterior aprovação do Supervisor Escolar e homologação do Diretor Regional de Educação.
§ 2º - Nas Unidades Educacionais que mantêm Ensino Fundamental ou Ensino Fundamental e Médio o Projeto Político-Pedagógico deverá ser elaborado considerando-se, além dos dispositivos constantes do artigo 2º desta Instrução Normativa, as seguintes especificidades:
I - a implementação do Currículo da Cidade;
II - os resultados da avaliação institucional - avaliação da UE – 2018, e os indicativos das dimensões do trabalho educativo e da organização escolar que requerem tomadas de decisão coletivas na direção da melhoria institucional e garantia da aprendizagem de todos os estudantes;
III - os resultados das avaliações internas, realizadas pela própria Unidade Educacional, e externas, seja no âmbito municipal ou federal, com ênfase na Prova São Paulo 2018 e seus indicativos acerca dos níveis de aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental;
IV - a garantia dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes por ano do Ciclo;
V - a garantia de alfabetização de 100% (cem por cento) dos estudantes até o 2º ano do Ciclo de Alfabetização;
VI – a recuperação das aprendizagens dos estudantes e a diminuição da reprovação.
§ 3º - Nas Unidades Educacionais de Educação Infantil o Projeto Político-Pedagógico deverá ser elaborado considerando-se, além dos dispositivos constantes do artigo 2º desta Instrução Normativa, as seguintes especificidades:
I – a implementação do Currículo da Cidade;
II – a Orientação Normativa n° 01/13 - Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares;
III – os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.

Art. 5º As prioridades estabelecidas pela comunidade educacional, expressas no Projeto Político-Pedagógico deverão ser objeto de estudo do Projeto Especial de Ação – PEA, que definirão as ações a serem desencadeadas e as responsabilidades pela sua execução e avaliação, de acordo com o

estabelecido em normatização específica, adotando-se como prioridade o estudo e a implementação do Currículo da Cidade.

Art. 6º As Jornadas de Trabalho/Opção dos Profissionais de Educação serão cumpridas no âmbito das Unidades Educacionais, de acordo com a pertinente legislação em vigor.

Art. 7º Nos CEIs, CEMEIs, EMEIs, EMEFs, EMEFMs, EMEBSs e CIEJAs os servidores cumprirão suas jornadas de trabalho, na seguinte conformidade:
I - JORNADA BÁSICA – JB: 20 horas-aula, sendo 18 horas-aula em regência + 2 horas-atividade;
II - JORNADA ESPECIAL INTEGRAL DE FORMAÇÃO – JEIF: 40 horas-aula, sendo 25 horas-aula em regência + 15 horas adicionais;
III - JORNADA BÁSICA DO DOCENTE – JBD: 30 horas-aula, sendo 25 horas-aula em regência + 5 horas-atividade;
IV - JORNADA BÁSICA DE 30 HORAS – J 30: 30 horas, sendo 25 horas em regência + 5 horas-atividade;
V - JORNADA DE 40 HORAS – J40: 40 horas/relógio.
§ 1º - Na JB, prevista no inciso I deste artigo, quando se referir ao Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - PEIF, as 18 horas-aulas deverão ser distribuídas por todos os dias da semana.
§ 2º - Na JEIF referida no inciso II deste artigo, as 15 horas adicionais serão cumpridas conforme segue:
a) 8 horas-aula em horário coletivo;
b) 3 horas-aula (HA) realizadas na UE;
c) 4 horas-aula em local de livre escolha.
§ 3º - As 5 horas-atividade que compõem a JBD referida no inciso III deste artigo deverão ser cumpridas : 3(três) horas-aula realizadas na UE e 2(duas) horas-aula em local de livre escolha.
§ 4º - As 5 horas-atividade, referidas no inciso IV deste artigo e nos termos da Lei nº 16.416/16, serão cumpridas: 3 horas realizadas na UE e 2 horas em local de livre escolha.
§ 5º - As 40 horas da J-40 previstas no inciso V deste artigo serão distribuídas em 8 horas-relógio ao dia cumpridas na Unidade Educacional.
§ 6º - As horas-atividade descritas neste artigo destinar-se-ão à elaboração de atividades previstas no art. 16 da Lei nº 14.660/07 e sua organização deverá integrar o Projeto Político-Pedagógico das Unidades Educacionais, com aprovação do Conselho de Escola/CEI/CIEJA.

Art. 8º Os Profissionais da Educação em exercício nas
Unidades Educacionais deverão participar das atividades propostas no período de organização escolar, da análise coletiva dos registros que compõem a documentação pedagógica e dos estudos do Currículo da Cidade, das Reuniões Pedagógicas, dos Conselhos de Classe, se for o caso, dos grupos de formação continuada, da avaliação do trabalho educacional, dentre outras propostas de trabalho coletivo, considerando-se, para efeitos de remuneração, as horas-aula efetivamente cumpridas, conforme legislação em vigor.
§ 1º - As atividades referidas no caput deste artigo deverão ser realizadas dentro do horário regular de trabalho do Professor, podendo ser programadas em horário diverso, mediante sua anuência expressa.
§ 2º - Considerar-se-á como frequência individual presencial nos horários destinados à formação, referidos no caput deste artigo, aqueles realizados pela Unidade Educacional ou, quando o educador for convocado para ações pedagógicas oferecidas por SME e/ou DRE, em local diverso do de sua Unidade Educacional, desde que comprovada a frequência.
§ 3º - As Unidades Educacionais poderão organizar momentos de formação da Equipe de Apoio à Educação dentro do horário de trabalho dos envolvidos.

Art. 9º As horas adicionais da Jornada Especial Integral de Formação – JEIF e as horas atividade da Jornada Básica do Docente – JBD deverão ser cumpridas de acordo com o disposto nos artigos 16 e 17 da Lei nº 14.660/07 e destinadas a ações que favoreçam o processo de construção e implementação do Projeto Político-Pedagógico e o alcance do desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, com registro em livro próprio.

Art. 10. As 8 (oito) horas-aula adicionais da Jornada Especial Integral de Formação-JEIF cumpridas em horário coletivo, destinar-se-ão:
I - 4 (quatro) horas-aula para a formação docente por meio do Projeto Especial de Ação – PEA;
II - Demais horas:
a) planejamento docente a partir de orientações do POA (Professor Orientador de Área) e coordenação do Coordenador Pedagógico, para as áreas/componentes de Alfabetização, Língua Portuguesa e Matemática;
b) análise dos resultados de desenvolvimento e de aprendizagem dos estudantes;
c) atividades de planejamento e organização didática, a partir da orientação do Coordenador Pedagógico.
§ 1º - Cada Unidade Educacional organizará um PEA e, em decorrência, a participação docente se dará num único PEA.
§ 2º - Visando à construção de um coletivo com maior número de Professores da Unidade Educacional e à possibilidade de um melhor acompanhamento do Coordenador Pedagógico, deverão ser constituídos para cumprimento do horário coletivo da Jornada Especial Integral de Formação – JEIF um agrupamento por turno de funcionamento da Unidade Educacional.
§ 3º - O número de grupos estabelecido no parágrafo anterior poderá ser flexibilizado, a fim de viabilizar a participação dos docentes nas atividades que compõem o Programa “São Paulo Integral”, nos termos da Instrução Normativa nº 13, de 2018, ou outras desenvolvidas fora do horário regular de atendimento dos estudantes, mediante anuência expressa do Supervisor Escolar e homologação do Diretor Regional de Educação.
§ 4º - Nas Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs com funcionamento em 2(dois) turnos de 6(seis) horas serão formados até 3(três) grupos, considerando os turnos de trabalho dos professores, e respeitado o horário de funcionamento da Unidade.
§ 5º - Excepcionalmente, com anuência expressa do Supervisor Escolar, as Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs que não possuem EJA poderão submeter à Diretoria Regional de Educação – DRE proposta de funcionamento até às 20h00, de modo a propiciar a organização dos horários coletivos dos professores em Jornada Especial Integral de Formação – JEIF.

EDUCAÇÃO INFANTIL

Art. 11. A Educação Infantil destina-se a bebês crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade, nos termos do que dispõe a respectiva Instrução Normativa de Matrícula, e será oferecida em:
I - Centros de Educação Infantil - CEIs destinados ao atendimento de bebês crianças dos agrupamentos de Berçário I, Berçário II e Mini-Grupos I e Mini-Grupo II;
II - Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs destinadas ao atendimento de crianças dos agrupamentos Infantil I e Infantil II, na faixa etária de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos;
III - Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEIs destinados ao atendimento de crianças dos agrupamentos de Berçário I, Berçário II, Mini-Grupos I e Mini-Grupo II, Infantil I e Infantil II, observadas as especificidades de cada agrupamento;
IV - Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos - EMEBS destinados ao atendimento de crianças Berçário I, Berçário II, Mini-Grupos I e Mini-Grupo II, Infantil I e Infantil II, observadas as especificidades de cada agrupamento.

Art. 12. Os CEIs atenderão as crianças em período integral de 10 (dez) horas, respeitado o período compreendido entre 7h00 e 19h00 sendo que o início e o término dos turnos serão indicados pelo Conselho de CEI e aprovados pela respectiva DRE.
§ 1º - De acordo com a necessidade dos pais/responsáveis o atendimento poderá ser flexibilizado para 5(cinco) horas, mediante solicitação dos interessados e análise e parecer da Supervisão Escolar.
§ 2º - Havendo necessidade de regimes diferenciados de permanência das crianças para atendimento à comunidade, a Diretoria Regional de Educação – DRE poderá, em conjunto com a Supervisão Escolar, Equipe Gestora da Unidade e ouvido o Conselho de CEI, definir pela proposta que melhor se adeque àquela realidade.
§ 3º - A organização dos horários de intervalo dos Centros de Educação Infantil - CEIs, deverá assegurar o atendimento ininterrupto às crianças e o intervalo de 15 (quinze) minutos para os Professores de Educação Infantil - PEIs em regência de classe/agrupamento, respeitadas as seguintes regras:
a) cada Unidade Educacional deverá elaborar plano específico integrado ao Projeto Político-Pedagógico de modo a assegurar o estabelecido neste parágrafo;
b) durante o período mencionado, as crianças deverão estar sob os cuidados de outro profissional de educação;
c) nas Unidades cuja estrutura organizacional comporte 2(dois) ou mais agrupamentos no mesmo espaço, o intervalo poderá ocorrer em sistema de alternância entre os profissionais envolvidos, desde que assegurado o atendimento pedagógico ininterrupto às crianças;
d) na programação dos horários de intervalo, as unidades educacionais poderão se utilizar de outros recursos humanos do CEI para dar atendimento às crianças, a saber: Professores ocupantes de vagas no módulo sem regência; Auxiliares de Desenvolvimento Infantil – ADIs e Auxiliares Técnicos de Educação – ATEs.
§ 4º - Excepcionalmente, esgotados todos os recursos para assegurar o atendimento ininterrupto às crianças, o Diretor de Escola poderá propor outras alternativas do atendimento observado o disposto no parágrafo anterior.
§ 5º - As unidades de educação infantil deverão organizar os horários de lanche e refeição observadas as orientações e normas estabelecidas pela Coordenadoria de Alimentação Escolar – CODAE e o intervalo mínimo de 2(duas) a 3(três) horas entre eles, de acordo com o disposto no artigo 42 desta Instrução Normativa.

Art. 13. A formação das turmas/agrupamentos nos CEIs observará ao disposto na Instrução Normativa nº 16, de 2018.

Art. 14. As Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs terão o seu funcionamento conforme segue:
I - 1º turno: das 7h00 às 13h00;
II - 2º turno: das 13h00 às 19h00.
Parágrafo único- Atendida a demanda e havendo possibilidade de organização dos espaços, poderão ser formadas turmas com atendimento de 8 (oito) horas diárias.

Art. 15. Nas Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs, a organização do horário de intervalo será de 15 (quinze) minutos para professores e crianças e deverá prever o acompanhamento das atividades das crianças, de acordo com planejamento específico, elaborado pelos integrantes da Unidade Educacional, constante do Projeto Político-Pedagógico e aprovado pelo Conselho de Escola.

Art. 16. Os CEMEIs atenderão:

I - em período integral de 10 (dez) horas - faixa etária de creche - de (0(zero) a 3(três) anos de idade), podendo flexibilizar para 5 (cinco) horas de acordo com a necessidade dos pais ou responsáveis;
II - em período de 6 horas – faixa etária de pré - escola – de 4 e 5 anos de idade.
Parágrafo único - Nos CEMEIS os horários de intervalo para as crianças de 0(zero) a 3(três) anos será o mesmo estabelecido para os CEIs e para crianças de 4(quatro) e 5(cinco) anos, será o mesmo que os das EMEIs.

Art. 17. Excepcionalmente, visando a acomodação da demanda e aos princípios pedagógicos previstos no art. 38 da Instrução Normativa nº 16, de 2018, as unidades educacionais de Educação Infantil poderão propor outras formas de organização de turmas e faixas etárias, mediante autorização da Diretoria Regional de Educação e da SME/COGED.
Parágrafo único - As propostas de horário diferenciado deverão ser encaminhadas às respectivas Diretorias Regionais de Educação para aprovação e homologação até 18/12/18.

ENSINO FUNDAMENTAL

Art. 18. O Ensino Fundamental destina-se aos estudantes com idade mínima de 6(seis) anos completos ou a completar até 31/03/19, e será organizado em Ciclos de Aprendizagem, conforme segue:
I – Ciclo de Alfabetização – abrangendo do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental;
II – Ciclo Interdisciplinar – abrangendo do 4º ao 6º ano do Ensino Fundamental;
III – Ciclo Autoral – abrangendo do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental.
§ 1º - No Ciclo Interdisciplinar, conforme normatização específica, serão programadas aulas em docência compartilhada, ficando vedadas outras formas de docência compartilhada em quaisquer dos demais Ciclos.
§ 2º - A formação das classes/turmas no Ensino Fundamental deverá observar o número de estudantes previsto na Instrução Normativa nº 16, de 2018.

Art. 19. As Unidades Educacionais que mantêm o Ensino Fundamental, ou o Ensino Fundamental e Médio, de modo a garantir o pleno atendimento à demanda, deverão funcionar:
I - Quando organizadas em dois turnos diurnos:
1º turno: das 7h00 às 12h00;
2º turno: das 13h30 às 18h30;
II - Quando organizadas em dois turnos diurnos e um noturno:
1º turno: das 7h00 às 12h00;
2º turno: das 13h30 às 18h30;
3º turno: das 19h00 às 23h00;
III - Excepcionalmente, onde houver demanda excedente:
Quando organizadas em três turnos diurnos e/ou quatro turnos:
1º turno: das 6h50 às 10h50;
2º turno: das 10h55 às 14h55;
3º turno: das 15h00 às 19h00;
4º turno: das 19h05 às 23h05.

Art. 20. As Unidades Educacionais organizadas em dois turnos diurnos ou dois turnos diurnos e um noturno observarão as seguintes diretrizes específicas:
I - nos turnos diurnos deverá ser assegurada a duração da hora-aula de 45(quarenta e cinco) minutos e intervalo de 20(vinte) minutos para estudantes e professores.
II - no noturno deverá ser assegurada a duração da hora-aula de 45(quarenta e cinco) minutos e intervalo de 15(quinze) minutos para estudantes e professores.

III - nos horários de lanche e refeição, deverão ser observadas as orientações e normas estabelecidas pela Coordenadoria de Alimentação Escolar – CODAE e o intervalo mínimo de 2(duas) a 3(três) horas entre eles.
IV - as aulas de Educação Física, Arte e Inglês serão ministradas pelo professor especialista.
V - na ausência do Professor especialista nas turmas do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental, as aulas de Arte poderão ser ministradas pelo Professor da classe, sendo remuneradas como Jornada Especial de Hora-Aula Excedente – JEX, exceto quando optante pela permanência na Jornada Básica – JB.
VI - na impossibilidade, ou não havendo interesse dos Professores mencionados no inciso IV deste artigo em assumi-las, as referidas aulas serão assumidas pelo Professor ocupante de vaga no módulo da Unidade em atividades de Complementação de Jornada - CJ, dentro de sua carga horária ou como Jornada Especial de Hora-Aula Excedente- JEX.
VII - na ausência do Professor de Educação Física, as aulas poderão ser ministradas por outro professor não habilitado, desde que sejam ministradas outras atividades que não aquelas próprias do componente curricular.
VIII - as atividades de Sala de Leitura e de Informática Educativa do Ciclo I do Ensino Fundamental serão desenvolvidas, respectivamente, pelo Professor Orientador de Sala de Leitura - POSL e Professor Orientador de Informática Educativa - POIE, dentro dos turnos estabelecidos.
IX - na ausência do Professor Orientador de Sala de Leitura - POSL e do Professor Orientador de Informática Educativa POIE, o Professor ocupante de vaga no módulo da Unidade em atividades de Complementação de Jornada- CJ assumirá a hora-aula, ministrando atividades curriculares que desenvolvam as competências leitora e escritora, de acordo com o Currículo da Cidade, dentro de sua carga horária ou como Jornada Especial de Hora-Aula Excedente - JEX.
X - no horário de aulas e atividades de Educação Física, Arte, Sala de Leitura e Informática Educativa, os Professores regentes cumprirão horas-atividade quando em Jornada Básica do Docente – JBD ou em Jornada Básica – JB ou as 03 (três) horas-aula não coletivas da Jornada Especial Integral de Formação- JEIF.
XI - no período noturno do Ensino Fundamental, as atividades de Sala de Leitura e de Informática Educativa serão desenvolvidas dentro do horário regular de aulas, com acompanhamento do Professor regente, e as aulas de Educação Física serão oferecidas fora do turno.
XII - na ausência do Professor Orientador de Sala de Leitura - POSL e do Professor Orientador de Informática Educativa- POIE, no período noturno, o Professor regente da classe assumirá a hora-aula.

Art. 21. Excepcionalmente, as Unidades Educacionais que ainda mantêm o Ensino Fundamental organizado em três turnos diurnos ou em quatro turnos observarão as seguintes diretrizes específicas:
I - deverá ser assegurada a duração da hora-aula de 45 (quarenta e cinco) minutos;
II - as aulas de Educação Física do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental serão ministradas pelo Professor especialista dentro dos turnos estabelecidos, devendo ser acompanhadas pelo Professor regente da classe, exceto quando optante pela permanência da Jornada Básica - JB.
III - na hipótese de o Professor regente da classe ter optado pela permanência na Jornada Básica - JB, não poderá acompanhar as aulas ministradas pelo Professor especialista.
IV - o Professor regente das demais aulas remanescentes da JB deverá acompanhar o Professor especialista e, também, substituí-lo nas suas ausências, com atividades de outros componentes curriculares.
V - As atividades de Sala de Leitura e de Informática Educativa serão desenvolvidas dentro do horário regular de aula dos estudantes, com o acompanhamento do Professor regente da classe e aplicando-se, no que couber, o contido nos incisos III e IV deste artigo.

Art. 22. A Unidade Educacional que tiver proposta de horário diferenciado do estabelecido nesta Instrução Normativa, inclusive as que aderiram ao Programa “São Paulo Integral”, desde que consoante com o seu Projeto Político-Pedagógico e a Política Educacional da SME, deverá propor a alteração, justificando-a, em projeto específico, aprovado pelo Conselho de Escola e enviá-lo à Diretoria Regional de Educação-DRE para análise e autorização do Supervisor Escolar e homologação do Diretor Regional de Educação.
§ 1º - As propostas de horário diferenciado referidas no caput deste artigo deverão ser encaminhadas às respectivas Diretorias Regionais de Educação para aprovação e homologação até 18/12/18.
§ 2º - As unidades de Ensino Fundamental deverão organizar os horários de lanche e refeição observadas as orientações e normas estabelecidas pela Coordenadoria de Alimentação Escolar – CODAE e o intervalo mínimo de 2(duas) a 3(três) horas entre eles, de acordo com o disposto no art. 42 desta Instrução Normativa.

Art. 23. Nas Unidades Educacionais que mantêm o Ensino Fundamental, cujo funcionamento envolver atividades com estudantes, além do horário regular de aulas, nos finais de semana, recessos e férias escolares, deverá ser observado o contido nas normatizações específicas.

Art. 24. Dos 1ºs aos 5ºs anos do Ensino Fundamental, os estudantes terão duas aulas de Inglês, a serem ministradas pelo Professor especialista, acompanhada do Professor regente da classe, dentro dos turnos estabelecidos, visando à articulação com os conteúdos dos diferentes componentes curriculares.
Parágrafo Único - Na ausência do Professor especialista de Inglês, o Professor regente ministrará as aulas desenvolvendo conteúdos de outros componentes curriculares.

Art. 25. O horário de trabalho dos Professores de Ensino Fundamental II e Médio, inclusive os da EJA, deverá ser organizado pela Equipe Escolar, observando-se:
I – a quantidade máxima de 10 (dez) horas-aula por dia por jornada de trabalho, excluindo-se as horas adicionais, as horas-atividade e as horas/trabalho excedentes;
II – preferencialmente, com a regência de aulas consecutivas do mesmo componente curricular/disciplina;
III – intervalo de 15 (quinze) minutos após a quinta hora/aula consecutiva de Educação Física.

Art. 26. Os horários de funcionamento da Sala de Leitura e do Laboratório de Informática Educativa deverão ser organizados de acordo com as diretrizes expressas nas respectivas Instruções Normativas e no Projeto Político-Pedagógico da U.E., assegurando-se a participação de todos os estudantes nas atividades que lhe são próprias.

Art. 27. As Unidades Educacionais deverão reorganizar as atividades de Apoio Pedagógico – Recuperação de Aprendizagens, de acordo com as diretrizes expressas em normatização específica, prevendo ações intensivas e diferenciadas para atender aos estudantes retidos e/ou com dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.

Art. 28. As atividades ministradas pelos Assistentes de Atividades Artísticas – AAAs, bem como as de Bandas e Fanfarras, comporão as atividades desenvolvidas fora do turno do estudante, nos termos das Portarias específicas.

Art. 29. A organização das classes em cada turno deverá ser aprovada pelo Conselho de Escola/CEI/CIEJA e considerar, prioritariamente, a necessidade das famílias com filhos matriculados na Unidade Educacional.

Art. 30. Os professores em cumprimento de atividades de CJ, CCH ou em vaga no módulo sem regência, de acordo com as necessidades da UE e respeitada a prioridade, incumbir-se-ão de:
I - ministrar aulas na ausência dos regentes de agrupamentos, classes, aulas, tempos destinados à orientação de projetos/docência compartilhada e no enriquecimento curricular previamente planejadas com a orientação do Coordenador Pedagógico e considerando o Currículo da Cidade;
II - atuar pedagogicamente junto aos professores em regência de classes/aulas, especialmente nas atividades de recuperação contínua;
III - participar de todas as atividades pedagógico-educacionais que envolvam os regentes de agrupamento/classes/aulas e/ou estudantes, dentro do seu turno/horário de trabalho.
Parágrafo Único - As atividades realizadas na conformidade dos incisos anteriores serão planejadas pelas equipes gestora e docente, e registradas no Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional.

Art. 31. A organização dos agrupamentos/turmas/classes nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino deverá ser realizada dentro dos princípios estabelecidos na presente Instrução Normativa, de forma a atender as especificidades dos estudantes com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento - TGD ou altas habilidades ou superdotação, considerando a idade cronológica e/ou outros critérios definidos em conjunto , pelos educadores da UE, supervisão escolar e profissionais responsáveis pelo AEE, ouvidos, se necessário, a família, outros profissionais envolvidos e, sempre que possível, o próprio estudante.
Parágrafo único: Cada Unidade Educacional deverá incluir no seu Projeto Político-Pedagógico as formas de atendimento aos estudantes referidos neste artigo.

Art. 32. Em todas as etapas da Educação Básica poderão ser adotados modelos de organização diferenciados do estabelecidos, desde que aprovados pelo Conselho Municipal de Educação.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

Art. 33. Nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos que mantêm a modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, o currículo organizar-se-á em Etapas, na periodicidade semestral, conforme segue:
I - Etapa de Alfabetização - Duração de dois semestres;
II - Etapa Básica - Duração de dois semestres;
III - Etapa Complementar - Duração de dois semestres;
IV - Etapa Final - Duração de dois semestres.
§ 1º - No período noturno do Ensino Fundamental, inclusive a EJA, as atividades de Sala de Leitura e de Informática Educativa serão desenvolvidas dentro do horário regular de aulas, acompanhados do Professor regente da classe.
§ 2º - Na ausência do Professor para ministrar as atividades/aulas referidas no parágrafo anterior, no período noturno, o Professor regente da classe assumirá a hora-aula.

Art. 34. As Escolas Municipais que mantêm a Educação de Jovens e Adultos – EJA deverão organizar o curso no horário noturno, na periodicidade semestral, prevendo 05 (cinco) horas-aula diárias, de 45 (quarenta e cinco) minutos cada, assegurando o intervalo de 15(quinze) minutos para estudantes e professores.
Parágrafo Único - Excetuam-se do disposto no caput deste artigo as Unidades participantes do Projeto EJA-Modular e dos CIEJAs que se organizarão segundo normatização própria.

Art. 35. Em todas as Etapas da EJA, as aulas de Educação Física serão ministradas fora do horário de aulas regulares, pelo Professor especialista e observado o disposto na Lei Federal 10.793, de 2003.

Art. 36. Nos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos - CIEJAs, o atendimento se realizará em encontros presenciais e atividades extraclasse, com caráter de efetivo trabalho escolar, na conformidade da pertinente legislação em vigor.
§ 1º - Para o desenvolvimento das atividades curriculares e elaboração do Projeto Político-Pedagógico deverão ser observadas, no que couber, as disposições contidas no Programa "São Paulo Integral" e outros de acordo com normatização específica.
§ 2º - O atendimento aos estudantes dar-se-á na seguinte conformidade:
a) 1º turno: das 7h30 às 09h45 e das 10h00 às 12h15;
b) 2º turno: das 12h30 às 14h45 e das 15h00 às 17h15;
c) 3º turno: das 17h30 às 19h45 e das 20h00 às 22h15.

EDUCAÇÃO INTEGRAL

Art. 37. Atendida a demanda e havendo possibilidade de espaços para o desenvolvimento de projeto em tempo integral, as Unidades Educacionais poderão organizar-se com formação de turmas que permanecerão em atividades pelo período de, no mínimo, 7(sete) horas não excedendo a 10(dez) horas diárias.
§ 1º - O currículo da educação integral, em tempo integral, será concebido como um projeto educativo, de caráter optativo e integrará o Programa "São Paulo Integral", Programa "Mais Educação São Paulo", e/ou Programa de Ampliação de Jornada de âmbito federal.
§ 2º - A Educação Integral deverá organizar-se segundo os critérios definidos na Instrução Normativa nº 13, de 2018.
§ 3º - O atendimento aos estudantes dar-se-á na seguinte conformidade:
a) 1º turno: das 7h00 às 14h00;
b) 2º turno: das 11h30 às 18h30 ou das 12h00 às 19h00.
§ 4º - O horário de intervalo dos estudantes será de 1 (uma) hora diária, distribuída na sua jornada, conforme Portaria específica.
§ 5º - As unidades de Educação Integral deverão organizar os horários de lanche e refeição observadas as orientações e normas estabelecidas pela Coordenadoria de Alimentação Escolar – CODAE e o intervalo mínimo de 2(duas) a 3(três) horas entre eles, de acordo com o disposto no art. 42 desta Instrução Normativa.

CENTROS EDUCACIONAIS UNIFICADOS

Art. 38. A organização dos Centros Educacionais Unificados - CEUs observará os dispositivos contidos no Regimento Padrão do CEU dentro do princípio do direito à educação integral e deverá contemplar no seu Projeto Educacional Anual as diferentes formas de acesso e de participação da comunidade local aos espaços e serviços de educação, cultura, esporte, lazer e novas tecnologias que compõem a sua estrutura organizacional.
§ 1º - Os Centros Educacionais Unificados – CEUs funcionarão ininterruptamente na seguinte conformidade:
a) de segunda a sexta-feira: das 7h00 às 22h00;
b) aos sábados e domingos: das 08h00 às 20h00;
c) nos Feriados, pontos facultativos e dias definidos como de suspensão das atividades das unidades educacionais: das 8h00 às 18h00.
§ 2º - Os CEUs que mantêm a EJA ou UNICEU, o atendimento estender-se-á até 23h00.
§ 3º - Nos CEIs, EMEIs e EMEFs dos CEUs, o atendimento iniciar-se-á às 07h00.
§ 4º - O funcionamento estará suspenso nos dias 1º de janeiro e 24, 25 e 31 de dezembro, além de outros dias determinados pela Secretaria Municipal de Educação, destinados à desratização, dedetização, desinsetização e/ou limpeza da caixa d'água dos equipamentos.

§ 5º - O horário de funcionamento da Biblioteca do CEU será de terça-feira a sexta-feira das 08h00 às 21h00 e, aos sábados, domingos, pontos facultativos, feriados e dias definidos como de suspensão de atividades nas Unidades Educacionais, das 8h00 às 17h00.
§ 6º - Em caso de redução do Quadro de Analistas nas Bibliotecas dos CEUs, caberá ao Conselho Gestor do CEU redimensionar o horário de funcionamento da Biblioteca durante os dias da semana, sendo vedada a redução dos horários aos finais de semana, mediante aprovação do Supervisor Escolar e homologação do Diretor Regional de Educação.
§ 7º - As Bibliotecas dos CEUs estarão fechadas ao público às segundas-feiras para organização do acervo e catalogação.
§ 8º - Os Telecentros terão o horário de funcionamento de, no mínimo, 9 (nove) horas por dia, de segunda a sexta-feira, admitindo-se seu funcionamento também aos sábados e domingos.

Art. 39. Os servidores que compõem as equipes de Gestão, a Secretaria Geral, os Núcleos de Ação Educacional e Cultural e Núcleo de Lazer e Recreação terão seus horários fixados pelos Gestores, aprovados pelo Conselho Gestor e pelo Supervisor Escolar e homologados pelo Diretor Regional de Educação, observadas as diretrizes da SME, ficando assegurado:
I - atendimento ininterrupto, no horário de funcionamento e ouvidos os interessados;
II - um servidor da equipe de Gestão no início e no final de seu funcionamento;
III - carga horária semanal distribuída em todos os dias da semana, exceto o(s) dia(s) de folga(s) semanal(ais);
IV - início e término da jornada diária fixados em horas exatas e meias horas;
V - intervalo obrigatório para refeições, no cumprimento de carga horária de 8(oito) horas de trabalho, acrescido de intervalo:
a) de trinta minutos, quando cumprido no interior do CEU;
b) de, no mínimo, uma hora e, no máximo, duas horas, quando cumprido em local externo.

Art. 40. A jornada de trabalho dos Analistas em Informações, Cultura e Desporto – Disciplina: Biblioteca será de 40 (quarenta) horas semanais, assegurado o cumprimento de jornada diária de 8(oito) horas por dia, organizadas de forma a garantir a presença de, no mínimo, 1 (um) analista, durante todo o período de funcionamento da Biblioteca.

Art. 41. A jornada de trabalho dos Analistas em Informações, Cultura e Desporto – Disciplina: Educação Física será cumprida na seguinte conformidade:
I - Quando em jornada de 20 (vinte) horas semanais:
a) distribuída em 5(cinco) dias da semana, assegurando o cumprimento da jornada diária de 4(quatro) horas, sendo, no mínimo, 3(três) atividades com turma por dia;
b) 1(uma) hora semanal destinada a reunião com a Coordenação de Núcleo para planejamento/ formação/ avaliação garantida, preferencialmente, a totalidade dos analistas ;
c) 1(uma) hora semanal para planejamento individual.
II - Quando em jornada de 40 (quarenta) horas semanais:
a) distribuídas em 5(cinco) dias da semana, assegurando o cumprimento da jornada diária de 8(oito) horas, sendo, no mínimo, 6 (seis) atividades com turma por dia;
b) 2 (duas) horas semanais de planejamento/ formação/avaliação com reunião com a Coordenação do Núcleo, garantida, preferencialmente, a totalidade dos especialistas;
c) 2(duas) horas semanais para planejamento individual.
§ 1º - Propostas diferenciadas das contidas neste artigo poderão ser apresentadas para análise e aprovação do Supervisor Escolar e homologação do Diretor Regional de Educação.
§ 2º - O descanso semanal remunerado dos profissionais referidos no caput deste artigo deverá ser previsto de forma a não acarretar prejuízos ao desenvolvimento das atividades dos CEUs.
§ 3º - Para o desenvolvimento das atividades, as turmas deverão ser planejadas e definidas na conformidade do previsto nos arts. 9º e 14 da Portaria SME nº 3.844, de 2016.

Art. 42 - Os horários de distribuição das refeições nas Unidades Educacionais deverão observar as seguintes recomendações:
§ 1º - Atendimento 4 (quatro) horas:
a) matutino: oferecer lanche quando decorrido meio turno
b) intermediário: oferecer refeição quando decorrido meio turno
c) vespertino: oferecer lanche no início do turno
d) noturno: oferecer refeição no início do turno
§ 2º - Atendimento 5/6 (cinco ou seis) horas:
a) matutino: oferecer
a.1. Lanche: no início do turno (entre 7h00 e 8h00) ou preferencialmente, no meio do turno;
a.2. Refeição: a partir das 11h00 (preferencialmente mais tarde), respeitando o intervalo mínimo de 2 a 3 horas do horário do lanche.
b) vespertino:
b.1. Refeição: no início do período, finalizando a distribuição até as 14h30.
b.2. Lanche: após intervalo de 2 a 3 horas (a partir das 16h00) ou quando decorrido meio turno e refeição após intervalo de 2 a 3 horas;
c) noturno: refeição no início do turno.
§ 3º - Atendimento educação integral (sete a dez horas):
a) matutino: oferecer
a.1. Lanche: entre 8h00 e 9h00;
a.2. Refeição: entre 11h00 e 12h00;
a.3. Lanche: entre 14h30 e 15h00.
b) vespertino:
b.1. Refeição: entre 11h00 e 12h00
b.2.Lanche: entre 14h00 e 15h00
b.3.Lanche ou Refeição: entre 17h30 e 19h00.
§ 4º - Atendimento CEIs (sete a dez horas) horas:
a) desjejum: oferecer na primeira hora após início do período
b) colação: oferecer após intervalo de 2h00 horas do desjejum
c) almoço: oferecer após intervalo de 2h30 horas da colação
d) lanche: oferecer após intervalo de 2 horas do almoço
e) refeição da tarde: oferecer após intervalo de 2h30 horas do lanche
§ 5º - Atendimento CIEJA:
a) matutino: oferecer alimentação quando decorrido meio turno
b) vespertino: oferecer alimentação quando decorrido meio turno
d) noturno: oferecer alimentação no início de cada turno
Parágrafo único. Os horários referidos nos § 1º, 2º, 3º, 4º e 5º deste artigo poderão ser flexibilizados mediante justificativa fundamentada da Unidade Educacional, após discussão com o Conselho de Escola/CEI e anuência do Supervisor Escolar.

DAS COMPETÊNCIAS

Art. 43. Caberá:
I - Às Unidades Educacionais:
a) elaborar ou redimensionar o seu Projeto Político-Pedagógico e encaminhá-lo, até 15/03/19, para a respectiva Diretoria Regional de Educação para aprovação;
b) encaminhar, até 15/03/19, o Projeto Especial de Ação - PEA à respectiva Diretoria Regional de Educação, para análise e aprovação pelo Supervisor Escolar e homologação do Diretor Regional de Educação;
c) garantir horários de atendimento ininterrupto ao público em todos os turnos de funcionamento;

d) definir seu horário de funcionamento para o ano subsequente e torná-lo público no mês de setembro, após aprovação pelo Conselho de Escola/CEI/CIEJA e ouvido o Supervisor Escolar;
e) organizar os horários dos Agentes Escolares/Agentes de Apoio e Auxiliares Técnicos de Educação – Área: Inspeção Escolar, que podem ser estabelecidos antes ou após o horário de funcionamento da Unidade Educacional, desde que justificada a necessidade e com ciência do Supervisor Escolar;
f) proceder à análise das informações do Sistema de Gestão Pedagógica – SGP e do Sistema Educacional de Registro da Aprendizagem – SERAP, e elaborar o registro individualizado do estudante objetivando a continuidade dos estudos, sem suspensão de aulas, no caso das unidades de Ensino Fundamental, de acordo com as datas especificadas no Calendário de Atividades - 2019;
g) encaminhar a documentação pedagógica do processo de aprendizagens e desenvolvimento das crianças, às unidades de destino, até o final de janeiro/2019, na seguinte conformidade:
g.1 – do CEI para a EMEI;
g.2 – da EMEI para o Ensino Fundamental;
g.3 – no CEMEI: do Mini-grupo II para o Infantil I e do Infantil II para o Ensino Fundamental.
h) organizar os horários dos Profissionais de Educação que compõem a Equipe Gestora de modo a garantir o atendimento administrativo e pedagógico a todos os turnos de funcionamento da Unidade Educacional;
i) assegurar a presença do Diretor de Escola/Coordenador Geral ou do Assistente de Diretor/Assistente de Coordenação Geral, no início do primeiro e final do último turno das Unidades Educacionais;
j) encaminhar, até 15/03/19, o horário da Equipe Gestora à respectiva DRE, para análise e aprovação do Supervisor Escolar e homologação do Diretor Regional de Educação;
II - Às Equipes Gestoras das Unidades Educacionais e dos CEUs, com apoio das Diretorias Regionais de Educação:
a) propor os horários da Equipe Gestora e fixar os da Equipe de Apoio à Educação, consideradas as necessidades de serviço, ouvidos os envolvidos, observadas as seguintes regras:
1. início e término da jornada diária fixados em horas exatas e meias horas;
2. intervalo obrigatório, para refeição no cumprimento da carga horária de 8(oito) horas diárias, sendo este intervalo de:
2.1. no mínimo, 30(trinta) minutos quando cumprido no interior da Unidade Educacional;
2.2. no mínimo, 1(uma) e, no máximo 2(duas) horas quando cumprido em local externo.
b) otimizar os recursos físicos, humanos e materiais, criando as condições necessárias para a realização da ação pedagógica da Unidade Educacional;
c) promover e acompanhar as ações planejadas e desenvolvidas nas Unidades Educacionais e a avaliação de seus impactos nos resultados de aproveitamento, na permanência dos estudantes e na melhoria das condições de trabalho docente;
d) participar das reuniões de formação e orientações oferecidas pelas Diretorias Regionais de Educação, quando convocadas;
e) dar ciência e orientar os servidores, no início de cada ano, sobre suas responsabilidades, conforme legislação em vigor;
f) assegurar a plena utilização dos recursos financeiros das Unidades Educacionais e deles prestar contas, observados os prazos estipulados e respeitada a legislação em vigor.
g) validar os registros de planejamento, avaliação, frequência, retenção, atividades de compensação de ausências e recuperação no SGP.
III - Às Diretorias Regionais de Educação – DREs:
a) orientar a elaboração do Projeto Político-Pedagógico, acompanhar a sua execução e avaliação, assegurando o fiel cumprimento dos dispositivos estabelecidos nesta Instrução Normativa, por meio do Supervisor Escolar;
b) aprovar e homologar os Projetos Político-Pedagógicos das Unidades Educacionais a elas vinculadas;

c) aprovar os Projetos Especiais de Ação – PEAs propostos pelas Unidades Educacionais, mediante análise do Supervisor Escolar e homologação do Diretor Regional de Educação, considerando a implementação do Currículo da Cidade;
d) homologar os horários de trabalho dos Profissionais de Educação que compõem a Equipe Gestora das Unidades Educacionais e dos CEUs, mediante prévia análise e aprovação do Supervisor Escolar.
e) favorecer a implementação da jornada ampliada para, no mínimo, 06(seis) horas diárias aos estudantes, com atividades integrantes dos projetos e programas da Secretaria Municipal de Educação, desenvolvidas pelas Unidades Educacionais, em especial, na articulação com os Centros Educacionais Unificados – CEUs e demais equipamentos culturais e esportivos disponíveis na cidade, por meio do Diretor Regional de Educação;
f) favorecer a implementação da Educação Integral em tempo integral com a expansão do tempo de permanência dos estudantes para, no mínimo, 07(sete) horas diárias de acordo com o disposto do art. 37 desta Instrução Normativa;
g) aprovar os Projetos do Programa “São Paulo Integral”, “Mais Educação São Paulo” e/ou Programas de âmbito federal, dentre outros ora em vigor;
h) promover a formação e orientar as equipes gestoras quanto às diretrizes educacionais da SME e do Currículo da Cidade, acompanhando os registros e os resultados das avaliações da aprendizagem, tanto internas quanto externas, da avaliação institucional, por meio da ação supervisora e das equipes das Divisões Pedagógicas;
i) aprovar Projeto da Docência Compartilhada nos termos da legislação vigente;
j) validar os registros de planejamento, avaliação, frequência, retenção, atividades de compensação de ausências e recuperação no SGP, por meio da Supervisão Escolar.

DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 43. O Diretor de Escola, o Coordenador Geral do CIEJA ou o Gestor do CEU deverá dar ciência expressa do contido na presente Instrução Normativa a todos os integrantes da respectiva Unidade Educacional.

Art. 44. Os Diretores Regionais de Educação decidirão os casos omissos ou excepcionais, consultada, se necessário, a Secretaria Municipal de Educação.

AArt. 45. Esta Instrução Normativa entrará em vigor na data de sua publicação, produzindo efeitos a partir de 01/01/19, revogando-se, então, a Portaria nº 8.945, de 2017.

INSTRUÇÃO NORMATIVA SME Nº 13, DE 11 DE SETEMBRO DE 2018

REORIENTA O PROGRAMA "SÃO PAULO INTEGRAL" NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL - EMEIS, DE ENSINO FUNDAMENTAL - EMEFS, DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO - EMEFMS, NAS UNIDADES DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS - EMEBSS E NOS CENTROS EDUCACIONAIS UNIFICADOS - CEUS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, e,

CONSIDERANDO:
- a Constituição Federal de 1988;
- a Lei federal nº 8.069/90, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente;
- a Lei federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, com ênfase no seu art. 1º e alterações posteriores, em especial, a Lei federal nº 12.796/13;
- a Lei federal nº 11.494/07, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB;
- as Leis nºs 10.639/04 e 11.645/08, que dispõem sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena;
- a Lei federal nº 13.005/14, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE;
- a Lei federal nº 13.146/15, que dispõe sobre a Inclusão da Pessoa com Deficiência "Estatuto da Pessoa com Deficiência";
- o Decreto federal nº 6.949/09, que trata da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência;
- a Resolução CNE/CP nº 2/17 - institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular;
- a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, MEC/08;
- as Diretrizes Curriculares Nacionais contidas nas diferentes Resoluções do Conselho Nacional de Educação, em especial, a Resolução CNE/CEB nº 04, de 2010;
- a Lei nº 16.271/15, que aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo;
- o Decreto nº 54.454/13, que fixa diretrizes gerais para a elaboração dos regimentos educacionais das Unidades integrantes da Rede Municipal de Ensino e decorrentes normas complementares estabelecidas pela Portaria SME nº 5.941/13;
- o Decreto nº 57.379/16, que institui no âmbito da SME a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, regulamentado pela Portaria SME nº 8.764/16;
- o Decreto nº 57.478/16, que aprova o Regimento Padrão dos Centros Educacionais Unificados – Céus;
- a Portaria SME nº 1.224/14, que instituiu o Sistema de Gestão Pedagógica;
- a Portaria SME nº 7.464/15, que instituiu o Programa "São Paulo Integral" nas escolas da RME e suas alterações;
- a Portaria SME nº 1.185/16, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino participantes do Programa "São Paulo Integral";
- a Educação Integral em tempo integral, enquanto Política Pública de Educação de uma Cidade Educadora;
- a Educação Integral como direito de cidadania da infância e da adolescência e promotora do desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões (intelectual, física, social, emocional e cultural);
- o compromisso de garantir a alfabetização a todas as crianças até o 2º ano do Ensino Fundamental e aprendizagens adequadas em todos os anos, nos termos do Programa de Metas da Cidade e do Currículo da Cidade;

- a necessidade de incentivar a implementação da expansão dos territórios e espaços educativos e da jornada diária dos estudantes para, no mínimo, de 7(sete) horas diárias, prioritariamente, das turmas do Ciclo de Alfabetização, bem como de turma(s) com estudantes dos 5º anos do Ciclo Interdisciplinar e dos 9º anos do Ciclo Autoral que apresentem dificuldades de aprendizagem;
- os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, o Currículo Integrador da Infância Paulistana e o Currículo da Cidade como Documentos que subsidiam a prática pedagógica;
- o Currículo da Cidade, documento curricular inovador, como subsídio importante para orientar a prática pedagógica no Ensino Fundamental, orientado pelos princípios da Inclusão, Equidade e Educação Integral, que se alinha à história da Rede e apresenta a Matriz de Saberes e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS, na perspectiva da educação para o século XXI;

RESOLVE:

I - DAS DISPOSIÇÕES INICIAIS

Art. 1º O Programa "São Paulo Integral - SPI", instituído pela Portaria SME nº 7.464, de 03/12/15 e suas alterações, nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino, com o objetivo de promover experiências pedagógicas diferenciadas e diversificadas nos Territórios do Saber, expandindo os tempos de permanência dos estudantes na escola de forma qualificada, ressignificando espaços e o Currículo, garantindo o direito de acesso aos territórios educativos na escola e para além dela, numa perspectiva de formação e desenvolvimento integral, contemplando as aprendizagens multidimensionais e a integralidade dos sujeitos, fica reorientado na conformidade dos dispositivos estabelecidos na presente Instrução Normativa, fundamentados nos seguintes princípios e diretrizes pedagógicas:

A - PRINCÍPIOS:

a) o território educativo em que os diferentes espaços, tempos e sujeitos, compreendidos como agentes pedagógicos, podem assumir intencionalidade educativa e favorecer o processo de formação das crianças e adolescentes para além da escola, potencializando a Educação Integral e integrando os diferentes saberes, as famílias, a comunidade, a vizinhança, o bairro e a cidade; configurando-se, assim, a Cidade de São Paulo como Cidade Educadora;
b) a educação como instrumento de democracia que possibilita às crianças e adolescentes entenderem a sociedade e participarem das decisões que afetam o lugar onde vivem;
c) o diálogo como estratégia na implementação de políticas socioculturais que reconhecem as diferenças, promovem a equidade e criam ambientes colaborativos que consideram a diversidade dos sujeitos, da comunidade escolar e de seu entorno;
d) a autonomia das Unidades Educacionais com responsabilidade coletiva, favorecendo a criatividade e as diferentes aprendizagens, na diversidade cultural existente em cada território;
e) a comunidade de aprendizagem como rede de construção de um projeto educativo e cultural próprio para educar a si mesma, suas crianças e seus adolescentes;
f) a garantia às crianças e adolescentes do direito fundamental de circular pelos territórios educativos, apropriando-se deles, como condição de acesso às oportunidades, espaços e recursos existentes e ampliação contínua do repertório sociocultural e da expressão autônoma e crítica, asseguradas as condições de acessibilidade aos que necessitarem;
g) a expansão qualificada do tempo de aprendizagem como possibilidade de superar a fragmentação curricular e a lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos rígidos, na perspectiva da garantia da aprendizagem multidimensional dos estudantes;
h) a intersetorialidade das políticas sociais e educacionais como interlocução necessária à corresponsabilidade na formação integral, colocando no centro o ser humano e, em especial, as crianças, os adolescentes e seus educadores;
i) integrar a Proposta Pedagógica das UEs assegurando o direito ao convívio das crianças e adolescentes em ambientes acolhedores, seguros, agradáveis, desafiadores, que possibilitem a

apropriação das diferentes linguagens e saberes que circulam na sociedade e considerem o Atendimento Educacional Especializado, sempre que necessário;
j) fomentar a intersetorialidade consolidando, nos territórios, o diálogo permanente e ações conjuntas com as Secretarias de Cultura, Esporte, Assistência Social, Saúde, Verde e Meio Ambiente, Direitos Humanos e Cidadania, Mobilidade e Transportes, Urbanismo e Licenciamento, Segurança Urbana, entre outras, assim como com as organizações da sociedade civil;
l) fortalecer os processos democráticos nas Unidades Educacionais, em suas diferentes instâncias decisórias como: Conselhos de Escola, Grêmios Estudantis, Associações de Pais e Mestres – APMs, Conselho Gestor e Colegiado de Integração (CEUs);
j) desenvolver ações na perspectiva da Educação Inclusiva e criar oportunidades para que todas as crianças e adolescentes aprendam e construam conhecimentos juntos, de acordo com suas possibilidades, em todas as etapas e modalidades de ensino;
k) identificar possibilidades para o desenvolvimento de novas estratégias, ancoradas na concepção da Educação Integral e promover ações que integrem as políticas públicas de inclusão social;

B - DIRETRIZES PEDAGÓGICAS:
a) o Currículo da Cidade em diálogo com o Projeto Político-Pedagógico das Unidades Educacionais, significativo e relevante, organizador da sua ação pedagógica na perspectiva da integralidade, que garante que práticas, costumes, crenças e valores, que estão na base da vida cotidiana dos estudantes, sejam articulados ao saber acadêmico, produzindo aprendizagens significativas, promovendo o protagonismo, a autoria e a autonomia;
b) o atendimento à criança com base na pedagogia da infância, de modo a articular suas experiências e saberes com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico e o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens a fim de promover o seu desenvolvimento integral;
c) as experiências educativas que levam em consideração o direito das crianças e adolescentes ao lúdico, à imaginação, à criação, ao acolhimento, à curiosidade, à brincadeira, à democracia, à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, dignidade, à conveniência e à interação com seus pares para a produção de culturas infantis;
d) a articulação das experiências e saberes dos estudantes com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, assim como atitudes e valores, de modo a promover aprendizagens multidimensionais, com vistas ao seu desenvolvimento integral;
e) a valorização do diálogo entre as pedagogias: social, popular, formal, participativa e de projetos;
f) a potencialização do Currículo Integrador da Infância Paulistana como subsídio fortalecedor do Projeto Político-Pedagógico nas Unidades de Educação Infantil, no intuito de promover reflexões sobre as práticas pedagógicas e o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, na articulação dos trabalhos desenvolvidos nas duas etapas da Educação Básica;
g) a aplicação e analise dos resultados dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, com o objetivo de auxiliar as equipes de profissionais das Unidades Educacionais, juntamente com as famílias e pessoas da comunidade, a desenvolver um processo de auto avaliação institucional participativa que leve a um diagnóstico coletivo sobre a qualidade da educação promovida pela Unidade, de forma a obter melhorias no trabalho educativo desenvolvido com as crianças;
h) a promoção de reflexões e discussões formativas acerca do Currículo da Cidade, como subsídio importante para orientar a prática pedagógica no Ensino Fundamental, tendo por base os princípios da Inclusão, da Equidade e da Educação Integral, em diálogo com o Projeto Político-Pedagógico das Unidades Educacionais, com a "Matriz de Saberes" e com os Objetivos de

Desenvolvimento Sustentável – ODS, articulados aos Territórios do Saber propostos pelo Programa São Paulo Integral;
i) a concepção das Experiências Pedagógicas como possibilidades de exprimir as intencionalidades e abordagens pedagógicas propostas, com vistas a promover aprendizagens nos Territórios do Saber, dentre os quais: 1) Educomunicação, Oralidade e Novas Linguagens; 2) Culturas, Arte e Memória; 3) Orientação de Estudos e Invenção Criativa; 4) Consciência e Sustentabilidade Socioambiental e Promoção da Saúde; 5) Ética, Convivência e Protagonismos; 6) Cultura Corporal, Aprendizagem Emocional, Economia Solidária e Educação Financeira, além de outras experiências locais e/ou universais que dialoguem com o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional;
j) a ressignificação do currículo, na perspectiva da Educação Integral, Integrada e Integradora de forma a torná-lo mais eficaz na aprendizagem do conjunto de conhecimentos que estruturam os saberes escolares, qualificando a ação pedagógica e fortalecendo o desenvolvimento integral dos estudantes como cidadãos de direito, ampliando assim, as possibilidades de participação e de aprendizagens para a valorização da vida.

II – DA ADESÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Art. 2º Poderão solicitar a adesão ao Programa "São Paulo Integral" as Unidades Educacionais de Ensino Fundamental – EMEFs, EMEFMs e EMEBSs que detiverem as seguintes condições:
I - espaços educativos compatíveis com o número de estudantes a serem envolvidos em turno de tempo integral, na própria Unidade Educacional, em outra Unidade ou equipamentos/espaços do entorno, considerando também as possibilidades de organização dos espaços entre os turnos de funcionamento;
II - sua proposta de adesão amplamente discutida e aprovada pelo Conselho de Escola;
III - possibilidade de assegurar a permanência do estudante em turno de tempo integral, ou seja, 07 (sete) horas diárias, totalizando 08 (oito) horas-aula durante todo o período de efetivo trabalho educacional.
§ 1º - A solicitação de que trata o caput será formalizada mediante o preenchimento do Formulário de Adesão – Anexo IV, parte integrante desta Instrução Normativa, que deverá ser encaminhado à respectiva Diretoria Regional de Educação, no período estabelecido em Comunicado específico.
§ 2º - Além das condições mencionadas nos incisos de I a III deste artigo, para a efetivação da adesão ao Programa será observado pelas DREs e pela SME a disponibilidade orçamentária, os critérios pedagógicos e a consonância da proposta com os demais programas vigentes.
§ 3º - Havendo Unidades Educacionais inscritas em número superior ao determinado pela SME, serão considerados, ainda, os seguintes critérios:
a) se a UE pertence a um dos CEUs;
b) o número de estudantes participantes em situação de vulnerabilidade social ou dificuldade de aprendizagem.

Art. 3º Anualmente, a SME incumbir-se-á de publicar Comunicado específico com o cronograma e as orientações que se fizerem necessárias para organizar as adesões das UEs ao Programa "São Paulo Integral".

Art. 4º As EMEFs, EMEFMs e EMEBSs, que aderirem ao Programa "São Paulo Integral", terão como prerrogativa:
I - priorizar a formação das turmas do Ciclo de Alfabetização e de turma(s) com estudantes dos 5ºs anos do Ciclo Interdisciplinar e dos 9ºs anos do Ciclo Autoral que apresentem dificuldades de aprendizagem.
II- possibilitar a expansão gradativa do atendimento às demais turmas da escola.

Art. 5º As EMEFs, EMEFMs e EMEBSs que participam do Programa "São Paulo Integral", no ano vigente, deverão preencher o Formulário de Continuidade constante do Anexo III, parte integrante desta Instrução Normativa, e encaminhá-lo à respectiva Diretoria Regional de Educação, no período estabelecido em Comunicado específico.
§ 1º - As UEs mencionadas no caput deverão atender, no ano subsequente, as turmas dos 1ºs e/ou, 5ºs ou 9ºs anos do Ensino Fundamental.
§ 2º - Será possibilitada a continuidade no Programa das turmas atendidas no ano vigente, ficando vedada a inclusão de novas turmas exceto aquelas mencionadas no parágrafo anterior.

III - DA ADESÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Art. 6º Poderão solicitar a adesão ao Programa "São Paulo Integral" as Unidades Educacionais de Educação Infantil – EMEIs que detiverem as seguintes condições:
I - demanda escolar atendida;
II - espaços educativos compatíveis com o número de estudantes a serem envolvidos em turno de tempo integral, na própria Unidade Educacional, em outra Unidade ou equipamentos/espaços do entorno;
III - ter sua proposta de adesão amplamente discutida e aprovada pelo Conselho de Escola;
IV - possibilidade de assegurar a permanência do estudante em turno de tempo integral, ou seja, 08 (oito) horas diárias.
Parágrafo Único - A solicitação de que trata o caput será formalizada mediante o preenchimento do Formulário de Adesão - Anexo IV, parte integrante desta Instrução Normativa, que deverá ser encaminhado à respectiva Diretoria Regional de Educação, no período estabelecido por comunicado específico.

Art. 7º Na composição do tempo de permanência diário dos estudantes atendidos nas Unidades Educacionais de Educação Infantil deverá ser observada:
I - a garantia, durante o tempo de permanência na unidade, de momentos de cuidados, destinados à higiene, alimentação e atividades livres, conforme as necessidades das crianças, em diálogo permanente com o Projeto Pedagógico da Unidade, considerando o Currículo Integrador da Infância Paulistana, ampliando repertórios de experiências pedagógicas na perspectiva da Pedagogia Participativa e de Projetos, considerando os Territórios do Saber;
II – nas experiências de aprendizagem e na associação do cuidar e educar em diferentes espaços, flexibilizando o tempo conforme o interesse da criança;
III – a intencionalidade docente, manifestada por meio de vivências que possibilitem o protagonismo infantil, em diálogo com a formação integral das crianças em todas as suas dimensões.

IV – DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 8º Ficam regulamentadas pela Portaria SME nº 1.185/16, o Atendimento Educacional Especializado – AEE e pela Portaria nº 8.764/16, alterada pela Portaria nº 9.268/17, o Atendimento Educacional Especializado e a atuação dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais - S.R.M. nas escolas participantes do Programa "São Paulo Integral".

V – DOS CENTROS EDUCACIONAIS UNIFICADOS - CEUs

Art. 9º A participação dos Centros Educacionais Unificados – CEUs no Programa "São Paulo Integral" dar-se-á por meio da construção coletiva de ações com as unidades educacionais que o compõe e com as do entorno.
Parágrafo Único – A participação de que trata o caput será articulada pelos Coordenadores de Núcleos dos CEUs, equipes Gestoras e Docentes das UEs envolvidas e Conselho Gestor do CEU.

VI – DA ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS

Art. 10. As turmas das Unidades de Ensino Fundamental participantes do Programa "São Paulo Integral" serão organizadas nos seguintes horários:

a) se no 1º turno: das 7h às 14h;

b) se no 2º turno: das 11h30 às 18h30 ou das 12h às 19h.

Parágrafo único: Os horários estabelecidos no caput deste artigo poderão sofrer alterações, em casos excepcionais, de acordo com normatização própria.

Art. 11. Para as turmas dos 5ºs e 9ºs anos as turmas poderão ser formadas com 15(quinze) a 20(vinte) estudantes da série indicada independentemente da turma a que pertence.

VII – DA EXPANSÃO CURRICULAR

Art. 12. A expansão curricular configurar-se-á com os seguintes Territórios do Saber:

I - Educomunicação, Oralidade e Novas Linguagens;

II - Culturas, Arte e Memória;

III - Orientação de Estudos e Invenção Criativa;

IV - Consciência e Sustentabilidade Socioambiental e Promoção da Saúde;

V - Ética, Convivência e Protagonismos;

VI - Cultura Corporal, Aprendizagem emocional, Economia Solidária e Educação Financeira,

§ 1º - Para contemplar os Territórios do Saber, considerando a diversidade da Rede Municipal de Ensino, a Unidade Educacional deverá optar pelas experiências pedagógicas abaixo elencadas, assegurando as questões da acessibilidade arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental e atitudinal:

1- Clubes de Leitura (Academia Estudantil de Letras, clube de leitura, contação de histórias, cordel, cultura popular, oratória, diversidade cultural, sarau, língua estrangeira): docência realizada pelos PEIFs e/ou PEFIIs – Português ou professor com experiência na atividade proposta;

2- Arte (artes visuais, canto coral, dança, hip hop, música, teatro): docência realizada pelos PEFIIs – Arte ou professor com experiência na atividade proposta;

3- Jogos e brincadeiras (brinquedos e brincadeiras, brincadeiras inclusivas, diversidade cultural, jogos de tabuleiro): docência realizada pelos PEFIIs – Matemática ou professor com experiência na atividade proposta;

4- Atividades Físicas e recreativas (circo, iniciação esportiva): docência realizada pelos PEFIIs - Educação Física ou professor com experiência na atividade proposta;

5- Educomunicação (cinema e vídeo, fotografia, imprensa jovem, rádio, jornal, jornal escolar): docência realizada pelos PEIFs ou PEFIIs com experiência em tecnologias e mídia.

6- Horta e Educação Alimentar (culinária, educação alimentar e nutricional, alimentação, saúde, jardinagem): docência realizada pelos PEFIIs – Ciências ou professor com experiência na atividade proposta;

7- Conhecimentos Matemáticos (memória, robótica): docência realizada pelos PEFIIs – Matemática ou professor com experiência na atividade proposta;

8- Ações Cidadãs (cidadania e participação, economia solidária, mobilidade urbana): docência realizada pelos PEIFs ou PEFIIs;

9 - Ações de Apoio Pedagógico / Lição de Casa (aprofundamento de estudos, recuperação, e língua estrangeira): docência realizada pelos PEIFs, PEFIIs ou designados para a função de Professor de Apoio Pedagógico;

10- LIBRAS: docência realizada por com PEIFs ou PEFIIs habilitação na área;

§ 2º - Todas as atividades curriculares deverão ser planejadas e desenvolvidas com metodologias, estratégias e recursos didático-pedagógicos específicos, em diferentes espaços e territórios educativos, observado o respeito à forma e a característica de ensinar para todos, conduzindo ao mesmo objetivo educacional.

§ 3º - Fica mantida a quantidade de aulas respectivas em LIBRAS, para as Unidades Educacionais de Educação Bilíngue para Surdos, previstas na matriz constante no Anexo II da presente Instrução Normativa.
§ 4º - O planejamento das experiências pedagógicas elencadas no § 1º deste artigo deverá, também, considerar o atendimento às necessidades específicas das crianças e adolescentes público alvo da Educação Especial garantindo sua plena participação e assegurando o direito à educação com os princípios da equidade.
§ 5º - O detalhamento da matriz curricular, conforme opção da Unidade Educacional deverá ser apresentado no descritivo do conjunto da proposta pedagógica, integrando o Projeto Político-Pedagógico da U.E.
§ 6º - A Unidade Educacional que tiver proposta de organização curricular diferenciada da estabelecida nesta Instrução Normativa, desde que consoante com o seu Projeto Político-Pedagógico e a Política Educacional da SME, deverá propor a alteração, justificando-a, em projeto específico, previamente aprovado pelo Conselho de Escola e enviá-lo à Diretoria Regional de Educação para análise conjunta da Supervisão da Unidade Escolar, e os membros do GT Cidade Educadora que acompanham o Programa "São Paulo Integral", para autorização do Supervisor Escolar e homologação do Diretor Regional de Educação.

VIII - DA ORGANIZAÇÃO DO TEMPO INTEGRAL

Art. 13. Na composição do tempo de permanência diária dos estudantes matriculados nas EMEFs, EMEFEMs e EMEBSs, observar-se-á:
I - carga horária mínima de 08 (oito) horas-aula diárias durante todo o período de efetivo trabalho educacional;
II - 01 (uma) hora diária de intervalo, distribuída na jornada do estudante, garantindo, no mínimo, dois tempos destinados à higiene, alimentação e atividade livre, em horários previamente definidos, para todos os dias da semana;
III – as aulas da expansão curricular prevista na matriz curricular constante do Anexo I desta Instrução Normativa deverão, preferencialmente, ser atribuídas ao longo do turno das 08 (oito) horas-aula diárias, de forma a compor o horário das turmas.
Parágrafo único - Na composição do tempo de permanência do estudante na escola poderão ser organizados quadros de expansão curricular, de acordo com as prioridades estabelecidas no Projeto-Político Pedagógico da Unidade e com ênfase nas dimensões intelectuais, cognitivas, sociais, emocionais, físicas e culturais em consonância com orientações a serem publicadas oportunamente.

Art. 14. Outras formas de expansão gradativa da jornada diária dos estudantes com dificuldades de aprendizagem poderão integrar o Programa de que trata esta Instrução Normativa a partir da oferta de atividades complementares desenvolvidas na ampliação da jornada escolar.

XI - DA ATRIBUIÇÃO DE CLASSES /AULAS

Art. 15. A regência das classes, das aulas dos componentes curriculares e das 06 (seis) aulas do Território do Saber, das turmas do Ciclo de Alfabetização participantes do Programa "São Paulo Integral", serão atribuídas aos profissionais abaixo discriminados, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico da U.E. e na seguinte conformidade:
I - Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, regência da classe: 25 (vinte e cinco) horas-aula;
II - Professor de Ensino Fundamental II e Médio – Arte: 02 (duas) horas-aula;
III - Professor de Ensino Fundamental II e Médio – Educação Física: 03 (três) horas-aula;
IV - Professor de Ensino Fundamental II e Médio – Inglês: 02 (duas) horas-aula;
V- Professor Orientador de Sala de Leitura – POSL: de 01 (uma) a 03 (três) horas-aula;
VI - Professor Orientador de Informática Educativa – POIE: de 01 (uma) a 03 (três) horas-aula;
VII - Professor de Apoio Pedagógico – PAP: mínimo de 02 (duas) horas-aula;

VIII - Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e/ou de Ensino Fundamental II e Médio: de 02 (duas) a 06 (seis) horas-aula do Território do Saber.
§ 1º - Na hipótese da continuidade dos projetos e com a anuência da Equipe Gestora da U.E., as aulas dos Territórios do Saber poderão ser atribuídas com prioridade aos regentes dessas aulas no ano de 2018, exceto aos excedentes.
§ 2º - As aulas remanescentes serão atribuídas, compulsoriamente, respeitado o turno de trabalho e na ordem:
a) até 15 horas-aula aos professores com jornada incompleta;
b) aos ocupantes de vaga no módulo sem regência.
§ 3º - Poderão ser previstas 02 (duas) horas-aula do Território do Saber ao Professor mencionado no inciso I deste artigo.

Art. 16. A regência das 10 (dez) horas-aula do Território do Saber das turmas do Ciclo Interdisciplinar e do Ciclo Autoral participantes do Programa "São Paulo Integral" será atribuída aos profissionais abaixo relacionados, de acordo com o projeto da escola e na seguinte conformidade:
I - Professor Orientador de Sala de Leitura – POSL: de 01 (uma) a 03 (três) horas-aula;
II - Professor Orientador de Informática Educativa – POIE: de 01 (uma) a 03 (três) horas-aula;
III – Professor de Apoio Pedagógico – PAP: asseguradas, no mínimo, 02 (duas) horas-aula.
IV - Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e/ou de Ensino Fundamental II e Médio: de 02 (duas) a 10 (dez) horas-aula de Território do Saber.
§ 1º - Na hipótese da continuidade dos projetos e com a anuência da Equipe Gestora da U.E., as aulas dos Territórios do Saber poderão ser atribuídas com prioridade aos regentes dessas aulas no ano em curso, exceto aos excedentes.
§ 2º - As aulas remanescentes serão atribuídas, compulsoriamente, respeitado o turno de trabalho e na ordem:
a) até 10 horas-aula aos professores com jornada incompleta;
b) aos ocupantes de vaga no módulo sem regência.

Art. 17. Poderá ser ampliado o tempo de permanência dos estudantes matriculados nos 5º e 9º anos, com prioridade, para aqueles que se encontrarem em situação de vulnerabilidade social e/ou com dificuldade de aprendizagem, mediante a oferta de plano de expansão curricular.
§ 1º - Para a formação das turmas mencionadas no caput serão fixados blocos com 10 (dez) horas-aulas e, com turmas de, no mínimo, 15 (quinze) e máximo de 20 (vinte) estudantes.
§ 2º - Serão consideradas para a ampliação do tempo de permanência dos estudantes mencionados no caput as horas-aula desenvolvidas na ampliação da jornada escolar, nos termos do art. 14 desta Instrução Normativa.

Art. 18. Poderão, ainda, ser previstas na composição da JOP do Professor regente de classe do 1º ao 5º ano, 02 (duas) horas-aula, que a critério da Equipe Gestora serão assim organizadas:
I – regência com atividades do Território do Saber com atividades de Apoio Pedagógico; ou
II – ministrada em docência compartilhada de Língua Inglesa.
Parágrafo único – Na hipótese de a opção ser pelo inciso II deste artigo, deverão ser asseguradas 02 (duas) horas-aula do Território do Saber para apoio aos estudos ministradas pelo Professor de Apoio Pedagógico ou Professor com experiência na atividade proposta.

Art. 19. Na impossibilidade ou não havendo interesse do POIE/POSL em assumir as aulas a título de JEX, as aulas remanescentes poderão ser escolhidas/atribuídas aos demais professores da U.E.

Art. 20. Os professores em regência de classes e aulas e os designados para funções docentes participarão da atribuição de aulas do Território do Saber, desde que, esgotadas as possibilidades de aulas de seu componente curricular/titularidade de concurso.

§ 1º - As aulas do Território do Saber, serão atribuídas para compor a Jornada de Trabalho/Opção – JOP ou a título de Jornada Especial de Trabalho Excedente – JEX.
§ 2º - Os Professores ocupantes de vaga no módulo sem regência escolherão/terão atribuídas aulas de Expansão Curricular a título de JEX e em turno diverso ao de sua jornada regular de trabalho.

Art. 21. Deverão ser respeitados os limites previstos na Lei nº 14.660/07 e observadas as disposições do Decreto nº 49.589/08, para a atribuição de aulas a título de JEX.

Art. 22. Para participar da atribuição de aulas que compõem o Território do Saber aos professores mencionados no inciso VIII do artigo 15 e inciso IV do artigo 16 desta Instrução Normativa, os interessados serão classificados em ordem decrescente de pontuação, considerando, a Ficha de Pontuação e os pontos da coluna 1, para os professores lotados na EU e, pontos da coluna 2, para os professores não lotados na UE.

Art. 23. A Equipe Gestora da Unidade Educacional organizará as aulas do Território do Saber de modo a possibilitar que sejam ministradas por diferentes professores.

Art. 24. Esgotadas todas as possibilidades de atribuição no âmbito da UE, as aulas do Território do Saber, serão encaminhadas para a DRE para divulgação e atribuição nos Processos de Escolha/Atribuição Inicial e ou Periódico.
Parte inferior do formulário
Parte inferior do formulário

X – DO MÓDULO DE SERVIDORES
Art. 25. As Unidades Educacionais com turmas de Ensino Fundamental I participantes do Programa "São Paulo Integral", terão seu módulo de profissionais acrescido de:
I – de 3 a 7 classes: 02 (dois) Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, além de 01 (um) Auxiliar Técnico de Educação, para exercício de atividades de Inspeção Escolar;
II – a partir de 8 classes: 03 (três) Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, além de 01 (um) Auxiliar Técnico de Educação, para exercício de atividades de Inspeção Escolar;
§ 1º - A permanência na UE dos profissionais mencionados nos incisos I e II deste artigo estará condicionada à continuidade no Programa "São Paulo Integral".
§ 2º - A organização dos horários do profissional do módulo de Docentes deverá contemplar o horário de funcionamento do turno da Unidade Educacional, em articulação com os horários dos demais docentes que atuarão com as turmas integrantes do Programa "São Paulo Integral".

XI - DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
Art. 26. A adesão das Unidades Educacionais de Educação Infantil e de Ensino Fundamental ao Programa "São Paulo Integral" implicará em decorrente redimensionamento de seu Projeto Político-Pedagógico e de seu Regimento Educacional, sob a coordenação da Equipe Gestora, com a participação da comunidade educacional, aprovação do Conselho de Escola, análise conjunta do Supervisor da Unidade Escolar e GT da Diretoria Regional de Educação do Programa São Paulo Integral, autorização do Supervisor Escolar e homologação do Diretor Regional de Educação.

XII – DOS RECURSOS FINANCEIROS
Art. 27. Nas Unidades Educacionais de Ensino Fundamental em que forem organizadas turmas do Programa "São Paulo Integral", os recursos repassados do Programa de Transferência de Recursos Financeiros – PTRF, destinados a atividades e ações que efetivamente contribuam para potencializar as demandas em relação aos tempos, espaços e materiais imprescindíveis à implantação e implementação do referido Programa, serão acrescidos dos percentuais abaixo especificados, observada a seguinte proporcionalidade:

I – 20% sobre o valor fixo quando organizadas até 03 (três) turmas;
II – 25% sobre o valor fixo quando organizadas até 04 (quatro) turmas;
III – 30% sobre o valor fixo quando organizadas até 05 (cinco) ou mais turmas.
§ 1º - As UEs de Ensino Fundamental, que no ano subsequente aderirem ao Programa terão o acréscimo de R$ 10.000,00 (dez mil reais), aos recursos repassados por meio do PTRF;
§ 2º - O recurso mencionado no parágrafo anterior será devido uma única vez e no ano da implantação do Programa.
§ 3º- As Unidades Educacionais de Ensino Fundamental aderiram ao Programa de São Paulo Integral no ano vigente e permanecerem no programa no ano subsequente, terão além dos percentuais estabelecidos nos incisos I, II e III acréscimo de R$ 5.000,00 (cinco mil reais) aos recursos repassados por meio do PTRF;
§ 4º - A transferência dos recursos mencionados neste artigo será repassada às UEs participantes do Programa conforme texto legal anual específico.

XIII – DA DESIGNAÇÃO DO POEI

Art. 28. As Unidades Educacionais de Ensino Fundamental participantes do Programa "São Paulo Integral" e/ou o Programa "Mais Educação Federal" poderão designar 1 (um) professor para exercer a função de "Professor Orientador de Educação Integral - POEI", sem prejuízo de suas atividades de
regência de classes/aulas.
§ 1º - O "Professor Orientador de Educação Integral - POEI" deverá ser eleito dentre os integrantes do Quadro do Magistério Municipal, em exercício, preferencialmente, na própria Unidade Educacional, optante por Jornada Básica do Docente - JBD ou Jornada Especial Integral de Formação – JEIF, e observará os seguintes critérios:
a) ter disponibilidade de horário para atendimento às necessidades dos referidos Programas;
b) apresentar proposta de trabalho a ser referendada pelo Conselho de Escola para seleção e indicação do profissional de que trata este artigo;
c) participar dos cursos ou encontros de formação/orientação promovidos pela Diretoria Regional de Educação e/ou pela Secretaria Municipal de Educação-SME.
§ 2º - Os "Professores Orientadores de Educação Integral - POEIs" atuarão nas Unidades Educacionais, desempenhando suas atribuições em corresponsabilidade com o Diretor de Escola, o Coordenador Pedagógico e o Conselho de Escola.
§ 3º - O "Professor Orientador de Educação Integral - POEI" será designado por ato do Secretário Municipal de Educação.
§ 4º - Respeitados os limites previstos em lei, as horas efetiva e exclusivamente desempenhadas pelo POEI no desenvolvimento dos Programas serão remuneradas a título de Jornada Especial de Hora- Trabalho – TEX.
§ 5º - As horas-aula desempenhadas pelo POEI referidas no § anterior, observarão o limite de, no mínimo, 10 (dez) e, no máximo, 15 (quinze) horas-aula semanais, observados os limites estabelecidos no disposto nas alíneas "a" e "b" do inciso IV, do artigo 15 da Lei nº 14.660/07.

Art. 29. O Professor Orientador de Educação Integral – POEI, que se afastar de suas funções por períodos iguais ou superiores a 30 (trinta) dias consecutivos terão sua designação cessada.

Art. 30. Compete ao "Professor Orientador de Educação Integral - POEI":
I – articular as atividades propostas pelos Programas "São Paulo Integral" e/ ou "Mais Educação Federal" com o Projeto Político-Pedagógico da UE e diretrizes dos demais programas desta Secretaria;
II – buscar parcerias que promovam a utilização de espaços educativos existentes no seu entorno;
III – promover a intersetorialidade com vistas a potencializar as experiências de aprendizagem possíveis no território educativo;

IV – organizar e acompanhar o desenvolvimento das diferentes experiências/vivências/ itinerários de aprendizagem na perspectiva da integralidade e integração das atividades educacionais, culturais, esportivas e sociais, promovidas na Unidade Educacional e em outros espaços educativos;
V – articular e implementar ações educativas que favoreçam o desenvolvimento dos Programas;
VI – propor ações que promovam a circulação dos estudantes pelos "Territórios do Saber" e a ambiência no convívio escolar;
VI – auxiliar na implantação de uma política intersetorial e intersecretarial entre os setores e Secretarias dos diferentes órgãos públicos.
VII - desempenhar outras atividades necessárias à execução do Programa SPI, inclusive eventual substituição de docentes, sendo remunerado a título de JEX.

Art. 31. Na 2ª quinzena do mês de novembro de cada ano, o Conselho de Escola avaliará o desempenho do Professor Orientador de Educação Integral - POEI, para decidir sobre a sua continuidade ou não, assegurando- lhe a permanência na função até o término do ano letivo.
Parágrafo Único - O não referendo do POEI pelo Conselho de Escola, devidamente fundamentado, desencadeará novo processo eletivo, no período de 30 (trinta) dias subsequentes, envolvendo outros docentes interessados.

XIV - DAS ATRIBUIÇÕES

Art. 32. Atribuições da Equipe Gestora da UE:
I - articular o processo de adesão ao Programa, por meio da divulgação e incentivo à participação dos estudantes, assegurando o compartilhamento de informações entre os professores, funcionários e as famílias;
II - promover o debate acerca dos conceitos e concepções da Educação Integral, bem como, dos princípios e diretrizes pedagógicas que balizam a adesão ao Programa "São Paulo Integral" e seu significado no Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional, nos diferentes espaços e colegiados da escola, dentre os quais reuniões pedagógicas, reuniões de planejamento, reuniões de estudo, reuniões de conselhos de classe, reuniões de Conselho de Escola, reuniões de Associação de Pais e Mestres, assembleias de estudantes, reuniões de grêmio estudantil, entre outros;
III - tecer as relações interpessoais, promovendo a participação de todos que compõem os diferentes segmentos da escola nos procedimentos de tomada de decisão, na construção de estratégias para enfrentar demandas e dificuldades e nas metodologias para mediar conflitos;
IV - promover o envolvimento de toda a comunidade, em especial dos estudantes, em estratégias de ação/reflexão/ação com vistas a assegurar o acompanhamento e avaliação contínua da nova dinâmica, reafirmando o papel da escola, a importância e o lugar dos estudantes, professores, gestores e demais funcionários, das famílias e demais setores/organizações da sociedade na superação das fragilidades ainda estabelecidas na relação entre a escola e a comunidade, entre a conceituação de turno e contraturno, entre o entendimento do currículo e das ações complementares/suplementares, de forma a garantir, de fato, ambiência à educação integral;
V - garantir percursos e tomada de decisões coletivas acerca das escolhas dos Territórios do Saber que comporão a expansão curricular na definição do currículo do Programa "São Paulo Integral" selecionados pela Unidade Educacional;
VI - promover a intersetorialidade com vistas a potencializar as experiências de aprendizagem possíveis nos territórios educativos;
VII - realizar a avalição institucional do programa por meio de uma autoavaliação participativa com a equipe gestora, professores, quadro de apoio, estudantes, pais e demais membros da comunidade escolar que realizaram a adesão ao programa, considerando: as experiências pedagógicas desenvolvidas, a integração curricular, a articulação dos territórios educativos nas e entre as escolas, a intersetorialidade e outras diretrizes que a unidade educacional considerar pertinente;

VIII – monitorar o Programa São Paulo Integral nas Unidades Educacionais por meio da aplicação de Indicadores de Qualidade, nos quais as escolas que aderirem deverão informar dados quantitativos e qualitativos sobre a implementação do plano de atendimento da Educação Integral em Tempo Integral;
IX – elaborar carta explicativa aos pais/responsáveis com destaque para os benefícios da ampliação do tempo de permanência do estudante na Unidade Educacional.

Art. 33. Atribuições da Diretoria Regional de Educação - DRE, por meio da articulação de suas Divisões e da Supervisão Escolar, no âmbito de sua atuação:
I - fomentar discussões e reflexões acerca da organização dos tempos, da relação com os saberes e práticas contemporâneos, dos espaços potencialmente educacionais da comunidade e da cidade;
II - subsidiar os profissionais das Unidades Educacionais e propor atividades de formação que potencializem o debate, as estratégias e metodologias de implantação, acompanhamento e avaliação do Programa "São Paulo Integral";
III - subsidiar as equipes das Unidades Educacionais no redimensionamento de seu Projeto Político- Pedagógico e Regimento Educacional;
IV - propor atividades de formação em conjunto com Secretaria Municipal de Educação com a participação das equipes envolvidas;
V - indicar avanços, desafios e necessidades na implantação do Programa "São Paulo Integral" à Secretaria Municipal de Educação;
VI - promover a intersetorialidade com vistas a potencializar as experiências de aprendizagem possíveis nos territórios educativos;
VII - auxiliar na implantação de uma política intersetorial e intersecretarial entre os setores e Secretarias dos diferentes órgãos públicos no âmbito de sua região;
VIII - propor ações que promovam a circulação dos estudantes pelos "Territórios do Saber" e a ambiência no convívio escolar;
IX – realizar o acompanhamento dos registros dos professores das experiências pedagógicas e da avaliação institucional do programa em conjunto com a equipe gestora das escolas que realizaram a adesão ao programa, considerando: as experiências pedagógicas desenvolvidas, a integração curricular, as aprendizagens multidimensionais, a articulação dos territórios educativos nas e entre as escolas e a intersetorialidade bimestralmente;
X – Incluir no Plano de Trabalho da DRE;
a) o trabalho regionalizado, baseado em indicadores de aprendizagem e vulnerabilidade social, objetivando orientar o estabelecimento das prioridades para participação no Programa,
b) a expansão do Programa nos CEUs.

Art. 34. Atribuições da Secretaria Municipal de Educação em conjunto com as Diretorias Regionais de Educação para subsidiar as Unidades Educacionais na implementação e desenvolvimento do Programa "São Paulo Integral", bem como, na formação dos profissionais envolvidos:
I – realizar visitas itinerantes às DREs/UEs para: apresentação da política de Educação Integral em Tempo integral da SME, planejamento e organização das ações de formação, escuta sensível das Equipes Pedagógicas nos territórios, alinhamentos sobre a concepção e conceito de Educação Integral e procedimentos do Programa SPI, encaminhamentos para o funcionamento orgânico do Programa SPI;
II - construir pautas coletivas e realizar formação mensal com os representantes membros do Grupo de Trabalho "São Paulo Educadora";
III – formar e orientar os POEIs em conjunto com as DREs;
IV - formar e orientar os Coordenadores Pedagógicos das UEs que aderiram ao Programa SPI;
V - orientar os representantes dos Grupos de Trabalho das DREs para a realização da adesão das UEs ao Programa SPI;

VI – acompanhar a construção e publicação de documentos curriculares: Documento Conceitual e Orientador da Política São Paulo Educadora, Documento Indicadores de Monitoramento do Programa São Paulo Integral, Avaliação e Aprimoramento das atividades de expansão da jornada, Cadernos de Subsídios da Educação Integral, dentre outros;
VII – acompanhar por meio da análise e leitura de dados do CIEDU – EOL o fluxo de estudantes participantes do Programa SPI, adequando o sistema EOL para garantir o registro das matrículas em tempo integral na rede Municipal de Educação São Paulo;
VIII – elaborar e desenvolver planos de ações e formação conjuntas articuladas com a COPED;
IX – propor a formação de GT Intersecretarial para consolidação da política "São Paulo Educadora";
X - mapear Unidades Educacionais potenciais, para expansão da politica "São Paulo Educadora" em consonância com as Equipes das DREs;

Art. 35. O Grupo de Trabalho - GT "São Paulo Educadora" responsável pela implementação, acompanhamento e avaliação do Programa "São Paulo Integral", terá as seguintes atribuições:
I - garantir subsídios para implementação e desenvolvimento do Programa;
II - propor ações de formação dos profissionais envolvidos;
III - articular a intersetorialidade do Programa, especialmente
com as Secretarias de Cultura, Esporte, Assistência Social, Saúde, Verde e Meio Ambiente, Direitos Humanos e Cidadania, Mobilidade e Transportes, Urbanismo e Licenciamento, Segurança Urbana, entre outras, assim como com as organizações da sociedade civil;
IV – acompanhar as aprendizagens das crianças e adolescentes a partir dos registros realizados e das itinerâncias.
§ 1º – O Grupo de Trabalho mencionado no caput e instituído pela Portaria SME 7.464/15, passa a ser constituído por:
a) 9 (nove) representantes da SME, sendo 1 (um) de cada Coordenadoria: COCEU, COPED, COGEP, COGED, Gabinete, COTIC/CIEDU, CODAE.
b) 4 (quatro) representantes de cada DRE, sendo 1 (um) da Divisão Pedagógica - DIPED; 1 (um) da Divisão dos Centros Educacionais Unificados e da Educação Integral – DICEU, 1 (um) da Divisão de Administração e Finanças – DIAF e 1 (um) Supervisor Escolar.
§ 2º - A Composição do Grupo de Trabalho, nos termos do parágrafo anterior, será objeto de publicação anual no Diário Oficial da Cidade de São Paulo - DOC.

XV - DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 36. Para assegurar a expansão do tempo de permanência dos estudantes será possibilitada, mediante autorização expressa do Diretor Regional de Educação, a realização de trabalho coletivo de formação, nos termos do inciso I do artigo 17 da Lei 14.660/07, até às 20h30min.

Art. 37. Os casos omissos ou excepcionais serão resolvidos pelo Diretor Regional de Educação, ouvida a Secretaria Municipal de Educação, se necessário.

Art. 38. Esta Instrução Normativa entrará em vigor na data de sua publicação, revogada em especial, a Portaria SME nº 8.003, de 09/10/17.

ANEXO I DA INSTRUÇÃO NORMATIVA SME Nº 13, DE 11 DE SETEMBRO DE 2018

ENSINO FUNDAMENTAL EMEF/EMEFM – PROGRAMA SÃO PAULO INTEGRAL

Dois Turnos Diurnos ou Dois Turnos Diurnos e um Noturno

MATRIZ CURRICULAR

	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	Horas-aula semanais								
			Alfabetização			Interdisciplinar			Autoral		
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens	Língua Portuguesa	7	7	7	7	7	5	5	5	5
		Arte	1	1	1	1	1	2	2	2	2
		Ed. Física	2	2	2	2	2	3	3	3	3
	Matemática	Matemática	7	7	7	7	7	5	5	5	5
	Mundo Físico, Natural, da Realidade Social e Política	Ciências	3	3	3	3	3	4	4	4	4
		Geografia	3	3	3	3	3	3	3	4	4
		História	3	3	3	3	3	4'	4'	3'	3'
Total da Base Nacional Comum			**26**	**26**	**26**	**26**	**26**	**26**	**26**	**26**	**26**
Parte Diversificada	Língua Estrangeira Moderna	Língua Inglesa	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Total da Parte Diversificada			2	2	2	2	2	2	2	2	2
Total da Carga Horária			**28**	**28**	**28**	**28**	**28**	**28**	**28**	**28**	**28**
Ensino Religioso			1	1	1	1	1	1	1	1	1
*Aulas com o Professor especialista, dentro do funcionamento do turno											

ENRIQUECIMENTO CURRICULAR - LEI FEDERAL Nº 9.394 – Artigo 34									
	Alfabetização			Interdisciplinar			Autoral		
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
Sala de Leitura	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Informática Educativa	1	1	1	1	1	1	1	1	1
TOTAL	2	2	2	2	2	2	2	2	2

DOCÊNCIA COMPARTILHADA – DECRETO Nº 54.452/13									
	Alfabetização			Interdisciplinar			Autoral		
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
Projetos	-	-	-	1#	2#	4*	-	-	-
TOTAL	-	-	-	1	2	4	-	-	-
# Nº de aulas de orientação de projetos, de acordo com o §3º do art. 7º da Portaria 5.930/13									
*** Nº de aulas estabelecidas de acordo com o inciso II do art. 8º da Portaria 5.930/13**									

EXPANSÃO CURRICULAR									
Territórios do Saber	Alfabetização			Interdisciplinar			Autoral		
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
Arte	1*	1*	1*	-	-	-	-	-	-
Ed. Física	1*	1*	1*	-	-	-	-	-	-
Sala de Leitura	1	1	1	-	-	-	-	-	-
Informática Educativa	1	1	1	-	-	-	-	-	-
Experiências pedagógicas	4/2'	4/2'	4/2'	8/2'	8/2'	10	10	10	10
TOTAL	10	10	10	10	10	10	10	10	10
*** As aulas mencionadas serão atribuídas juntamente com a Base Nacional Comum**									
' Aulas ministradas pelo professor regente da classe									

- 28 horas-aula X 40 semanas= 1.120 horas-aula
- 1.120 horas-aula X 45 minutos = 50.400 minutos
- 50.400 minutos + 12.000 minutos (intervalo e atividades orientadas) = 62.400 minutos
- 02 horas-aula (enriquecimento curricular) X 40 semanas = 80 horas-aula
- 80 horas-aula X 45 minutos = 3.600 minutos
- 10horas-aula (expansão curricular) X40 semanas = 400 horas-aula
- 400 horas-aula X 45 minutos = 18.000 minutos
- 62.400 minutos + 3.600 minutos + 18.000 minutos = 84.000 minutos ou 1.400 horas

ANEXO II DA INSTRUÇÃO NORMATIVA SME Nº 13, DE 11 DE SETEMBRO DE 2018

ENSINO FUNDAMENTAL - EMEBS – PROGRAMA SÃO PAULO INTEGRAL

Dois Turnos Diurnos ou Dois Turnos Diurnos e um Noturno

MATRIZ CURRICULAR

	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	Horas-aula semanais								
			Alfabetização			Interdisciplinar			Autoral		
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens	Língua Portuguesa	6	6	6	6	6	6	6	6	6
		Arte	1*	1*	1*	1*	1*	2	2	2	2
		Ed. Física	2*	2*	2*	2*	2*	3	3	3	3
	Matemática	Matemática	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	Mundo Físico, Natural, da Realidade Social e Política	Ciências	3	3	3	3	3	3	3	3	3
		Geografia	3	3	3	3	3	3	3	3	3
		História	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Total da Base Nacional Comum			**23**	**23**	**23**	**23**	**23**	25	**25**	**25**	**25**
Parte Diversificada	Língua Brasileira de Sinais	LIBRAS	5	5	5	5	5	3	3	3	3
Total da Parte Diversificada			5	5	5	5	5	3	3	3	3
Total da Carga Horária			**28**	**28**	**28**	**28**	**28**	**28**	**28**	**28**	**28**
Ensino Religioso			1	1	1	1	1	1	1	1	1
*Aulas com o Professor especialista, dentro do funcionamento do turno											

ENRIQUECIMENTO CURRICULAR - LEI FEDERAL Nº 9.394 – Artigo 34									
	Alfabetização			Interdisciplinar			Autoral		
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
Sala de Leitura	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Informática Educativa	1	1	1	1	1	1	1	1	1
TOTAL	2	2	2	2	2	2	2	2	2

DOCÊNCIA COMPARTILHADA – DECRETO Nº 54.452/13									
	Alfabetização			Interdisciplinar			Autoral		
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
Projetos	-	-	-	1#	2#	3*	-	-	-
Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	3	2	2	2	1**	-	-	-	-
TOTAL	3	2	2	3	4	4	-	-	-
# Nº de aulas de orientação de projetos, de acordo com o §3º do art. 7º da Portaria 5.930/13									
*** Nº de aulas estabelecidas de acordo com o inciso II do art. 8º da Portaria 5.930/13**									
**** 01 aula para Projeto envolvendo LIBRAS em docência compartilhada**									

EXPANSÃO CURRICULAR									
Territórios do Saber	**Alfabetização**			**Interdisciplinar**			**Autoral**		
	1º	**2º**	**3º**	**4º**	**5º**	**6º**	**7º**	**8º**	**9º**
Arte	1*	1*	1*	-	-	-	-	-	-
Ed. Física	1*	1*	1*	-	-	-	-	-	-
Sala de Leitura	1	1	1	-	-	-	-	-	-
Informática Educativa	1	1	1	-	-	-	-	-	-
Experiências pedagógicas	4/2'	4/2'	4/2'	8/2'	8/2'	10	10	10	10
TOTAL	10	10	10	10	10	10	10	10	10
*** As aulas mencionadas serão atribuídas juntamente com a Base Nacional Comum**									
' Aulas ministradas pelo professor regente da classe									

- 28 horas-aula X 40 semanas= 1.120 horas-aula
- 1.120 horas-aula X 45 minutos = 50.400 minutos
- 50.400 minutos + 12.000 minutos (intervalo e atividades orientadas) = 62.400 minutos
- 02 horas-aula (enriquecimento curricular) X 40 semanas = 80 horas-aula
- 80 horas-aula X 45 minutos = 3.600 minutos
- 10horas-aula (expansão curricular) X40 semanas = 400 horas-aula
- 400 horas-aula X 45 minutos = 18.000 minutos
- 62.400 minutos + 3.600 minutos + 18.000 minutos = 84.000 minutos ou 1.400 horas

ANEXO III DA INSTRUÇÃO NORMATIVA SME Nº 13, DE 11 DE SETEMBRO DE 2018

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
COORDENADORIA. DOS CENTROS EDUCACIONAIS UNIFICADOS E DA EDUCAÇÃO INTEGRAL – COCEU
DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO _____

FORMULÁRIO DE CONTINUIDADE – PROGRAMA "SÃO PAULO INTEGRAL"

Diretoria Regional de Educação_____

Unidade Educacional:_____

Diretor de Escola:_____ RF:_____

Turmas/agrupamentos participantes do programa "São Paulo Integral" em **2018**	**Número de educandos por turma**	**Turno**	**NÚMERO TOTAL DE ESTUDANTES ATENDIDOS EM 2018**

Turmas/agrupamentos participantes do programa "São Paulo Integral" em **2019**	**Número de educandos por turma**	**Turno**	**PREVISÃO DO NÚMERO TOTAL DE ESTUDANTES A SEREM ATENDIDOS EM 2019**

Aprovação do Conselho de Escola: ( ) SIM ( ) NÃO

Data de Aprovação do Conselho de Escola: ___/___/____

*anexar cópia da Ata da reunião do Conselho de Escola que aprovou a adesão ao Programa.

São Paulo, _____de _____ de 2018

Aprovação da Supervisão Escolar: _____ RF:_____ ___/___/____

Homologação do Diretor Regional: _____ RF:_____ ___/___/____

ANEXO IV DA INSTRUÇÃO NORMATIVA SME Nº 13, DE 11 DE SETEMBRO DE 2018

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO

DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO _____

FORMULÁRIO DE ADESÃO – PROGRAMA "SÃO PAULO INTEGRAL"

Diretoria Regional de Educação_____

Unidade Educacional:_____

Diretor de Escola:_____ RF: _____

Turmas/agrupamentos participantes do programa "São Paulo Integral" em **2019**	**Número de educandos por turma**	**Turno**	**PREVISÃO DO NÚMERO TOTAL DE EDUCANDOS A SEREM ATENDIDOS EM 2019**

Aprovação do Conselho de Escola: ( ) SIM ( ) NÃO

Data de Aprovação do Conselho de Escola: ___/___/____

*anexar cópia da Ata da reunião do Conselho de Escola que aprovou a adesão ao Programa.

São Paulo, _____de _____ de 2018

Aprovação da Supervisão Escolar: _____ RF:_____

___/___/____

Homologação do Diretor Regional: _____ RF:_____

___/___/____

Publicado no DOC de 20/09/2018 – pp. 10 a 12

DECRETO Nº 57.379 DE 13 DE OUTUBRO DE 2016

Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva.

FERNANDO HADDAD, Prefeito do Município de São Paulo, no uso das atribuições que lhe são conferidas por lei,
CONSIDERANDO as disposições da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, promulgada pelo Decreto Federal nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, e das Leis Federais nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 13.146, de 6 de julho de 2015, bem como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e as orientações do Ministério da Educação para sua implementação;
CONSIDERANDO, ainda, a Lei Municipal nº 16.271, de 17 de setembro de 2015, que aprovou o Plano Municipal de Educação de São Paulo, bem como as diretrizes da atual Política Municipal da Educação;
CONSIDERANDO, finalmente, a deficiência como um conceito em evolução, resultante da interação entre as pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem a sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas,

DECRETA:

CAPÍTULO I
DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Fica instituída a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, com o objetivo de assegurar o acesso, a permanência, a participação plena e a aprendizagem de crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento – TGD e altas habilidades nas unidades educacionais e espaços educativos da Secretaria Municipal de Educação, observadas as diretrizes estabelecidas neste decreto e os seguintes princípios:
I – da aprendizagem, convivência social e respeito à dignidade como direitos humanos;
II – do reconhecimento, consideração, respeito e valorização da diversidade e da diferença e da não discriminação;
III – da compreensão da deficiência como um fenômeno sócio-histórico-cultural e não apenas uma questão médico-biológica;
IV – da promoção da autonomia e do máximo desenvolvimento da personalidade, das potencialidades e da criatividade das pessoas com deficiência, bem como de suas habilidades físicas e intelectuais, considerados os diferentes tempos, ritmos e formas de aprendizagem;
V – da transversalidade da Educação Especial em todas as etapas e modalidades de educação ofertadas pela Rede Municipal de Ensino, a saber, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Educação Indígena;
VI – da institucionalização do Atendimento Educacional Especializado - AEE como parte integrante do Projeto Político-Pedagógico – PPP das unidades educacionais;
VII – do currículo emancipatório, inclusivo, relevante e organizador da ação pedagógica na perspectiva da integralidade, assegurando que as práticas, habilidades, costumes, crenças e valores da vida cotidiana dos educandos e educandas sejam articulados ao saber acadêmico;
VIII – da indissociabilidade entre o cuidar e o educar em toda a Educação Básica e em todos os momentos do cotidiano das unidades educacionais;
IX – do direito à brincadeira e à multiplicidade de interações no ambiente educativo, enquanto elementos constitutivos da identidade das crianças;

X – dos direitos de aprendizagem, visando garantir a formação básica comum e o respeito ao desenvolvimento de valores culturais, geracionais, étnicos, de gênero e artísticos, tanto nacionais como regionais;
XI – do direito de educação ao longo da vida, bem como qualificação e inserção no mundo do trabalho;
XII – da participação do próprio educando e educanda, de sua família e da comunidade, considerando os preceitos da gestão democrática.
Art. 2º Serão considerados público-alvo da Educação Especial os educandos e educandas com:
I - deficiência (visual, auditiva, física, intelectual, múltipla ou com surdocegueira);
II - transtornos globais do desenvolvimento - TGD (autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett e transtorno desintegrativo da infância);
III - altas habilidades.

CAPÍTULO II
ACESSO E PERMANÊNCIA

Art. 3º A matrícula nas classes comuns e a oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE serão asseguradas a todo e qualquer educando e educanda, visto que reconhecida, considerada, respeitada e valorizada a diversidade humana, vedadas quaisquer formas de discriminação, observada a legislação vigente.
§ 1º A matrícula no agrupamento, turma e etapa correspondentes será efetivada com base na idade cronológica e outros critérios definidos, em conjunto, pelos educadores da unidade educacional, Supervisão Escolar e profissionais responsáveis pelo AEE, ouvidos, se necessário, a família, outros profissionais envolvidos e, sempre que possível, o próprio educando ou educanda.
§ 2º A unidade educacional deverá mobilizar os recursos humanos e estruturais disponíveis para garantir a frequência dos educandos e educandas.
§ 3º Fica vedado o condicionamento da frequência e da matrícula dos educandos e educandas a quaisquer situações que possam constituir barreiras ao seu acesso, permanência e efetiva participação nas atividades educacionais.
Art. 4º A Secretaria Municipal de Educação, em suas diferentes instâncias, assegurará a matrícula, a permanência qualificada, o acesso ao currículo, a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos e educandas, de modo a garantir resposta às suas necessidades educacionais, mediante:
I - identificação do público-alvo da Educação Especial, por meio do preenchimento do cadastro de educandos e educandas no Sistema Escola On Line - Sistema EOL;
II - formação específica dos professores para atuação nos serviços de Educação Especial e de formação continuada dos profissionais de educação que atuam nas classes comuns das unidades educacionais;
III - elaboração e redimensionamento do PPP das unidades educacionais para assegurar a oferta do AEE nos diferentes tempos e espaços educativos, consideradas as mobilizações indispensáveis ao atendimento das necessidades específicas do público-alvo da Educação Especial, bem como as condições e recursos humanos, físicos, financeiros e materiais que favoreçam seu processo de aprendizagem e desenvolvimento;
IV - trabalho articulado entre os professores responsáveis pelo AEE, professores das classes comuns e demais educadores da unidade educacional;
V - avaliação pedagógica para a aprendizagem, utilizada para reorientação das práticas educacionais e promoção do desenvolvimento, realizada pelos educadores da unidade educacional, com a participação, se necessário, do Supervisor Escolar, das famílias e de representantes de Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAI, além de outros profissionais envolvidos no atendimento;
VI - prioridade de acesso em turno que viabilize os atendimentos na área da saúde, quando necessários, e a compensação de ausências nos termos do regimento educacional;

VII - atendimento às necessidades de locomoção, higiene e alimentação a todos que necessitem, por meio da mobilização de profissionais da unidade educacional, considerando as atribuições especificadas nos artigos 3º, 6º, 8º, 15, 17, 20 e 24 do Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013, em relação ao público-alvo da Educação Especial, mediante discussão da situação com o próprio educando e educanda, a família, os professores responsáveis pelo AEE e a Supervisão Escolar;
VIII - adequação do número de educandos e educandas por agrupamento, turma e etapa, se necessário, considerando o atendimento à demanda, a apresentação de justificativa pedagógica fundamentada no PPP e a avaliação dos profissionais da unidade educacional, da Supervisão Escolar e do CEFAI, com posterior autorização expressa do Diretor Regional de Educação;
IX - modificações e ajustes necessários e adequados nas unidades educacionais e em sua organização, que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, como acessibilidade arquitetônica, nos mobiliários e nos equipamentos, nos transportes, na comunicação e na informação;
X - articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.
§ 1º Para dar cumprimento ao disposto no inciso VII do "caput" deste artigo, a unidade educacional deverá, se necessário, acionar os profissionais da saúde, as instituições conveniadas e outras visando a orientação dos procedimentos a serem adotados pela comunidade educativa.
§ 2º A matrícula do educando e educanda público-alvo da Educação Especial não caracterizará, por si só, justificativa para adequação do número de educandos e educandas, devendo ser considerados os critérios previstos no inciso VIII do "caput" deste artigo.

CAPÍTULO III
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

Art. 5º Para os fins do disposto neste decreto, considera-se Atendimento Educacional Especializado - AEE o conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados institucionalmente, prestado em caráter complementar ou suplementar às atividades escolares, destinado ao público-alvo da Educação Especial que dele necessite.
§ 1º O AEE terá como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras existentes no processo de escolarização e desenvolvimento dos educandos e educandas, considerando as suas necessidades específicas e assegurando a sua participação plena e efetiva nas atividades escolares.
§ 2º A oferta do AEE será realizada, de maneira articulada, pelos educadores da unidade educacional e pelos professores responsáveis pelo AEE.
§ 3º A oferta do AEE dar-se-á nos diferentes tempos e espaços educativos, sob as seguintes formas:
I - no contraturno;
II - por meio de trabalho itinerante;
III - por meio de trabalho colaborativo.
§ 4º Será assegurado o AEE às crianças matriculadas em Centros de Educação Infantil - CEIs, Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs e Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEIs.
§ 5º Para os fins do disposto no § 4º deste artigo, o Secretário Municipal de Educação editará portaria regulamentando a oferta e organização do AEE.
Art. 6º Na Educação de Jovens e Adultos - EJA, a Educação Especial atuará nas unidades educacionais e espaços educativos a fim de possibilitar a ampliação de oportunidades de escolarização, a formação para inserção no mundo do trabalho, a autonomia e a plena participação social.
§ 1º Na EJA, a oferta e a organização do AEE serão condizentes com os interesses, necessidades e especificidades desses grupos etários.

§ 2º Visando dar cumprimento ao disposto no § 1º deste artigo, o trabalho dos professores das classes e turmas da EJA deverá ser articulado com o trabalho dos professores do AEE no que diz respeito à elaboração de estratégias pedagógicas e formativas e às metodologias, de modo a favorecer a aprendizagem e a participação dos educandos e educandas jovens e adultos no contexto escolar e na vida social.

CAPÍTULO IV
SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 7º Consideram-se Serviços de Educação Especial aqueles prestados por:
I - Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAIs;
II - Salas de Recursos Multifuncionais – SRMs (antes denominadas Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAIs);
III - Professores de Atendimento Educacional Especializado – PAEEs (antes denominados Professores Regentes de SAAIs);
IV - Instituições Conveniadas de Educação Especial;
V - Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBSs;
VI - Unidades Polo de Educação Bilíngue.
Parágrafo único. De acordo com as suas especificidades, os Serviços de Educação Especial serão responsáveis pela oferta do AEE, juntamente com as unidades educacionais.
Art. 8º O CEFAI será composto por:
I - Coordenador: profissional de educação, integrante da carreira do Magistério Municipal, nomeado como Assistente Técnico de Educação I, com habilitação ou especialização em Educação Especial, em uma de suas áreas, ou em Educação Inclusiva;
II - Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - PAAIs, designados pelo Secretário Municipal de Educação, dentre os professores da carreira do Magistério Municipal, com habilitação ou especialização em Educação Especial, em uma de suas áreas, ou em Educação Inclusiva;
III - Auxiliar Técnico de Educação, integrante do Quadro dos Profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino.
§ 1º O CEFAI será composto por 8 (oito) PAAIs, podendo esse número ser ampliado, justificada a necessidade, por solicitação fundamentada do Diretor Regional de Educação e com anuência do Secretário Municipal de Educação.
§ 2º O CEFAI será vinculado à Divisão Pedagógica – DIPED e integrará a DRE.
§ 3º A DRE será responsável por disponibilizar, aos CEFAIs, os recursos humanos e materiais necessários ao desenvolvimento de seus trabalhos nas unidades educacionais.
§ 4º Competirá à DIPED e ao CEFAI, em conjunto com os demais profissionais da DRE, articular e desenvolver ações que garantam a implementação das políticas públicas de Educação Especial e das diretrizes da Secretaria Municipal de Educação em cada território.
§ 5º Competirá ao Coordenador elaborar, coordenar, implementar e avaliar o plano de trabalho do CEFAI, em consonância com as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação e da DRE.
§ 6º Competirá ao PAAI realizar trabalho de orientação, de formação continuada e de acompanhamento pedagógico para as unidades educacionais, ficando responsável pela organização do AEE, por meio de trabalho itinerante e mediante atuação conjunta com os profissionais da DRE e da unidade educacional.
§ 7º Competirá ao Auxiliar Técnico de Educação executar as atividades técnico-administrativas do CEFAI que lhe forem atribuídas pelo Coordenador, respeitada a legislação em vigor.
Art. 9º A Sala de Recursos Multifuncionais – SRM poderá ser instalada em unidades educacionais e espaços educativos com local adequado e dotada, pela unidade educacional, pela DRE e pela Secretaria Municipal de Educação, com equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE no contraturno.

Parágrafo único. A SRM será instalada mediante indicação do CEFAI em conjunto com o Supervisor Escolar, em função da existência de demanda.
Art. 10. O Professor de Atendimento Educacional Especializado - PAEE será designado, por ato do Secretário Municipal de Educação, dentre integrantes da Classe dos Docentes do Quadro do Magistério Municipal, efetivos e estáveis, com habilitação ou especialização em Educação Especial, em uma de suas áreas, ou em Educação Inclusiva.
Art. 11. As instituições de direito privado, sem fins lucrativos, voltadas ao atendimento do público-alvo da Educação Especial e que tenham convênio com a Secretaria Municipal de Educação deverão observar as diretrizes deste decreto e a legislação vigente.
Parágrafo único. Quando necessário e caso haja anuência da família, os educandos e as educandas serão encaminhados às instituições de que trata o "caput" deste artigo, atendidos os seguintes critérios:
I - indicação, mediante avaliação pedagógica, de que o educando ou educanda se beneficiará do atendimento oferecido;
II - verificação da capacidade de atendimento da demanda para AEE no contraturno escolar, nas SRMs existentes no território;
III - modalidade de atendimento estabelecida no termo de convênio;
IV – público-alvo estabelecido no termo de convênio.

CAPÍTULO V
EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Art. 12. A Educação Bilíngue, no âmbito da Rede Municipal de Ensino, será assegurada aos educandos e educandas com surdez, surdez associada a outras deficiências e surdocegueira, ficando adotada a Língua Brasileira de Sinais - Libras como primeira língua e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua.
§ 1º A Educação Bilíngue deverá contemplar os Componentes Curriculares da Base Nacional Comum e as condições didático-pedagógicas para que a Libras e a língua portuguesa constituam línguas de instrução, comunicação e de circulação na escola.
§ 2º A Educação Bilíngue será ofertada em:
I - Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBSs;
II - Unidades Polo de Educação Bilíngue, para surdos e ouvintes;
III - escolas comuns: unidades educacionais de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos para surdos e ouvintes, com a indicação de:
a) agrupar os educandos e educandas com surdez na mesma turma, considerando a idade cronológica e o agrupamento, turma e etapa no processo de compatibilização da demanda, devido à diferença linguística, objetivando a circulação e o uso de Libras;
b) assegurar a oferta do AEE aos educandos e educandas com surdez, contemplando atividades em Libras, bem como ensino e aprimoramento de Libras e ensino de língua portuguesa.
Art. 13. A oferta da Educação Bilíngue nas unidades educacionais deverá, de acordo com a necessidade dos educandos e das educandas, contar com o apoio dos seguintes profissionais:
I - para as EMEBSs, instrutor de Libras, preferencialmente surdo, e guia-intérprete de Libras/língua portuguesa;
II - para as Unidades Polo de Educação Bilíngue e as escolas comuns, instrutor de Libras, preferencialmente surdo, intérprete de Libras/língua portuguesa e guia-intérprete de Libras/língua portuguesa.
Art. 14. A aquisição de Libras dar-se-á por meio da interação dos educandos e educandas com surdez com toda a comunidade educativa em que a Libras seja considerada língua de comunicação e de instrução, devendo possibilitar aos surdos o acesso ao conhecimento, a ampliação do uso social da língua nos diferentes contextos e a reflexão sobre o funcionamento da língua e da linguagem em seus diferentes usos.

Art. 15. A língua portuguesa, como segunda língua, deverá contemplar o ensino da modalidade escrita, considerada como fonte necessária para que o educando e a educanda com surdez possam construir seu conhecimento, para uso complementar e auxiliar na aprendizagem das demais áreas de conhecimento.
Art. 16. As unidades educacionais deverão garantir ações interdisciplinares visando a circulação de Libras e o desenvolvimento e aprendizagem dos educandos e das educandas com surdez, bem como a formação continuada em Libras, envolvendo os profissionais da unidade educacional, educandos e educandas, famílias e comunidade por meio da organização de projetos e de atividades previstos no PPP.
Art. 17. As DREs poderão, em atuação conjunta com o CEFAI e a Supervisão Escolar, propor a implantação de Unidades Polo de Educação Bilíngue em unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino, quando constatada a existência de demanda, espaço físico adequado, recursos necessários e parecer favorável do Conselho de Escola quanto à adesão ao projeto.
Parágrafo único. A implantação de Unidade Polo de Educação Bilíngue nas unidades educacionais dar-se-á por ato oficial do Secretário Municipal de Educação.
Art. 18. As atuais SAAIs Bilíngue I e SAAIs Bilíngue II instaladas nas Unidades Polo de Educação Bilíngue passarão a ser denominadas Classes Bilíngue I e Classes Bilíngue II.
Art. 19. Os professores que atuam nas EMEBSs e Classes Bilíngues serão denominados Professores Bilíngues.
Parágrafo único. Os Professores Bilíngues deverão comprovar habilitação em sua área de atuação, habilitação específica na área de surdez, em nível de graduação ou especialização, na forma da legislação em vigor, além do domínio de Libras.
Art. 20. A Educação Bilíngue desenvolvida nas unidades educacionais deverá compor o PPP de cada unidade educacional e considerar as diretrizes estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação.

CAPÍTULO VI
SERVIÇOS DE APOIO

Art. 21. Os serviços de apoio serão oferecidos por:
I - Auxiliar de Vida Escolar – AVE: profissional com formação em nível médio, contratado por empresa conveniada com a Secretaria Municipal de Educação, para oferecer suporte intensivo aos educandos e educandas com deficiência e TGD que não tenham autonomia para as atividades de alimentação, higiene e locomoção;
II - Estagiário do Quadro Aprender Sem Limite: estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia, contratado por empresa conveniada com a Secretaria Municipal de Educação, para apoiar, no desenvolvimento do planejamento pedagógico e atividades pedagógicas, os professores das salas de aula que tenham matriculados educandos e educandas considerados público-alvo da Educação Especial, mediante avaliação da necessidade do serviço pela DRE, DIPED e CEFAI.
§ 1º A indicação do AVE será realizada mediante avaliação da necessidade do serviço pela DRE, por meio da DIPED e do CEFAI.
§ 2º As atividades relacionadas aos cuidados oferecidos pelo profissional de que trata o inciso I do "caput" deste artigo não configuram atendimento na área da saúde.
Art. 22. A existência dos serviços de apoio não será condição para a efetivação da matrícula ou frequência na unidade educacional.
Parágrafo único. As unidades educacionais deverão se organizar com o seu quadro de profissionais, a fim de assegurar o atendimento às necessidades dos educandos e educandas, de acordo com o disposto no inciso VII do artigo 4º deste decreto.
Art. 23. Serão assegurados os seguintes serviços de suporte técnico e de apoio intensivo:
I - Auxiliar de Vida Escolar – AVE, nos termos do inciso I do "caput" e do § 1º do artigo 21 deste decreto;

II - Supervisão Técnica, com a função de orientar a atuação dos AVEs, oferecer às equipes escolares suporte e orientação técnica sobre sua área de atuação, ações formativas aos profissionais da Rede Municipal de Ensino, além da indicação de tecnologia assistiva;
III - Núcleo Multidisciplinar, que integra a equipe do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem – NAAPA, criado pelo Decreto nº 55.309, de 17 de julho de 2014, desenvolvendo, quando necessário:
a) atividades de avaliação, apoio e encaminhamento dos educandos e educandas com suspeita ou quadros de deficiência, TGD, altas habilidades e outros;
b) apoio às unidades educacionais e CEFAIs, mediante articulação intersetorial no território e fortalecimento da Rede de Proteção Social, observada a sua área de atuação.
Parágrafo único. Os serviços de que trata este artigo poderão ser realizados por meio da celebração de convênios ou parcerias com instituições especializadas e serão regulamentados em portaria do Secretário Municipal de Educação.

CAPÍTULO VII
ELIMINAÇÃO DE BARREIRAS E ACESSIBILIDADE

Art. 24. A Secretaria Municipal de Educação promoverá a acessibilidade e a eliminação de barreiras de acordo com as normas técnicas em vigor.
§ 1º Para os fins deste decreto, consideram-se barreiras, dentre outras, quaisquer entraves, obstáculos, atitudes ou comportamentos que limitem ou impeçam o exercício dos direitos dos educandos e educandas à participação educacional, gozo, fruição, acessibilidade, liberdade de movimento e expressão, comunicação, acesso à informação, compreensão e circulação.
§ 2º As barreiras classificam-se em:
I - barreiras arquitetônicas: entraves estruturais do equipamento educacional que dificultem a locomoção do educando e educanda;
II - barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a comunicação expressiva e receptiva, por meio de códigos, línguas, linguagens, sistemas de comunicação e de tecnologia assistiva;
III - barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação plena da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.
Art. 25. A promoção da acessibilidade, visando a eliminação das barreiras, considerará:
I - a acessibilidade arquitetônica: a eliminação das barreiras arquitetônicas nas unidades educacionais, criando condições físicas, ambientais e materiais à participação, nas atividades educativas, dos educandos e educandas que utilizam cadeira de rodas, com mobilidade reduzida, cegos ou com baixa visão;
II - a acessibilidade física: a aquisição de mobiliário adaptado, equipamentos e materiais específicos, conforme a necessidade dos educandos e educandas, com acompanhamento dos responsáveis pelo AEE, para assegurar a sua adequada utilização;
III - a acessibilidade de comunicação, que abrange:
a) a eliminação de barreiras na comunicação, estabelecendo mecanismos e alternativas técnicas para garantir o acesso à informação, à comunicação e ao pleno acesso ao currículo;
b) a consideração da comunicação como forma de interação por meio de línguas, inclusive a Libras, visualização de textos, Braille, sistema de sinalização ou comunicação tátil, caracteres ampliados, dispositivos multimídia, linguagem simples, escrita e oral, sistemas auditivos, meios de voz digitalizados, modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação e de tecnologias da informação e das comunicações, dentre outros;
c) a implantação e ampliação dos níveis de comunicação para os educandos e educandas cegos, surdos ou surdocegos;

d) o acesso à comunicação para educandos e educandas com quadros de deficiência ou TGD que não fazem uso da oralidade, por meio de recursos de comunicação alternativa ou aumentativa, quando necessário;
e) o acesso ao currículo para os educandos e educandas com baixa visão, assegurando os materiais e equipamentos necessários;
IV - o transporte escolar municipal gratuito, por meio de veículos adaptados, quando necessário.

CAPÍTULO VIII
DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 26. As disposições deste decreto aplicam-se, no que couber, às instituições de Educação Infantil sob a supervisão da Secretaria Municipal de Educação.
Art. 27. A Secretaria Municipal de Educação, por meio da Divisão de Educação Especial, fixará as normas complementares, específicas e intersetoriais que viabilizem a implantação e implementação da Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, ora instituída.
Art. 28. As despesas decorrentes da execução deste decreto correrão por conta de dotações orçamentárias próprias, suplementadas se necessário.
Art. 29. Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogados os Decretos nº 45.415, 18 de outubro de 2004, e nº 51.778, de 14 de setembro de 2010.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, aos 13 de outubro de 2016, 463º da fundação de São Paulo.
FERNANDO HADDAD, PREFEITO
NADIA CAMPEÃO, Secretária Municipal de Educação
FRANCISCO MACENA DA SILVA, Secretário do Governo Municipal
Publicado na Secretaria do Governo Municipal, em 13 de outubro de 2016.

PORTARIA Nº 8.764, DE 23 DE DEZEMBRO DE 2016.

Regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, que "Institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva."

A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, e,

CONSIDERANDO:
- os princípios que fundamentam a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva;
- a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU 2007), ratificada no Brasil com status de emenda constitucional por meio dos Decretos nº 186/2008 e nº 6.949/2009, que indicam que a "pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas";
- que a Educação Especial é uma modalidade de ensino não substitutiva ao ensino regular, que perpassa todas as etapas e modalidades do Sistema Municipal de Ensino, e será ofertada em consonância com a legislação vigente e com os documentos e diretrizes desta Secretaria;
- a necessidade de se estabelecer critérios que organizem o acesso e as garantias para a permanência dos educandos(as) público alvo da Educação Especial nas Unidades Educacionais da RME; a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE; os serviços de Educação Especial e os Serviços de Apoio a esta modalidade; a oferta da Educação Bilíngue e as ações para eliminação de barreiras e promoção de acessibilidade,

RESOLVE:

Art. 1º - A Política Paulistana de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, instituída pelo Decreto nº 57.379, de 13/10/16, fica estabelecida nos termos do referido Decreto e regulamentada na conformidade da presente Portaria.

I - ACESSO E PERMANÊNCIA

Art. 2º - Para os fins do disposto nesta Portaria serão considerados como público-alvo da educação especial os educandos e educandas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Parágrafo Único - O responsável pelo cadastramento dos educandos e educandas público-alvo da Educação Especial no Sistema EOL e no Censo Escolar, deverá basear-se no Anexo I, parte integrante desta Portaria, consultado os CEFAIs, se necessário.

Art. 3º - Os educandos e educandas público-alvo da Educação Especial serão matriculados nas classes comuns e terão assegurada a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Art. 4º - O Projeto Político-Pedagógico - PPP de todas as Unidades Educacionais/Espaços Educativos da RME deverá considerar as mobilizações indispensáveis ao atendimento das necessidades específicas dos educandos e educandas público-alvo da Educação Especial, assegurando a institucionalização da oferta do AEE nos diferentes tempos e espaços educativos.

Parágrafo Único - A descrição das mobilizações citadas no caput deste artigo está especificada no documento constante do Anexo II, parte integrante desta Portaria.

II - SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 5º - Considerar-se-ão serviços de Educação Especial nos termos do art. 7º do Decreto nº 57.379, de 13/10/16, organizados de acordo com as diretrizes da SME e oferecidos na Rede Municipal de Ensino:

I - Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAI;

II - Salas de Recursos Multifuncionais – SRM;
III – Professores de Atendimento Educacional Especializado – PAEE;
IV – Instituições Conveniadas de Educação Especial;
V - Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBSs;
VI – Unidades Polo de Educação Bilíngüe.
Art. 6º - Os CEFAIs, compostos por Coordenadores, PAAIs e ATEs, deverão funcionar em espaços adequados, que comportem:
a) formações de educadores;
b) produção de materiais;
c) acervo de materiais e equipamentos específicos;
d) acervo bibliográfico;
e) desenvolvimento de projetos.
Art. 7º - O CEFAI, por meio da atuação de seu Coordenador e pelo trabalho dos Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAIs, profissionais vinculados a este Centro e que realizam o apoio e acompanhamento pedagógico à Comunidade Educativa, terão como atribuições:
I - analisar a demanda do território otimizando o uso dos serviços de Educação Especial e dos recursos humanos disponíveis, visando ampliar a oferta de AEE;
II - implementar as diretrizes relativas às Políticas de Educação Especial da SME, articular as ações intersetoriais e intersecretariais com vistas a fortalecer a Rede de Proteção Social no âmbito de cada território;
III - organizar, coordenar, acompanhar e avaliar ações de formação permanente aos educadores das Unidades Educacionais por meio de cursos, reuniões formativas, grupos de estudo, seminários e formação in loco, nos horários coletivos e em outros planejados pelas Equipes Gestoras;
IV - participar das discussões sobre as práticas educacionais desenvolvidas nas U.Es, em parceria com o Coordenador Pedagógico, os familiares e responsáveis e demais educadores envolvidos, na construção de ações que garantam a aprendizagem, o desenvolvimento, a autonomia e a participação plena dos educandos e educandas;
V – disponibilizar, com recursos fornecidos pela SME/DRE, materiais às Unidades Educacionais, bem como orientá-las quanto à utilização dos recursos financeiros para a aquisição de materiais e o desenvolvimento de suas ações voltadas ao AEE;
VI - apoiar a institucionalização do AEE no Projeto Político - Pedagógico das Unidades Educacionais;
VIII - realizar o AEE itinerante, por meio da atuação colaborativa, nos diferentes tempos e espaços educativos, dentro do turno de aula do educando e educanda, colaborando com o professor regente da classe comum e demais educadores no desenvolvimento de estratégias e recursos pedagógicos e de acessibilidade;
IX – orientar, acompanhar a elaboração e execução do Plano de AEE, de forma articulada com os demais educadores da U.E, nas formas de contraturno e colaborativo nos termos do § 3º do Artigo 5º do Decreto nº 57.379/16, dos educandos e educandas de acordo com o Anexo III, parte integrante desta Portaria;
X – acompanhar, avaliar e reorientar as ações desenvolvidas pelo Professor de Atendimento Educacional Especializado – PAEE;
XI - promover ações que fortaleçam o diálogo, a participação e orientem à comunidade escolar, em relação aos direitos das pessoas com deficiência, bem como a importância do envolvimento dos familiares e responsáveis no acompanhamento da vida escolar;
XII – estabelecer parceria com o Supervisor Escolar, no acompanhamento, orientação e avaliação do trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Especial conveniadas à SME;
XIII – sistematizar e documentar as práticas pedagógicas do território, produzindo dados e registros para contribuir na elaboração de políticas para a área no âmbito da SME;
XIV – elaborar e manter atualizados os registros do acompanhamento às U.Es e das demais ações desenvolvidas;

XV - elaborar, ao final de cada ano, relatório circunstanciado de suas ações, divulgando-o e mantendo os registros e arquivos atualizados.
Art. 8º - Caberá a SME/DIEE, em parceria com os CEFAIs, oferecer formação continuada aos Professores, inclusive em nível de especialização/ pós-graduação para o trabalho nas classes comuns e com as atividades próprias do AEE.
Art. 9º - As Salas de Recursos Multifuncionais – SRMs são destinadas à oferta do Atendimento Educacional Especializado, no contraturno escolar, em caráter complementar ou suplementar para educandos e educandas público-alvo da educação especial, desde que identificada a necessidade deste serviço, após avaliação pedagógica/estudo de caso;
Art. 10 – As Salas de Recursos Multifuncionais – SRMs serão instaladas por ato oficial do Secretário Municipal de Educação, de acordo com o Art. 9º do Decreto nº 57.379, de 13/10/2016.
§ 1º - O AEE no contraturno, ofertado nas SRM de que trata o caput deste artigo poderá estender-se a educandos e educandas matriculados em outras U.Es da RME onde inexista tal atendimento.
§ 2º - O acervo inicial de mobiliários e recursos didático-pedagógicos, bem como os equipamentos tecnológicos e os de informática que comporão a SRM, deverão ser adquiridos pela U.E/DRE/SME.
Art. 11 – Para instalação da SRM constituir-se-á expediente a ser enviado a SME, composto dos seguintes documentos:
I – parecer sobre a análise da demanda da U.E. e/ou do território a ser atendida, elaborado pelo CEFAI em parceria com a Supervisão Escolar;
II – parecer da DIAF/DRE quanto aos aspectos de infraestrutura que assegurem o atendimento, com posterior homologação do Diretor Regional de Educação.
Parágrafo Único – A SME/ Divisão de Educação Especial - DIEE ratificará a solicitação e enviará o expediente para publicação no DOC.
Art. 12 – A extinção da SRM dar-se-á por ato do Secretário Municipal de Educação, mediante expediente próprio instruído com:
I – ofício da U.E ou da DRE, justificando a extinção;
II – parecer favorável do Supervisor Escolar e do CEFAI, justificando de que forma se dará a oferta do AEE à demanda na U.E e entorno;
III – parecer conclusivo da DIEE.
Art. 13 – Os Professores de Atendimento Educacional Especializado – PAEEs terão suas funções e atribuições descritas nos termos do art. 43 desta Portaria.
Art. 14 – O atendimento prestado pelas instituições conveniadas de Educação Especial deverá estar em consonância com as diretrizes e princípios da política educacional da SME.
Art. 15 – Visando facilitar a necessária articulação entre o AEE e o ensino comum, os educandos e educandas devem ser, preferencialmente, atendidos pelos serviços de Educação Especial da rede direta e encaminhados para as Instituições Conveniadas de Educação Especial, quando constatada a necessidade, de acordo com o estabelecido no art. 11, do Decreto nº 57.379/2016.
Art. 16 – A organização e funcionamento das Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos - EMEBSs e Unidades-Polo de Educação Bilíngue, respeitadas as especificidades de cada unidade, estarão elencadas nos arts. 46 a 82 desta Portaria;

III - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

Art. 17 – O AEE, institucionalizado no Projeto Político-Pedagógico das U.Es, será organizado e prestado de acordo com o disposto nos artigos 5º e 6º do Decreto nº 57.379/16, bem como no art. 23 desta Portaria;
Art. 18 - O Professor de Atendimento Educacional Especializado - PAEE e o Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAI serão os responsáveis pelo AEE, e por sua oferta, de maneira articulada com os educadores da U.E, observadas as funções que lhe são próprias.
§ 1º – Para cada educando ou educanda atendido deverá ser elaborado um Plano de Atendimento Educacional Especializado, conforme disposto no Anexo III, parte integrante desta Portaria, que se constituirá em orientador do atendimento, independentemente da forma ofertada.

§ 2º - Quando, após avaliação pedagógica/estudo de caso se constatar que o educando ou educanda não será encaminhado ao AEE, em quaisquer de suas formas, para fins de registro, o Plano do AEE deverá ser elaborado com esta orientação.
Art. 19 - A oferta do AEE deve ser assegurada, cabendo aos educadores da Unidade Educacional e aos demais profissionais envolvidos orientar os familiares e responsáveis, bem como o educando e educanda quanto à importância do atendimento e suas diferentes formas.
Art. 20 - Os educandos e educandas público-alvo da Educação Especial, acometidos por enfermidades ou doenças que os impossibilitem de frequentar as aulas, com permanência prolongada em domicílio, terão assegurados o AEE, quando necessário, considerando as atividades específicas constantes no art.22 desta Portaria e o Plano de AEE.
Parágrafo Único - Compete à Equipe Gestora e ao professor da classe comum, orientados pelo Supervisor Escolar, a operacionalização do atendimento pedagógico domiciliar, visando o acesso ao currículo aos educandos e educandas referidos no caput do artigo;
Art. 21 - O encaminhamento dos educandos e educandas público-alvo da Educação Especial para o AEE dar-se-á após avaliação pedagógica/estudo de caso conforme o Anexo IV desta Portaria, envolvendo a equipe escolar, o educando e educanda, os professores que atuam no AEE, os familiares e responsáveis e, se necessário, a Supervisão Escolar e outros profissionais envolvidos no atendimento.
§ 1º - A necessidade de avaliação pedagógica/ estudo de caso de que se trata o caput deste artigo poderá ser constatada:
a) pelos educadores das classes comuns e/ou pela equipe gestora;
b) pelo PAEE, nas U.Es que contam com o profissional;
c) pelo PAAI que realiza o acompanhamento pedagógico à U.E.
§ 2º - O encaminhamento dos educandos e educandas para o AEE deverá ser orientado pelas necessidades específicas quanto às atividades próprias deste atendimento, e não apenas pela existência da deficiência, TGD ou AH/SD.
§ 3º - O processo de encaminhamento de educandos e educandas para o AEE, bem como a decisão sobre seu desligamento ou permanência neste atendimento, poderá ocorrer em qualquer época do ano e deverá ser acompanhado pelo CEFAI, considerando:
a) o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional que deverá assegurar os direitos de aprendizagem, o trabalho com a diversidade, as estratégias de ensino inclusivas, os recursos pedagógicos e a acessibilidade;
b) a problematização das práticas pedagógicas desenvolvidas e o atendimento das necessidades específicas dos educandos e educandas no âmbito da classe comum sob a orientação do Coordenador Pedagógico, dos professores responsáveis pelo AEE e educadores da Unidade Educacional;
c) o Plano do AEE.
Art. 22 - As atividades próprias do Atendimento Educacional Especializado - AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas do público-alvo da educação especial serão:
I - ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade;
II - estratégias para o desenvolvimento da autonomia e independência;
III - estratégias para o desenvolvimento de processos mentais;
IV - ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como primeira língua, para educandos e educandas com surdez;
V - ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua, para educandos e educandas com surdez;
VI - ensino do uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA);
VII - ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA;
VIII - orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades ou superdotação.
Parágrafo Único - As atividades próprias do Atendimento Educacional Especializado elencadas no caput deste artigo estão descritas no Anexo I desta Portaria.

Art. 23 - O AEE nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino será organizado nas seguintes formas:
I – colaborativo: desenvolvido dentro do turno, articulado com profissionais de todas as áreas do conhecimento, em todos os tempos e espaços educativos, assegurando atendimento das especificidades de cada educando e educanda, expressas no Plano de AEE, por meio de acompanhamento sistemático do PAEE;
II – contraturno: atendimento às especificidades de cada educando e educanda, expressas no Plano de AEE, no contraturno escolar, realizado pelo PAEE, na própria U.E, em U.E do entorno ou em Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE em Instituição de Educação Especial conveniada com a SME.
III - Itinerante: dentro do turno, de forma articulada e colaborativa com professores da turma, a Equipe Gestora, o PAAI e demais profissionais, assegurando atendimento às especificidades de cada educando e educanda, expressas no Plano de AEE.
§ 1º - No AEE Colaborativo previsto no inciso I deste artigo, o trabalho a ser realizado deverá considerar o fortalecimento da atuação dos professores do AEE em parceria com os Coordenadores Pedagógicos, junto aos professores regentes das classes comuns, com apoio ao planejamento, acompanhamento e avaliação das estratégias para a eliminação de barreiras e acesso ao currículo;
§ 2º – As atividades previstas no AEE colaborativo, contraturno ou itinerante não substituirão aquelas desenvolvidas para todos os educandos e educandas nas classes comuns e demais espaços educativos, não devendo ser confundido ou considerado como recuperação paralela ou atividade terapêutica.
§ 3º - Fica vedada qualquer forma de organização do AEE ou estratégia/recurso que impeça a acesso às atividades educacionais com seu agrupamento/turma/etapa.
§ 4º - Para educandos e educandas com matrícula em período integral, ou de agrupamento/turma que aderiram ao Programa "São Paulo Integral", por período mínimo de 07 (sete) horas (relógio) diárias, o atendimento previsto na forma contraturno escolar, em ampliação à sua jornada integral somente será ofertado nos casos onde o educando ou educanda, comprovadamente, não puder se beneficiar das formas de atendimento previstas nos incisos I e III deste artigo, mediante anuência expressa dos pais ou responsáveis.
§ 5º - O CEFAI acompanhará a composição dos grupos e organização do atendimento a demanda para o AEE nas Unidades Educacionais.
Art. 24 – O Plano de AEE será elaborado e executado pelos educadores da UE em conjunto com o Professor do AEE e/ou com apoio do PAAI e deverá ser precedido de avaliação pedagógica/estudo de caso, contemplando:
I – a identificação das habilidades, barreiras existentes, e necessidades educacionais específicas dos educandos e educandas;
II – a definição e organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade;
III – o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos educandos e educandas;
IV – o cronograma de atendimento;
V – a carga horária.
Art. 25 - A oferta do AEE na educação infantil deverá considerar o disposto na Nota Técnica Conjunta N° 02/2015/MEC/SECADI/DPEE/SEB/DICEI, de 04 de agosto de 2015, que trata de "Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil".
§ 1º - O atendimento educacional especializado aos bebês e crianças público-alvo da Educação Especial será feito, preferencialmente, no contexto da Unidade Educacional e em seus diferentes espaços educativos, não substituindo as experiências oferecidas para todos os bebês e crianças, de acordo com as propostas pertinentes ao currículo da infância.

§ 2º - A organização do AEE na Educação Infantil demandará a articulação entre o professor de referência do agrupamento/turma e o professor responsável pelo AEE, que de forma colaborativa e articulada, observam e discutem:
a) as necessidades e potencialidades dos bebês e crianças público alvo da Educação Especial;
b) as formas de promoção da estimulação necessária para a aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e crianças com deficiência;
c) a definição de estratégias e recursos pedagógicos e de acessibilidade que removam as barreiras encontradas neste processo, bem como favoreçam o acesso deste público a todas as experiências educacionais, assim como sua interação no grupo e sua plena participação;
d) as atividades próprias do AEE articuladas ao currículo da infância.
§ 3º - Para os bebês e as crianças de 0 a 3 anos, matriculadas nos Centros de Educação Infantil – CEIs, CEMEIs e EMEIs, e para as crianças de 4 a 5 anos, matriculadas em EMEIs ou CEMEIs em período integral, o AEE deverá ser realizado no seu horário de frequência à unidade educacional, com atuação colaborativa entre os professores responsáveis pelo AEE colaborativo, ou itinerante e os demais profissionais da U.E.
§ 4º - As crianças de 4 e 5 anos com matrícula na EMEI ou no CEMEI, em período parcial, poderão ser encaminhadas para o AEE no contraturno escolar, após avaliação pedagógica/estudo de caso que indique não ser possível o atendimento nas formas previstas nos incisos I e III do art. 23, utilizando como critério, a necessidade específica da criança em relação às atividades próprias do AEE elencadas no art. 22.
Art. 26 – Os CEFAIs deverão, no início de cada ano letivo, realizar chamamento público, via DOC, com ampla divulgação entre as Unidades Educacionais para os profissionais interessados em atuar como PAEE.
§ 1º - Os professores inscritos irão compor cadastro de reserva;
§ 2º - Os professores que não participaram do cadastramento inicial e manifestarem a intenção de atuar como PAEE poderão, em qualquer período do ano letivo, realizar a sua inscrição no CEFAI.
Art. 27 – São requisitos para o professor atuar na função de PAEE:
I- ser professor efetivo ou estável de Educação Infantil e Ensino Fundamental I ou Professor de Ensino Fundamental II e Médio;
II - ser optante pela Jornada Básica do Docente – JBD ou Jornada Especial de Formação JEIF, sendo vedada a designação de professores que optaram pela permanência na Jornada Básica do Professor – JB;
III – possuir habilitação ou especialização em Educação Especial, em uma de suas áreas, ou em Educação Inclusiva;
IV - quando em JBD, o professor deverá cumprir, obrigatoriamente, 10 h/a a título de Jornada Especial de Trabalho Excedente - JEX, para atendimento a educandos e educandas;
V - disponibilidade para realizar o AEE colaborativo e no contraturno, atuando nos diferentes períodos de funcionamento da escola;
VI – conhecimento da legislação que organiza a Política Paulistana de Educação Especial e as diretrizes da SME;
§ 1º - Estarão dispensados do cumprimento obrigatório da JEX descrita no Inciso IV deste artigo os professores que acumulam cargos, desde que estejam designados para a função de PAEE em ambos os cargos.
§ 2º – Os Professores da RME, que atenderem os critérios estabelecidos nos incisos I, II, IV, V e VI deste artigo e que estejam regularmente matriculados em Cursos de Especialização em Educação Especial (Pós Graduação Lato Sensu) oferecidos por instituições de ensino superior, promovidos por SME/DIEE, poderão se inscrever e participar do processo seletivo para exercer a função de PAEE e PAAI e, serem designados mediante autorização do Secretário Municipal de Educação, em caráter excepcional.
Art. 28 – Os profissionais interessados em atuar como PAEE deverão:

I - se inscrever no(s) CEFAI(s) de sua preferência, preenchendo a ficha cadastral, conforme Anexo V desta portaria, e apresentar os seguintes documentos:
a) documentos pessoais;
b) demonstrativo de pagamento;
c) diploma de graduação;
d) certificação da habilitação ou especialização em Educação Especial em uma de suas áreas ou em educação inclusiva ou comprovante de matrícula e freqüência nos termos do § 2º do art. 27 desta Portaria;
II - Entregar currículo e Projeto de Trabalho.
III – Participar de entrevista com o CEFAI.
Art. 29 – O CEFAI entrevistará os candidatos, analisará o currículo e a proposta de trabalho e emitirá parecer que integrará a sua documentação no cadastro de reserva.
§ 1º - O candidato poderá solicitar ciência do parecer emitido pelo CEFAI.
§ 2º - O parecer emitido pelo CEFAI terá um caráter técnico com o intuito de contribuir com as discussões do Conselho de Escola.
Art. 30 – Quando da existência de U.E que necessite de designação de PAEE, o CEFAI realizará ampla divulgação da vaga aos educadores constantes do cadastro de reserva para inscrição na U.E e participação da reunião de Conselho de Escola.
§ 1º - O período de inscrição na U.E deverá ser definido entre CEFAI e escola, não podendo ser inferior a 3 (três) dias úteis;
§ 2º - Serão indeferidas as inscrições de professores que não tenham participado do cadastramento inicial no CEFAI;
§ 3º - Após a comunicação da Unidade Educacional sobre as inscrições recebidas, o CEFAI encaminhará à U.E os seguintes documentos: ficha de inscrição, proposta de trabalho, currículo e parecer, com no mínimo 2 (dois) dias úteis de antecedência à realização da reunião do Conselho de Escola;
§ 4º - O Conselho de Escola deverá analisar a documentação dos professores interessados considerando o Projeto Político-Pedagógico da U.E e às especificidades da demanda a ser atendida, sendo responsável pela eleição do PAEE;
§ 5º - O CEFAI poderá participar da reunião de Conselho, com direito à voz, caso a U.E entenda que colaborará com as discussões.
§ 6º – Na inexistência de candidatos interessados em atuar na U.E, serão abertas inscrições à Rede Municipal de Ensino, divulgadas por meio de publicação no DOC, pela DRE/CEFAI, procedendo-se, no que couber, nos termos dos artigos 26 a 30 desta Portaria;
Art. 31 – Uma vez eleito o PAEE, constituir-se-á expediente a ser enviado à SME, para fins de designação, composto por:
I – documentos do interessado:
a) cópia dos documentos pessoais;
b) cópia do demonstrativo de pagamento;
c) cópia do diploma de graduação;
d) cópia da certificação da habilitação ou especialização em Educação Especial, em uma de suas áreas ou em Educação Inclusiva;
e) comprovação de matrícula em curso de Especialização em Educação Especial, em uma de suas áreas ou em Educação Inclusiva, e declaração de frequência emitida pela Instituição de Ensino Superior nos casos em que o professor a ser designado atenda aos critérios contidos no § 2º do art. 27, desta Portaria;
II – declaração da Unidade Educacional de lotação do professor eleito de que existe professor substituto para a sua classe/aulas;
III - análise e emissão de parecer da SME/DIEE.
§ 1º - Designado, o PAEE deverá realizar, no prazo de, até, 2 (duas) semanas, estágio de 30 (trinta) horas-aula, sendo 20 (vinte) horas-aula em U.E(s) indicada(s) pelo CEFAI e 10 (dez) horas-aula no próprio CEFAI, para orientação sobre o início do trabalho.

§ 2º - O início das atividades do PAEE na Unidade Educacional ficará condicionado à publicação de sua designação no DOC e ao cumprimento do estágio referido no parágrafo anterior.
§ 3º - Os Professores que já tiverem exercido a função de PAEE deverão realizar, no prazo de 1 (uma) semana, estágio de 15 (quinze) horas-aula, sendo 10 (dez) horas-aula em Unidade Educacional indicada pelo CEFAI e 5 (cinco) horas-aula no próprio CEFAI, para orientação sobre o início do trabalho.
§ 4º - O Diretor da(s) U.E(s) onde o estágio foi realizado deverá(ão) expedir documento comprobatório do cumprimento do estagio, encaminhando-o à Unidade Educacional de exercício do PAEE para ciência do Diretor de Escola e Supervisor Escolar, com posterior arquivamento.
Art. 32 – Na 2ª quinzena do mês de novembro de cada ano, o Conselho de Escola deliberará quanto à continuidade ou não da designação do PAEE, mediante avaliação do trabalho desenvolvido, assiduidade e demais registros disponibilizados para esse fim, ouvidos o CEFAI e, se necessário, a Supervisão Escolar;
Art. 33 – A cessação da designação do PAEE ocorrerá:
I – a pedido do interessado;
II – por deliberação do Conselho de Escola, conforme o art. 32 desta Portaria;
III – na hipótese referida no art. 34 desta Portaria.
Parágrafo Único – Em casos que, por meio do acompanhamento do trabalho desenvolvido durante o ano letivo, o CEFAI e a Supervisão Escolar avaliarem a necessidade de cessação da designação do PAEE, deverão se manifestar expressamente, fundamentados nos registros do processo e nas diretrizes educacionais da SME, observado o prazo de, até, 15 (quinze) dias de antecedência da data do referendo;
Art. 34 – Nos afastamentos do PAEE por períodos iguais ou superiores a 30 (trinta) dias consecutivos, será cessada a sua designação, e adotar-se-ão os procedimentos previstos no art. 30 desta Portaria, para escolha e designação de outro docente para a função.
Art. 35 – Cada PAEE atenderá de 12 (doze) a 20 (vinte) educandos e educandas, independentemente da forma de AEE e da necessidade de acompanhamento às classes comuns, considerando as necessidades específicas dos educandos e educandas e a organização da Unidade Educacional.
Art. 36 – Para o pleno atendimento a demanda, o PAEE poderá cumprir sua jornada de trabalho em 2(duas) U.Es da mesma DRE, que tenham de 05 (cinco) a 11 (onze) educandos e educandas que necessitem de AEE, não ultrapassando o número máximo de educandos atendidos previsto no art. 35 desta Portaria;
§ 1º – Para autorização da composição das duas Unidades que trabalharão com PAEE compartilhado, a DRE/DIPED/CEFAI e a Supervisão Escolar deverão considerar:
a) atendimento integral da demanda das duas U.Es;
b) a proximidade;
c) a compatibilidade de horários e turnos.
§ 2º - Para organização do compartilhamento do PAEE, poderão ser consideradas a junção de:
- EMEI com EMEI;
- EMEI com EMEF/EMEFM/CIEJA; ou
- EMEF/EMEFM/CIEJA com EMEF/EMEFM/CIEJA.
Art. 37- A indicação de um professor para à eleição de PAEE compartilhado para duas U.Es nos termos do Art. 36 desta Portaria será de competência da DRE/CEFAI;
§ 1º - Os respectivos Diretores de Escola organizarão, em conjunto com o CEFAI o processo eletivo, estabelecendo-se o mesmo período de inscrições nas duas U.Es e datas de reuniões de Conselho de Escola, respeitando os prazos estabelecidos no art. 30 desta Portaria.
§ 2º - Na hipótese de o professor indicado não seja eleito nas duas U.Es, a DRE/CEFAI/UEs, informadas, organizará novo processo eletivo, com a indicação de outro professor.
§ 3º - Caso seja eleito o mesmo candidato nas duas U.Es, será dada sequência ao processo de designação, pela U.E onde o professor cumprirá a maior parte de sua jornada de trabalho.

§ 4º - A 2ª Unidade Educacional de designação deverá providenciar.mensalmente, em tempo hábil, o envio da FFI do PAEE à U.E sede;
§ 5º - Caso o PAEE eleito seja lotado em uma das U.Es de exercício, esta será sua sede; e no caso das duas U.Es sejam diferentes da U.E de lotação, será considerada sede aquela onde o PAEE exercer a maior parte de sua jornada.
§ 6º - Na hipótese do professor já estar designado como PAEE em uma U.E. e houver a necessidade de designação em uma segunda U.E, o processo seguirá o descrito nos arts. 36 e 37 desta Portaria.
Art. 38 – Nas U.Es com número menor que 5 (cinco) educandos e educandas público alvo da Educação Especial, estes deverão ser encaminhados para Unidades do entorno ou CAEE ou contar com o AEE itinerante, por meio do CEFAI.
Art. 39 - A Unidade Educacional, que não possuir SEM instalada poderá designar um Professor de AEE para atuar prestando Atendimento Educacional Especializado na forma colaborativa e desde que:
I - comprovada a matrícula de, no mínimo 12 (doze) educandos ou educandas que necessitem de AEE; ou
II - nos casos previstos no caput do art.36, desta Portaria.
Art. 40 - Visando a organização das escolas e o pleno atendimento à demanda, situações não previstas nos arts. 35 a 39 desta Portaria, poderá, em caráter excepcional, ser autorizada a designação de PAEE, após analise do CEFAI, Supervisão Escolar e posterior autorização do Diretor Regional de Educação, sempre visando beneficiar os educandos e educandas que serão atendidos.
Art. 41 – Os Professores de AEE, deverão cumprir semanalmente, respeitados os limites estabelecidos na legislação em vigor:
I - JEIF ou JBD em acúmulo de cargos, quando designado PAEE em ambos os cargos, sendo:
a) 20 (vinte) horas/aula semanais: destinadas ao atendimento de educandos e educandas em AEE no contraturno, ou colaborativo, de acordo com a demanda a ser atendida e seu Plano de Trabalho, aprovado pela Supervisão Escolar;
b) 05 (cinco) horas, destinadas à articulação do trabalho com os demais educadores da própria Unidade ou de Unidade do Entorno, quando educandos e educandas de outras unidades frequentarem o AEE no contraturno;
c) horas-aula a título de Jornada Especial de Hora-Aula Excedente – JEX: destinadas à ampliação do atendimento aos educandos e educandas, se necessário;
d) horas-aula a título de Jornada Especial de Trabalho Excedente – TEX: até 05 (cinco) horas-aula, destinadas ao cumprimento de horário coletivo, planejamento da ação educativa e atendimento aos pais, se necessário;
II - Em JBD: além da organização prevista no inciso I deste artigo - cumprimento de 10 h/a semanais a título de JEX, destinadas ao atendimento de alunos em AEE no contraturno, ou colaborativo, de acordo com a demanda a ser atendida e seu Plano de Trabalho, aprovado pela Supervisão Escolar;
§ 1º - Em relação à articulação com Unidade do entorno, prevista na alínea "b" do inciso I do art. anterior, ela poderá se dar:
a) por meio de visitas às Unidades do Entorno, devendo a U.E emitir atestado de presença do PAEE, a ser entregue na sua U.E. de exercício, sendo esta a forma de articulação que deve ser privilegiada;
b) recebimento de professores ou da Equipe Gestora da U.E. do entorno;
c) estabelecimento de contato telefônico ou digital;
§ 2º - O educando ou educanda atendido no contraturno escolar deverá ser acompanhado sistematicamente pelo PAEE no seu turno regular, na sala de aula e nos demais espaços educativos para acompanhamento da aplicabilidade dos recursos e estratégias de acessibilidade desenvolvidas na SRM e o processo de aprendizagem.

Art. 42 - O horário de trabalho do PAEE, independentemente de sua jornada de trabalho, deverá ser distribuído por todos os dias da semana;
§ 1º - O horário de trabalho do PAEE deve assegurar, além do Atendimento Educacional Especializado, sua articulação no horário coletivo da(s) U.E(s) e sua articulação com os demais educadores da(s) Unidade(s);
§ 2º - A organização do horário de trabalho do PAEE será de responsabilidade do próprio servidor em conjunto com a Equipe Gestora da U.E. com a aprovação do Supervisor Escolar.
Art. 43 – São atribuições do Professor de Atendimento Educacional Especializado – PAEE:
I – identificar as barreiras que impedem a participação plena dos educandos e educandas público-alvo da Educação Especial, nos diferentes tempos e espaços educativos, bem como a necessidade de estratégias e recursos pedagógicos e de acessibilidade, considerando as especificidades deste público;
II – elaborar e executar, de forma articulada com os demais educadores da UE, o Plano de AEE dos educandos e educandas de acordo com o estabelecido no § 1º do art. 18 desta Portaria;
III – acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na SRM, na classe comum e nos demais espaços educativos, por meio do trabalho articulado com professores, com os demais profissionais da UE e com os familiares e responsáveis;
IV– produzir materiais didáticos e pedagógicos, considerando as necessidades educacionais específicas dos educandos e educandas, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;
V - orientar professores, demais educadores, familiares e responsáveis sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelos educandos e educandas;
VI – utilizar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos educandos e educandas, promovendo autonomia e participação;
VII - articular, acompanhar e orientar o trabalho dos professores em relação ao desenvolvimento, aprendizagem e a participação plena dos educandos e educandas nas atividades educacionais;
VIII – desenvolver atividades próprias do AEE, conforme art. 22 desta Portaria;
IX – manter atualizados os registros da SRM e o controle de frequência dos educandos e educandas que estão matriculados neste serviço, bem como os registros relativos ao acompanhamento do AEE colaborativo;
X – assegurar, em parceria com o Coordenador Pedagógico e CEFAI, quando os educandos ou educandas atendidos na SEM forem de outra Unidade Educacional, a articulação do trabalho e dos profissionais envolvidos;
XI – Elaborar a cada ano letivo, Plano de Trabalho para registro e acompanhamento da Equipe Escolar, CEFAI e Supervisão Escolar sobre: educandos e educandas atendidos, distribuição de sua jornada de trabalho, formas de atendimento, articulação com os professores da classe comum e demais educadores e outras ações relevantes;
XII – comparecer às ações de formação continuada oferecidas pela DIPED/CEFAI e pela DIEE/SME;
Art. 44 – Em relação ao AEE competirá:
I - Ao Coordenador Pedagógico:
a) coordenar a elaboração, implementação e avaliação do Projeto Político-Pedagógico da U.E., contemplando o AEE, em consonância com as diretrizes educacionais da SME;
b) identificar, em conjunto com a Equipe Escolar, na avaliação pedagógica/estudo de caso, os educandos e educandas que necessitam de AEE e orientar quanto à tomada de decisão para os encaminhamentos adequados;
c) acompanhar a elaboração e execução do Plano de Trabalho do PAEE;
d) participar da elaboração e assegurar a execução dos Planos de AEE dos educandos e educandas da U.E, orientando a Equipe Escolar;
e) garantir o fluxo de informações com a comunidade educativa e discutir, mediante registros atualizados, o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos e educandas com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação;

f) assegurar a articulação do trabalho desenvolvido na Unidade Educacional entre os professores responsáveis pelo AEE e demais educadores;
g) apoiar a articulação entre os professores responsáveis pelo AEE e os educadores de Unidade Educacional do entorno, quando a SRM atender educandos e educandos de outra U.E.;
h) assegurar a participação do PAEE nos horários coletivos e nas diversas ações de formação dos profissionais da Unidade Educacional.
II - Ao Diretor de Escola:
a) assegurar as condições necessárias para a plena participação dos educandos e educandas com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação em todas as atividades educacionais;
b) coordenar a elaboração do PPP, assegurando em seu processo de elaboração/ revisão, a institucionalização do AEE;
c) organizar o funcionamento da Unidade Educacional, de modo a atender a demanda e os aspectos relativos aos educandos e educandas público-alvo da Educação Especial, tanto de ordem administrativa quanto pedagógica;
d) garantir a articulação do trabalho entre os professores responsáveis pelo AEE e educadores da U.E. e outros profissionais vinculados aos serviços de Educação Especial;
e) estabelecer parcerias intersetoriais e intersecretarias no território fortalecendo as condições de acesso e permanência qualificada dos educandos e educandas;
f) propiciar a participação da comunidade educativa, além dos familiares e responsáveis pelos educandos e educandas na tomada de decisões em relação ao processo de aprendizagem e desenvolvimento;
g) garantir a participação do professor do AEE nas atividades formativas promovidas pela SME/DIEE/DRE/DIPED/CEFAI para as quais for solicitada sua presença.
h) gerir, juntamente com as instituições auxiliares constituídas e em consonância com as determinações legais, os recursos humanos e financeiros recebidos pela U.E para o desenvolvimento de ações voltadas ao AEE no âmbito das U.Es.
III - À Supervisão Escolar:
a) orientar, acompanhar e avaliar a implementação das diretrizes da Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em parceria com o CEFAI, nas Unidades educacionais do território, de acordo com o previsto nesta Portaria;
b) orientar, acompanhar e avaliar a implementação do PPP das unidades educacionais assegurando a institucionalização do AEE;
c) tomar conhecimento e orientar a equipe gestora da unidade educacional quanto à execução das ações/orientações dos registros de acompanhamento dos professores responsáveis pelo AEE;
d) acompanhar e avaliar em parceria com os CP's e com o CEFAI o Plano de Trabalho do PAEE, participando da organização do atendimento a demanda para o AEE;
IV - Aos docentes da Unidade Educacional:
a) participar da elaboração, execução e avaliação do Plano de AEE, no âmbito da classe comum, nos diferentes tempos e espaços educativos, articuladamente com os professores responsáveis pelo AEE;
b) discutir com os educandos e educandas público alvo da Educação Especial e familiares as propostas de trabalho da Unidade Educacional específicas do AEE, as formas de acompanhamento da vida escolar e procedimentos adotados no processo de avaliação;
c) identificar, em conjunto com o Coordenador Pedagógico e Professores responsáveis pelo AEE os educandos e educandas que necessitem desse atendimento;
d) organizar, articuladamente com os professores responsáveis pelo AEE, os recursos didáticos e pedagógicos que visem eliminar as barreiras para o acesso ao currículo e participação plena dos educandos em igualdade de condições.
V - Do Quadro de Apoio:
a) auxiliar os educandos e educandas nas atividades desenvolvidas no AEE, apoiando suas ações nos diferentes tempos e espaços educativos, adotando como princípio o caráter educacional de sua função;

VI - Ao Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAI, além das atribuições previstas no art. 7º desta Portaria:
a) responsabilizar-se pela tramitação, controle e fluxo das informações referentes à Educação Especial.
Art. 45 – Para a implementação das diretrizes da Política Paulistana de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, competirá a SME/COPED/DIEE:
I – coordenar e acompanhar as ações de Educação Especial e a implementação das diretrizes para o AEE no âmbito da SME, em articulação com os CEFAIs;
II - apoiar os CEFAIs na garantia do acompanhamento dos educandos e educandas público-alvo da Educação Especial em cada território;
III - definir critérios, metodologias, indicadores e instrumentos de acompanhamento e avaliação do trabalho com os educandos e educandas, coordenando sua implementação, em articulação com os CEFAIs;
IV - promover a formação inicial e continuada para atuação nos serviços de educação especial da Rede Municipal de Ensino, bem como a formação dos demais profissionais de educação e comunidade educativa sobre questões relacionadas à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, alinhada às diretrizes da SME e em articulação com os CEFAIs;
V - assegurar, em conjunto com os demais setores responsáveis, o acesso, permanência, aprendizagem e desenvolvimento dos educandos e educandas público-alvo da educação especial nas U.Es;
VI - garantir o direito à avaliação para aprendizagem aos educandos e educandas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD, altas habilidades ou superdotação nas várias instâncias da SME;
VII - articular projetos e ações intersecretariais e intersetoriais para o atendimento aos educandos e educandas público-alvo da educação especial, com vistas ao fortalecimento da Rede de Proteção Social no Município de São Paulo;
VIII - articular e acompanhar ações intersetoriais que objetivem a garantia de acessibilidade em todos os seus aspectos;
IX - assegurar recursos e estrutura necessários ao atendimento do público-alvo da Educação Especial, articulando-se com as demais instâncias da SME.

IV - EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Art. 46 - As U.Es que ofertam a Educação Bilíngue para os educandos e educandas com surdez, com surdez associada a outras deficiências, limitações, condições e disfunções e surdocegueira, no âmbito da RME, deverão organizar-se de acordo com os dispositivos previstos na presente Portaria e legislação, diretrizes, metas e objetivos da SME, especialmente o explicitado nos arts. 12 a 20 do Decreto nº 57.379/16.
§ 1º – A Educação Bilíngue, de que trata o caput deste artigo, será ofertada às crianças, adolescentes, jovens e adultos, cujos familiares/ responsáveis ou o próprio educando ou educanda, optarem por esta proposta.
§ 2º Além das diretrizes mencionadas no "caput" deste artigo, a organização e a oferta da Educação Bilíngüe no âmbito da SME considerará:
a) Libras adotada como primeira língua;
b) Libras e Língua Portuguesa - na modalidade escrita - como línguas de instrução e de circulação, que devem ser utilizadas de forma simultânea no ambiente escolar, colaborando para o desenvolvimento de todo o processo educativo;
c) promoção do uso da visualidade e das tecnologias da informação e da comunicação para assegurar o pleno acesso ao currículo;
d) organização de práticas educativas que respeitem as especificidades dos educandos e educandas;
e) organização dos tempos e dos espaços que privilegiem as relações entre os educandos e educandas surdos, surdocegos e ouvintes, com a mesma idade e também de faixas etárias

diferentes, com os interlocutores bilíngues, para que se constituam e se reconheçam como usuários da Língua de Sinais;
f) oferta de esclarecimentos aos familiares e responsáveis sobre os princípios e demandas da Educação Bilíngue, a fim de que tenham confiança e familiaridade com esta proposta, incluindo orientação em relação à necessidade do conhecimento, aquisição e uso da Libras por parte dos mesmos;
g) articulação entre os profissionais que atuam na Educação Bilíngüe: educadores, Instrutores de Libras, Interpretes de Libras/Língua Portuguesa e Guias-interpretes Libras/Língua Portuguesa.
§ 3º - Na etapa da Educação Infantil, as EMEBSs poderão atender bebês e crianças na faixa etária de zero a três anos, quando constatada a existência de demanda e, desde que apresentem estrutura própria para este atendimento, após parecer favorável do Supervisor Escolar e do CEFAI e anuência do Diretor Regional de Educação.
Art. 47 – As U.Es, visando o conhecimento e circulação de Libras, poderão organizar projetos e atividades para oferta de formação aos educadores, educandos e educandas, comunidade educativa, incluindo familiares ou responsáveis, em consonância com seu Projeto Político-Pedagógico.
§ 1º - Nos projetos e atividades, a Libras poderá ser ensinada e aprimorada por meio:
a) Nas EMEBSs:
- da atuação dos professores regentes de Libras e os professores bilíngues, com o apoio dos instrutores de LIBRAS, quando necessário;
b) Nas Unidades Polo de Educação Bilíngue:
- dos professores bilíngues, pelos professores responsáveis pelo AEE, com o apoio do instrutor de Libras, quando necessário.
c) Nas Escolas Comuns, quando atender educandos e educandas com surdez:
- pelos professores responsáveis pelo AEE, com o apoio do instrutor de Libras, quando necessário.
§ 2º - As Equipes Gestoras das U.Es deverão organizar, nos horários coletivos, momentos de articulação, planejamento de atividades, execução e avaliação do trabalho realizado pelos educadores, professores responsáveis pelo AEE, Instrutor de Libras, Intérprete e Guia-Intérprete de Libras/Língua Portuguesa.
Art. 48 - A Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua, deverá ter como finalidade a ampliação do uso social da língua nos diferentes contextos e a reflexão sobre o seu funcionamento, tanto nos processos de leitura como na produção textual; o conhecimento da língua, considerada também, como fonte para a construção de conhecimentos, acesso ao currículo e promoção da cidadania.
§ 1º - A alfabetização, considerada na perspectiva do letramento e direito social deverá ser garantida a todos os educandos e educandas surdos;
§ 2º - A Língua Portuguesa deverá ser ensinada ao surdo por meio de metodologia própria para o ensino de segunda língua, fazendo uso de recursos visuais e outros necessários para o atendimento às especificidades deste público.
Art. 49 – Nas EMEBSs e nas Unidades Pólo Bilíngüe, os professores bilíngues serão responsáveis pela acessibilidade linguística em atividades desenvolvidas pelas respectivas U.Es e deverão aprimorar, de maneira constante, o seu conhecimento e fluência em Libras.
§ 1º - Os professores bilíngues poderão atuar com os educandos e educandas surdocegos, desde que comprovada a formação na área de surdocegueira ou em cursos de Guia-Interpretação.
§ 2º – Na ausência de professores bilíngues com formação em Guia-Interpretação, deverão ser contratados profissionais Guias-Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa credenciados pela SME com comprovada certificação.
§ 3º - Caberá à SME/DIEE/DRE oferecer, aos educadores que atuam na Educação Bilíngue, oportunidades para aprimorar a fluência em Libras e para atuação como Guia-Intérprete de Libras/Língua Portuguesa, por meio de formação continuada.
Art. 50 – A oferta da Educação Bilíngue deverá, de acordo com a necessidade dos educandos e educandas com surdez e surdocegueira, contar com o apoio dos seguintes profissionais:

I - para as EMEBSs: instrutor de Libras, preferencialmente surdo, e Guia-Intérprete de Libras/Língua Portuguesa;
II - para as Unidades Polo de Educação Bilíngue: instrutor de Libras, preferencialmente surdo, Intérprete e Guia-Intérprete de Libras/Língua Portuguesa;
III – para as Escolas Comuns: instrutor de Libras, preferencialmente surdo, intérprete e Guia-Intérprete de Libras/Língua Portuguesa;
§ 1º - Os profissionais referidos nos incisos I, II e III deste artigo, serão contratados pela SME/DRE e deverão possuir certificação mínima em Ensino Médio e certificação em proficiência na sua área de atuação, PROLIBRAS/MEC ou cursos de graduação ou Pós-Graduação, credenciados anualmente pela SME, mediante apresentação de certificação e avaliação da proficiência em Libras por banca examinadora.
§ 2º – As atividades realizadas pelos Instrutores de Libras, Intérpretes e Guias-Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa deverão ser organizadas de forma colaborativa e, sistematicamente orientadas e acompanhadas pelo professor regente da classe em que estiver atuando, pelo Coordenador Pedagógico e quando necessário, pelo CEFAI.
Art. 51 – A carga horária de trabalho dos Instrutores de Libras, Interpretes e Guias-Interprete de Língua Portuguesa/Libras será organizada da seguinte forma:
I - Nas EMEBSs e nas Unidades Polo de Educação Bilíngue: 30 horas (relógio) semanais;
II – Nas escolas comuns e para atuação em atividades de formação: será definida pelo CEFAI em parceria com a EU ou SME/DIEE/DRE, mediante verificação da necessidade desse serviço.
Art. 52 - São atribuições dos Instrutores de Libras, Intérpretes e Guias-Intérpretes de Libras /Língua Portuguesa, respectivamente:
I - Instrutor de Libras:
a) acompanhar e apoiar os educadores, que atuam nas EMEBSs, Unidades Polo de Educação Bilíngue e Escolas Comuns que desenvolvam projetos de educação bilíngue para educandos e educandas com surdez ou surdocegueira;
b) confeccionar, utilizar e disponibilizar recursos didáticos para o ensino de Libras;
c) estudar os termos científicos próprios das áreas do conhecimento em Libras e orientar os professores para o uso com o objetivo de ampliar o vocabulário técnico da Libras, criar novos sinais e aprofundar os conhecimentos nessa língua;
d) planejar e acompanhar as atividades pedagógicas desenvolvidas em parceria com os demais educadores da UE, na perspectiva do trabalho colaborativo e da comunidade escolar, quando necessário, em consonância com o Projeto Político-Pedagógico;
e) elaborar e realizar registros solicitados pela UE em documentos como: planos de trabalho, frequência de participantes nas oficinas, cursos, avaliação, relatórios, pareceres descritivos, dentre outros;
f) participar do planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades desenvolvidas com educandos e educandas surdos ou com surdocegueira, na perspectiva do trabalho colaborativo;
g) participar e acompanhar os educandos e educandas nas saídas pedagógicas e estudos de campo em colaboração com o professor regente da turma;
h) participar das reuniões pedagógicas, dos horários coletivos de estudo, de espaços de formação e projetos promovidos pela/na UE, sem prejuízo de recebimento pelo tempo utilizado para tais recursos;
i) participar do planejamento das ações específicas, juntamente com os demais profissionais, em âmbito regional e central e dos encontros de formação organizados na Unidade Educacional, SME/DRE/DIPED/CEFAI;
j) promover espaços nos quais os participantes das atividades possam expressar suas ideias, avaliar suas possibilidades, participar, desenvolvendo o conhecimento da Libras, bem como a conversação e fluência nesta língua;
k) desenvolver oficinas de Libras à comunidade educativa;
l) realizar os registros da frequência da atividade oferecida e dos participantes das oficinas.
II - Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa:

a) realizar a interpretação das duas línguas: Libras /Língua Portuguesa e Língua Portuguesa/ Libras, dos conteúdos ministrados, de maneira simultânea e consecutiva;
b) interpretar as atividades didático-pedagógicas, esportivas e culturais e outras desenvolvidas nas U.Es nos diversos tempos e espaços, sempre que necessário, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares e informações em circulação;
c) viabilizar a comunicação entre usuários e não usuários de Libras junto à comunidade educativa;
d) solicitar, antecipadamente, os conteúdos que serão trabalhados, em sala de aula, para a realização de processo tradutório significativo;
e) acompanhar os momentos de intervenções pedagógicas do professor e o processo de avaliação para a aprendizagem atuando, sempre que necessário;
f) exercer o seu trabalho com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ele inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo e, em especial:
f.1) pela honestidade e discrição, protegendo o direito de sigilo da informação recebida;
f.2) pela atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, gênero e sexualidade;
f.3) pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir;
f.4) pela postura e conduta adequadas aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional;
f.5) pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem;
f.6) pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda;
g) realizar as atividades previstas nas alíneas f, g, h, i do inciso I desta Portaria.
III - Guias-Intérpretes de Libras /Língua Portuguesa:
a) transmitir mensagens na forma de comunicação utilizada pela pessoa com surdocegueira, tais como: Libras em campo reduzido, escrita ampliada, leitura labial, fala ampliada, Libras tátil, braille tátil, alfabeto manual tátil, escrita na palma da mão, uso do dedo como lápis, placas alfabéticas, meios técnicos com saída em braille, tadoma e outras que sejam desenvolvidas e utilizadas de forma sistemática;
b) fazer descrição de pessoas, ambiente e objetos;
c) guiar a pessoa com surdocegueira conforme as técnicas do guia-vidente;
d) viabilizar a comunicação entre os alunos com surdocegueira e a comunidade escolar;
e) guiar o educando e educanda surdocego durante a realização das atividades desenvolvidas nas Unidades Educacionais ou em outros ambientes;
f) realizar as atividades previstas nas alíneas f, g, h, i do inciso I e alíneas b e f do inciso II deste artigo.
Parágrafo Único – Os profissionais especificados no caput deste artigo deverão preencher e assinar a folha de frequência diariamente e comparecer ao local de trabalho com assiduidade e pontualidade executando suas atribuições com eficiência, presteza e ética.
Art. 53 – Em relação aos profissionais: Instrutores de Libras, Intérpretes e Guias-Intérpretes de Libras /Língua Portuguesa, caberá:
I - às Unidades Educacionais:
a) solicitar a contratação destes profissionais à DRE/DIPED/CEFAI, quando constatada a necessidade;
b) organizar os horários e as atividades dos profissionais contratados, orientadas pelo CEFAI;
c) encaminhar a frequência mensal dos profissionais contratados à DRE/DIPED/CEFAI;
d) orientar, acompanhar e avaliar o trabalho realizado pelos profissionais contratados, considerando as atribuições especificadas nesta portaria.
II – ao CEFAI:
a) mapear as escolas e agrupamentos, turmas e etapas em que há educandos e educandas com surdez ou surdocegueira e avaliar se há necessidade do apoio de Instrutores de Libras Intérpretes e Guias-Intérpretes de Libras /Língua Portuguesa;
b) informar a DRE/DIAF quando da necessidade de contratação destes profissionais, para que seja feito o planejamento e as reservas orçamentárias necessárias;

c) acompanhar e orientar a atuação dos profissionais contratados nas U.Es.
III - à Diretoria Regional de Educação - DRE:
a) contratar os Instrutores de Libras, Intérpretes e Guias-Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa para atuarem no âmbito de sua jurisdição;
b) – planejar e assegurar recursos do orçamento para a formalização dos contratos, mediante demanda apontada pelo CEFAI.
IV - à SME:
a) – elaborar e homologar edital de credenciamento de Instrutor de Libras, Intérprete e Guia-Intérprete de Libras/Língua Portuguesa;
b) – credenciar Instrutor de Libras, Intérprete e Guia-Intérprete de Libras/Língua Portuguesa para atender necessidades das SME/DRE/CEFAI/Unidades Educacionais;
c) – promover a formação dos Instrutores de Libras, Intérpretes e Guias Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa;
d) – contratar os Instrutores de Libras, Intérpretes e Guias-Intérpretes de Libras /Língua Portuguesa para atuarem em eventos e/ou ações formativas organizados pela DIEE.
Art. 54 – A SME/DIEE/DRE deverá assegurar a formação continuada dos educadores que atuam na Educação Bilíngue de forma a:
I – promover encontros para a criação de novas redes de aprendizagem dinâmicas e colaborativas entre as U.Es que desenvolvem a Educação Bilíngue, de modo a favorecer a análise coletiva do trabalho realizado, discutir estratégias relativas ao processo de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos e educandas surdos e a produção de materiais que possam ser compartilhados entre as unidades;
II – manter em funcionamento espaço virtual em Educação Bilíngue para disponibilização de acervo bibliográfico, de formação, das atividades realizadas, de informações atualizadas e glossário de Libras propiciando a formação continuada, a troca e divulgação de produções interunidades.
Art. 55 - A Unidade Polo de Educação Bilíngue deverá designar professores regentes, para atuar na Classe bilíngue I (anteriormente denominada SAAI bilíngue I) e Classe bilíngue II (anteriormente designada SAAI Bilíngue II), a fim de assegurar o atendimento.
Parágrafo Único - O professor regente das classes bilíngues deverá ministrar 25 horas/aula aos educandos e educandas com surdez, conforme diretrizes curriculares previstas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em Libras.
Art. 56 - O atendimento na classe bilíngue será organizado conforme segue:
I –Classe Bilíngue I:
a) na Educação Infantil, composta por crianças surdas do Infantil I e Infantil II;
b) no Ensino Fundamental, composta por educandos e educandas surdos e ouvintes do Ciclo de Alfabetização e do 4º e 5º ano do Ciclo Interdisciplinar.
II – Classe Bilíngue II:
a) No Ensino Fundamental – atenderá os educandos e educandas surdos matriculados no 6º ano do Ciclo Interdisciplinar e 7º, 8º e 9º ano do Ciclo Autoral no componente Língua Portuguesa, ministrada no mesmo horário daquela ofertada para os ouvintes, com metodologia de ensino de segunda Língua e em espaço próprio;
Art. 57 - A Unidade Polo de Educação Bilíngue poderá ter Professores de Atendimento Educacional Especializado para atender a demanda por AEE da U.E.
§ 1º - Na SRM será realizado prioritariamente, o AEE, no contraturno escolar, contemplando atividades em Libras, bem como ensino e aprimoramento de Libras e ensino de língua portuguesa como segunda língua para os educandos e educandas com surdez, atividades anteriormente desenvolvidas pela SAAI Bilíngue Complementar.
§ 2º - Os educandos e educandas, público-alvo da educação especial matriculados nas Unidades Polo de Educação Bilíngue, inclusive os educandos e educandas com surdez, quando necessário, terão Atendimento Educacional Especializado;

§ 3º - A organização do AEE, a instalação e extinção da SRM, bem como a designação e cessação de PAEE nas Unidades Polo de Educação Bilíngue seguirá o especificado nos artigos 17 a 44 desta Portaria;
Art. 58 - Os Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e os Professores de Ensino Fundamental II e Médio, com a formação especificada no art.19, do Decreto 57.379/16, efetivos ou estáveis, em Jornada Básica do Docente – JBD ou optante por Jornada Especial Integral de Formação – JEIF, que se interessem em desempenhar a função de "Professor Regente de Classe Bilíngue" deverão:
I – inscrever-se na Unidade-Polo de Educação Bilíngue de interesse, apresentando os documentos constantes das alíneas a, b, c do inciso I e inciso II do Art. 28 e certificação da habilitação ou especialização em Educação Especial, na área da Deficiência Auditiva/Surdez;
II – Participar de Reunião de Conselho de Escola, conforme previsto no § 4º do Art. 30, desta Portaria;
§ 1º – A Unidade-Polo de Educação Bilíngue deverá divulgar, por meio do DOC, a abertura de inscrições à RME, procedendo-se, no que couber, nos termos deste artigo.
§ 2º Fica vedada a designação de professores que optaram em permanecer na JB.
Art. 59 - Uma vez eleito o Professor, constituir-se-á expediente a ser enviado a SME, para fins de designação, conforme o especificado nas alíneas "a, b, c, d, e" do inciso I e inciso II do art. 31 desta Portaria.
Parágrafo Único - O início das atividades do Professor Regente de Classe Bilíngue na Unidade Educacional fica condicionado à publicação de sua designação no DOC.
Art. 60 - Ao final de cada ano letivo, o Conselho de Escola deliberará quanto à continuidade ou não do Professor Regente de Classe Bilíngue, mediante avaliação do trabalho desenvolvido, da assiduidade, frequência e demais registros disponibilizados para esse fim.
Art. 61 - A cessação da designação do Professor Regente de Classe Bilíngue I e da Classe Bilíngue II ocorrerá de acordo com o previsto nos artigos 33 e 34 desta Portaria.
Art. 62– Os Professores Regentes das Classes Bilíngues, deverão cumprir sua jornada, respeitados os limites estabelecidos em vigor e:
I – horas-aula a título de Jornada Especial de Trabalho Excedente – TEX: até 05 (cinco) horas-aula semanais, destinadas ao cumprimento de horário coletivo, planejamento da ação educativa e atendimento aos pais, se necessário;
II – horas-aula a título de Jornada Especial de Hora-Aula Excedente – JEX: destinadas à ampliação do atendimento aos educandos e educandas, se necessário.
Art. 63 - Assegurado o atendimento aos educandos e educandas surdos e ouvintes, para fins de composição da Jornada de Trabalho ou a título de JEX, quando sua jornada estiver completa, será possibilitado aos Professores regentes da Classe Bilíngue I e Classe Bilíngue II, o desenvolvimento de Projetos de Libras para a comunidade educativa.
Parágrafo Único: Em caráter de excepcionalidade, o professor regente da Classe Bilíngue II poderá desenvolver Projetos de Libras, juntamente com os professores que atuam com Língua Portuguesa, na classe comum, nas turmas do 6º ano do Ciclo Interdisplinar e do 7º ao 9º ano do Ciclo Autoral, com matrícula de educandos e educandas com surdez.
Art. 64 – A formação dos agrupamentos/turmas/classes observará ao que segue:
a) Nas EMEBSs:
- na Educação Infantil (0-3 anos) – em média, 6 (seis) bebês e crianças por agrupamento;
- na Educação Infantil (4 e 5 anos) – em média, 8 (oito) crianças por agrupamento;
- no Ensino Fundamental regular e EJA – em média, 10 (dez) educandos e educandas, por classe.
b) Na Classe Bilíngue I das Unidades Polo de Educação Bilíngue:
- na Educação Infantil (4 e 5 anos) – em média, 8 (oito) crianças por agrupamento;
- no Ensino Fundamental – em média, 10 (dez) educandos e educandas, por classe.
c) Na Classe Bilíngue II das Unidades Polo de Educação Bilíngue:

- no Ensino Fundamental (6º ano do Ciclo Interdisicplinar e 7º, 8º e 9º ano do Ciclo Autoral, prioritariamente) – de acordo com a necessidade de atendimento, não excedendo a média de 10 (dez) educandos e educandas por aula.

d) Nas classes comuns, das Unidades Educacionais da SME, de acordo com o disposto em portaria específica da SME para a organização das escolas e, considerando a indicação de agrupar os educandos e educandas com surdez na mesma turma, tendo em vista a idade cronológica e o agrupamento, turma e etapa no processo de compatibilização da demanda, devido à diferença linguística, objetivando a circulação e o uso de LIBRAS.

Art. 65 – Nas EMEBSs, o número de educandos e educandas por agrupamento/turma poderá ser revisto, nos casos que contarem educandos e educandas com deficiência múltipla, mediante análise prévia do Supervisor Escolar, em conjunto com o CEFAI/DRE, conforme inciso VIII do Art. 4º do Decreto nº 57.379/16.

Parágrafo Único - A formação dos agrupamentos/turmas/classes poderá, em caráter excepcional, ser organizada com educandos e educandas dos diferentes agrupamentos e /ou anos/ciclo, devendo-se evitar grande defasagem entre idade/ano/ciclo, a fim de atender a demanda, mediante autorização do Supervisor Escolar.

Art. 66 - O educando e educanda com surdocegueira, em função das suas especificidades poderá, quando necessário, ser considerado uma turma para efeitos de atribuição de aula, após avaliação da DRE/DIPED/CEFAI e autorização da Supervisão Escolar.

Parágrafo Único - O trabalho pedagógico a ser realizado com os educandos e educandas surdocegos deverá se realizar no contexto da sala de aula, juntamente com os educandos e educandas surdos e/ou ouvintes do agrupamento/turma/etapa correspondente.

Art. 67 - Nas EMEBSs, a Língua de Sinais será componente curricular na Parte Diversificada.

§ 1º - Nas Unidades Polos de Educação Bilíngue, a partir de 2018, a matriz curricular deverá contemplar o componente Libras na parte diversificada.

§ 2º - No ano de 2017, nas Unidades Pólo de Educação Bilíngüe, os instrutores de Libras, serão responsáveis pelo ensino e difusão da Libras em formações a serem desenvolvidas para os educandos e educandas ouvintes e à comunidade educativa.

Art. 68 - As aulas ou atividades de Libras, considerando o disposto no art. 69, serão ministradas da seguinte forma:

I - nas EMEBSs:

a) No Ciclo de Alfabetização e 4º e 5º anos do Ciclo Interdisciplinar, pelo Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e o Professor regente de LIBRAS, em docência compartilhada;

b) No 6º ano do Ciclo Interdisciplinar, pelo Professor regente de LIBRAS, sendo 1 (uma) aula reservada para o desenvolvimento de Projeto de LIBRAS em docência compartilhada com o Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I;

c) No Ciclo Autoral, pelo Professor regente de Libras;

d) Na Educação de Jovens e Adultos – Etapas de Alfabetização e Básica, pelo Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e Professor regente de Libras em docência compartilhada e, nas Etapas Complementar e Final pelo professor regente de Libras.

II - Nas Unidades-Polo de Educação Bilíngue:

a) Excepcionalmente, no ano de 2017, no Projeto de Libras, conforme especificado no art. 63 desta Portaria, para todos os educandos e educandas, surdos e ouvintes, nos Ciclos de Alfabetização, Interdisciplinar e Autora e será desenvolvido pelos Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e/ou Professor de Ensino Fundamental II e Médio, em parceria com os Professores Bilíngues e Instrutor de Libras, assegurando 1 (uma) atividade semanal do projeto para cada turma, no turno.

b) A partir de 2018, considerando a inclusão do componente Libras na Matriz Curricular

III - Nas Escolas Comuns, o PAEE e o PAAI, com o apoio do instrutor de Libras, quando necessário, serão responsáveis pela difusão da Libras.

Art. 69 - Os professores bilíngues que vierem a ministrar aulas do Componente Curricular LIBRAS deverão apresentar a formação, observada a seguinte ordem:

I – graduação em Letras/Libras;
II – pós-graduação em Libras;
III – certificação de proficiência em Libras;
IV – experiência comprovada de docência em Libras.
Art. 70 - Considerando a necessidade de assegurar a plena participação dos educandos e educandas com surdocegueira ou com surdez associada a outras deficiências, limitações, condições ou disfunções, as EMEBSs poderão desenvolver projeto(s), denominado(s) "Projeto(s) Especializado(s)", no contraturno, que visem o aprofundamento linguístico e eliminar as barreiras encontradas pelos educandos e educandas supracitados no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.
Art. 71 - Caberá a EMEBSs a proposição de Projeto Especializado, mediante a justificativa da necessidade, especificação da demanda a ser atendida, os critérios de atendimento e recursos necessários, os espaços disponíveis e o parecer favorável do Conselho de Escola.
Art. 72 - Caberá à DRE, a análise e manifestação da DIPED/CEFAI; análise, manifestação e aprovação do Supervisor Escolar e homologação do Diretor Regional de Educação com revisão anual.
Art. 73 – As EMEBSs que organizarem Projeto(s) Especializado(s) poderão designar professor para exercer a função de "Professor de Projeto Especializado - PPE", por ato do Secretário Municipal de Educação, conforme segue:
I – Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - exclusivamente para o Projeto Especializado;
II – Professor de Ensino Fundamental II e Médio - sem prejuízo de suas atividades de regência de classes/aulas.
Parágrafo Único - O "Professor de Projeto Especializado" deverá ser eleito dentre os integrantes do Quadro do Magistério Municipal, em exercício, preferencialmente, na própria Unidade Educacional, optante por Jornada Básica do Docente - JBD ou Jornada Especial Integral de Formação – JEIF, observará os seguintes critérios:
a) ter disponibilidade de horário para atendimento às necessidades do "Projeto Especializado";
b) apresentar Proposta de Trabalho a ser referendada pelo Conselho de Escola para seleção e indicação do profissional de que trata este artigo.
Art. 74 – Os professores mencionados no inciso I do artigo anterior cumprirão sua jornada de opção e poderão cumprir, caso haja necessidade e respeitados os limites da legislação em vigor:
a) horas-aula, a título de Jornada Especial de Hora-Aula Excedente – JEX, destinadas ao atendimento dos educandos e educandas, destinadas à ampliação do atendimento do Projeto;
b) hora-aula a título de Jornada Especial de Trabalho Excedente – TEX destinadas ao cumprimento do horário coletivo e planejamento da ação educativa.
Art. 75 - Os professores mencionados no inciso II do Art. 71 desta Portaria, poderão cumprir, respeitados os limites previstos em lei, no mínimo, 10 (dez) e, no máximo, 15 (quinze) horas-aula semanais, em JEX além de sua jornada de opção, bem como os limites contidos na Lei nº 14.660/07.
Art. 76 - Compete ao "Professor de Projeto Especializado" – PPE:
I – elaborar Plano de Trabalho, juntamente com os professores regentes das classes e com a orientação da Coordenação Pedagógica, devendo constar no Projeto Político- Pedagógico da EMEBSs;
II – ensinar e ampliar o léxico da Libras e fornecer a base conceitual em Libras, dos Conteúdos Curriculares desenvolvidos na sala de aula;
III – identificar, organizar, produzir e utilizar recursos didáticos acessíveis, que explorem a visualidade, para ilustrar e contribuir para a construção de diferentes conceitos;
IV - utilizar recursos de tecnologia assistiva e de acessibilidade para ampliar as habilidades de comunicação, interação e funcionais nos diferentes espaços educativos, por meio do trabalho articulado com os educadores da EMEBSs, os familiares e os responsáveis;

V - produzir materiais didáticos e pedagógicos, considerando as necessidades educacionais específicas dos educandos e educandas, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;
VI - manter atualizado os registros do projeto e o controle de frequência dos educandos e educandas participantes;
VII – participar das ações de formação continuada organizadas pela EMEBSs/DRE/SME.
Art. 77 - A organização do horário de trabalho do PPE deverá assegurar o atendimento da demanda encaminhada ao Projeto Especializado e será de responsabilidade do próprio servidor em conjunto com a Equipe Gestora da EMEBS com a aprovação do Supervisor Escolar.
Art. 78 - Na 2ª quinzena do mês de novembro de cada ano, o Conselho de Escola avaliará o desempenho do PPE para decidir sobre a sua continuidade ou não, consultado o Supervisor Escolar e, se necessário, o CEFAI, assegurando- lhe a permanência na função até o término do ano letivo.
Parágrafo Único - O não referendo do PPE pelo Conselho de Escola, devidamente fundamentado, desencadeará novo processo eletivo, no período de 30 (trinta) dias subsequentes, envolvendo outros docentes interessados.
Art. 79 - Caberá a Equipe Gestora da EMEBS, em conjunto com os educadores:
I - realizar o registro e acompanhamento da frequência dos educandos e educandas inscritos no Projeto Especializado;
II - avaliar continuamente o processo de aprendizagem e desenvolvimento, por meio dos registros das informações que compõem a documentação pedagógica de cada um;
III - informar as famílias sobre o trabalho realizado e apresentar os resultados ao Conselho de Escola/Supervisão Escolar/DIPED/CEFAI.
Parágrafo Único – Caberá à DIPED/CEFAI, em parceria com o Supervisor Escolar, acompanhar, analisar e orientar as atividades realizadas no Plano de Trabalho do Projeto Especializado no que concerne:
a) aos educandos e educandas atendidos;
b) à distribuição da jornada de trabalho do PPE;
c) à organização dos atendimentos;
d) à articulação com os professores que atuam nas classes em que estão inseridos os educandos e educandas participantes do referido projeto.
Art. 80 – Os procedimentos relativos à inscrição dos professores interessados em atuar como Professor de Projeto Especializado, eleição, designação e cessação da designação, são os especificados nos artigo 58 a 61 desta Portaria, no que couber.
Art. 81 – O Módulo de Docentes que comporá as EMEBSs e as Unidades Polo de Educação Bilíngue será calculado nos termos estabelecidos em Portaria específica acrescido de mais um profissional por turno de funcionamento.
Art. 82 – As Classes Bilíngues I e II, nas Unidades Polos de Educação Bilíngue, deverão ser contabilizadas na definição do módulo de lotação de profissionais nas respectivas Unidades Educacionais.

V - SERVIÇOS DE APOIO

Art. 83 - As U.Es, além de contar com seus recursos humanos no atendimento às necessidades específicas dos educandos e educandas público-alvo da Educação Especial, poderão contar, quando necessário, com a oferta de serviços de apoio – Auxiliar de Vida Escolar - AVE e Estagiário, conforme especificado no art. 21 do Decreto nº 57.379/10.
Parágrafo Único - Os profissionais de apoio deverão atuar para a promoção da autonomia e independência dos educandos e educandas público alvo da Educação Especial, evitando a tutela, de forma a respeitar a dignidade inerente à autonomia individual e a individualidade do sujeito.
Art. 84 - Cada Auxiliar de Vida Escolar - AVE deverá, atender de 02 a 06 (seis) educandos e educandas por turno de funcionamento, observadas as especificidades do público-alvo da educação especial elegível para este apoio e características da Unidade Educacional.

§ 1º - Excepcionalmente, a indicação do AVE para atender 1 (um) educando ou educanda será autorizada mediante avaliação do CEFAI.
§ 2º - As escolas que atualmente contam com o serviço de apoio do AVE para atender somente 1 (um) educando ou educanda terão assegurada a permanência do profissional com análise da situação e avaliação do CEFAI.
§ 3º - O horário de trabalho do AVE deverá ser organizado tendo em vista o atendimento da demanda dos educandos e educandas que necessitam deste apoio.
Art. 85 - Caberá ao Auxiliar de Vida Escolar, dentro do seu horário de trabalho:
I - organizar sua rotina de trabalho conforme orientações da equipe escolar e demanda a ser atendida de acordo com as funções que lhes são próprias;
II – auxiliar na locomoção dos educandos e educandas nos diferentes ambientes onde se desenvolvem as atividades comuns a todos nos casos em que o auxílio seja necessário;
III – auxiliar nos momentos de higiene, troca de vestuário e/ou fraldas/ absorventes, higiene bucal em todas as atividades, inclusive em reposição de aulas ou outras organizadas pela U.E. nos diferentes tempos e espaços educativos, quando necessário;
IV - acompanhar e auxiliar, se necessário, os educandos e educandas no horário de refeição;
V- executar procedimentos, dentro das determinações legais, que não exijam a infraestrutura e materiais de ambiente hospitalar, devidamente orientados pelos profissionais da instituição conveniada a SME, responsável pela sua contratação;
VI - utilizar luvas descartáveis para os procedimentos de higiene e outros indicados, quando necessário, e descartá-las após o uso, em local adequado;
VII - administrar medicamentos para o educando ou educanda, mediante a solicitação da família ou dos responsáveis, com a apresentação da cópia da prescrição médica, e autorização da Equipe Gestora da UE;
VIII - dar assistência às questões de mobilidade nos diferentes espaços educativos: transferência da cadeira de rodas para outros mobiliários e/ou espaços e cuidados quanto ao posicionamento adequado às condições do educando e educanda;
IX - auxiliar e acompanhar o educando ou educanda com Transtorno Global do Desenvolvimento - TGD que não possui autonomia, para que este se organize e participe efetivamente das atividades educacionais com seu agrupamento/turma/classe, somente nos casos em que for identificada a necessidade de apoio;
X - realizar atividades de apoio a outros educandos e educandas, sem se desviar das suas funções e desde que atendidas as necessidades dos educandos e educandas pelas quais o serviço foi indicado;
XI - comunicar à direção da Unidade Educacional, em tempo hábil, a necessidade de aquisição de materiais para higiene do educando ou educanda;
XII - reconhecer as situações que ofereçam risco à saúde e bem estar do educando ou educanda, bem como outras que necessitem de intervenção externa ao âmbito escolar tais como: socorro médico, maus tratos, entre outros e comunicar a equipe gestora para providências cabíveis;
XIII – preencher a Ficha de Rotina Diária, registrando o atendimento e ocorrências e encaminhar à Equipe Gestora para arquivo mensal no prontuário dos educandos e educandas;
XIV - comunicar ao Supervisor Técnico/Coordenação do Projeto Rede e a Equipe Gestora da Unidade Educacional, os problemas relacionados ao desempenho de suas funções;
XV - receber do Supervisor Técnico, dos profissionais da U.E. e do CEFAI as orientações pertinentes ao atendimento dos educandos e educandas;
XVI - assinar o termo de sigilo, a fim de preservar as informações referentes ao educando e educanda que recebe seus cuidados e à U.E. onde atua.
§ 1º - As atividades de locomoção, higiene e alimentação atribuídas ao AVE, poderão ser desempenhadas em conjunto com os demais profissionais do Quadro de Apoio da U.E., de acordo com as especificidades do atendimento às necessidades dos educandos e educandas.

§ 2º - A ausência do AVE não deverá implicar em prejuízo no atendimento às necessidades de alimentação, higiene e locomoção dos educandos e educandas, devendo a escola se organizar conforme o Art. 3º do Decreto 57.379/2016.

Art. 86 - Caberá aos Estagiários do quadro denominado "Aprender Sem Limite":

I – auxiliar no planejamento e realização das atividades em sala de aula e demais espaços educativos da UE, sempre sob a orientação do professor regente da classe;

II – acompanhar os momentos de intervenções pedagógicas do professor e o processo de avaliação para a aprendizagem;

III – colaborar com o professor regente na sua ação pedagógica cotidiana, auxiliando nas necessidades específicas dos educandos e educandas conforme solicitação, no contexto das atividades desenvolvidas nos diferentes tempos e espaços educativos;

IV – preencher diariamente e assinar a folha de freqüência;

V – participar dentro do horário de estágio dos encontros de formação organizados mensalmente pelas DRE/DIPED/CEFAI e das ações formativas realizadas na U.E.

§ 1º - As atividades realizadas pelos Estagiários deverão ser sistematicamente orientadas e acompanhadas pelo professor regente da classe em que estiver atuando, bem como pelo Coordenador Pedagógico com o apoio das DRE/DIPED/CEFAI.

§ 2º - Considerando que as atividades desenvolvidas pelo Estagiário do quadro "Aprender sem Limites" são de apoio ao professor regente da classe, não haverá sobreposição de recursos humanos, inclusive dos estagiários do quadro "Parceiros da Aprendizagem", instituído pela Portaria nº 1.336/2015, devendo se considerar somente 01 (um) Estagiário por sala de aula;

Art. 87 - Os serviços de apoio descritos nesta Portaria serão desenvolvidos de acordo com as diretrizes da SME e legislação vigente, em consonância com o AEE, institucionalizado no Projeto Político-Pedagógico da U.E., sendo que compete:

I - Ao Professor regente da classe:

a) solicitar o auxílio do AVE, quando necessário, para as funções descritas no Art. 85 desta Portaria;

b) organizar a rotina da classe para possibilitar a atuação do estagiário conforme o Art. 86 desta Portaria;

c) indicar as atividades que necessitem de apoio do Estagiário que atua junto à classe;

d) orientar o estagiário nas atividades a serem por ele realizadas.

II – Ao Coordenador Pedagógico das Unidades Educacionais:

a) acompanhar e orientar a atuação dos profissionais do serviço de apoio, de acordo com os artigos 85 e 86 desta Portaria visando à aprendizagem, o desenvolvimento e a construção da autonomia pelos educandos e educandas;

b) apropriar-se das orientações dos Supervisores Técnicos em relação ao trabalho dos AVEs junto aos educandos e educandas por ele atendidos;

c) orientar o Professor regente quanto à atuação do Estagiário nas atividades pedagógicas propostas;

d) assegurar o preenchimento da documentação do Estagiário, de acordo com as orientações da SME/DRE/DIPED/CEFAI;

III – Ao Diretor de Escola das Unidades Educacionais:

a) garantir que os profissionais envolvidos nos serviços de apoio desempenhem suas atividades de acordo com o previsto nesta Portaria;

b) assegurar espaços adequados para o desenvolvimento dos serviços de apoio, especialmente no que se refere às atividades de higiene dos educandos e educandas;

c) organizar os serviços de apoio, para que se articulem com os profissionais do Quadro de Apoio da U.E, de modo a otimizá-los no atendimento das necessidades específicas dos educandos e educandas e da Unidade Educacional.

d) assegurar a participação de todos os estagiários da U.E nos encontros de formação organizados mensalmente pelas DRE/DIPED/CEFAI;

e) encaminhar a documentação referente à frequência e avaliação dos Profissionais de Apoio no prazo estipulado pela DRE/DIPED/CEFAI.

IV - Caberá a DRE/DIPED/CEFAI:
a) acolher e orientar os candidatos sobre os procedimentos de formalização do estágio;
b) selecionar, dentre os candidatos disponibilizados por meio do convênio com empresa responsável, os estagiários para atuação no âmbito da DRE e indicar a U.E. para a realização do estágio;
c) oferecer formação e acompanhar a execução das atribuições do estagiário previstas no art. 86 desta Portaria.
d) formalizar, por meio de protocolo específico a solicitação de AVE após a avaliação da sua necessidade;
e) indicar o remanejamento de AVE e estagiário de U.E., sempre que necessário, considerando a autonomia dos educandos e educandas e as demandas de cada território;
f) solicitar o desligamento dos profissionais de apoio, mediante acompanhamento e avaliação das atividades realizadas.
Parágrafo Único – As comunicações e os contatos com os familiares e responsáveis pelos educandos e educandas deverão ser realizadas, exclusivamente, pelos educadores da U.E, não sendo esta, uma função dos serviços de apoio;
Art. 88 - A indicação do serviço de apoio prestado pelo Estagiário ou AVE será precedida de avaliação do CEFAI.
§ 1º - A avaliação do CEFAI, considerará a necessidade dos educandos ou educandas, as funções especificas dos serviços de apoio e o princípio da promoção de autonomia.
§ 2º - A avaliação mencionada no parágrafo anterior será realizada após a efetivação da matrícula, considerando a necessidade de observar a interação entre as especificidades apresentadas pelos educandos e educandas em função de sua condição e o meio escolar onde está inserido.
§ 3º - Estará vedada a organização de formas de atendimento ou estratégias, desenvolvidas pelos profissionais de apoio, que impeçam o acesso dos educandos e educandas público-alvo da Educação Especial às atividades educacionais com seu agrupamento/turma/etapa nos diferentes tempos e espaços educativos.
Art. 89 - A permanência do serviço de apoio nas Unidades Educacionais deverá ser periodicamente reavaliada pelo CEFAI quanto à sua efetividade e continuidade.
Art. 90 - Nas Unidades Educacionais da rede direta de Educação Infantil a indicação de serviços de apoio, em especial o AVE, só se justifica quando a necessidade específica da criança com deficiência não for atendida no contexto geral dos cuidados dispensados a todas as crianças considerando o especificado na Nota Técnica Conjunta nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE-SEB/DICEI.
Art. 91 - Caberá a Coordenadoria Pedagógica/Divisão de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, realizar as orientações gerais e o acompanhamento do trabalho realizado pelos CEFAI referente aos serviços de apoio, atuação dos AVE e dos Estagiários de Pedagogia.

VI - ELIMINAÇÃO DE BARREIRAS E ACESSIBILIDADE

Art. 92 - A Secretaria Municipal de Educação promoverá a acessibilidade arquitetônica, física e de comunicação e a eliminação de barreiras arquitetônicas, nas comunicações e na informação e atitudinais, previstas nos artigos 24 e 25 do Decreto nº 57.379/2016, de acordo com as normas técnicas em vigor e por meio das disposições constantes nesta Portaria.
Parágrafo Único – A SME/DRE/UE adquirirão recursos de tecnologia assistiva e mobiliários adaptados visando à eliminação de barreiras conforme especificado no "caput" deste artigo, visando o atendimento às necessidades específicas dos educandos e educandas, conforme segue:
I - na DRE e na U.E. serão utilizados os recursos disponíveis, de acordo com a legislação vigente;
II - na SME/DIEE serão utilizados os recursos de dotação específica.
Art. 93 - O Transporte Escolar Municipal Gratuito – Vai e Volta, por meio de veículos adaptados deve ser assegurado aos serviços constantes desta Portaria, respeitado o previsto na legislação em vigor que trata do assunto.

Art. 94 - As informações sobre os recursos orçamentários específicos da Educação Especial alocados nas DREs deverão circular entre os interessados, em tempo hábil, assegurando o desenvolvimento das ações especificadas nesta Portaria.

VII - DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 95 - Todos os educandos e educandas público-alvo da Educação Especial terão direito à certificação ao final do Ensino Fundamental, EJA e Ensino Médio;

§ 1º - Poderá ser emitido relatório descritivo anexado ao histórico emitido pelas Unidades Educacionais, quando necessário;

§ 2º - A certificação, acompanhada de relatório, não se caracterizará, necessariamente, como terminalidade específica prevista no art. 100 da Portaria SME nº 5.941/13, pois permitirá que os educandos e educandas continuem seus estudos, podendo acessar a outras etapas/níveis/modalidades de acordo com suas escolhas e de seus familiares e com os objetivos das Políticas Nacional e Paulistana de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva.

Art. 96 – As U.Es, em parceria com o CEFAI, atentarão para outras possibilidades de suplementar a formação dos educandos e educandas com Altas Habilidades ou Superdotação, além do AEE, quando necessário tais como: participação dos educandos e educandas nos diversos projetos e atividades desenvolvidas na U.E. e estabelecimento de parcerias no território, na área da cultura, esporte e educação.

Art. 97 – Excepcionalmente, para o ano de 2017, as U.Es que já contarem com o(s) profissionais designados na função de PAEE, como Professor regente de Classe Bilíngüe nas Unidades Pólo de Educação Bilíngüe e Professores de Projetos Especializados nas EMEBSs, e que se organizaram nos termos das Portarias até então em vigor, poderão manter a mesma organização;

§ 1º - No final de 2017, os referendos dos profissionais mencionados no "caput" deste artigo já atentarão aos critérios previstos nesta portaria;

§ 2º - Para novas designações no decorrer do ano letivo, serão aplicados os critérios da presente Portaria, inclusive em relação à jornada do professor;

Art. 98 - Os Diretores das Unidades Educacionais, Coordenadores Gerais dos CIEJAs e Gestores dos CEUs deverão dar ciência expressa do contido na presente Portaria a todos os integrantes das U.Es.

Art. 99 – Os casos omissos ou excepcionais deverão ser resolvidos pela Diretoria Regional de Educação, consultada, se necessário, a Secretaria Municipal de Educação.

Art. 100 - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, produzindo efeitos a partir de 01/01/17, revogando--se, então, as disposições em contrário, em especial, as Portarias SME nº 5.718/04, nº 5.883/04, nº 2.754/09, nº 5.707/11, nº 2.496/12, nº 2.963/13, nº 3.553/14 e nº 3.560/14.

ANEXO I – Orientações quanto ao público-alvo da Educação Especial, cadastramento no Sistema EOL e acesso ao Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Educandos e educandas com Deficiência, considerando o conceito presente na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU 2007), ratificada no Brasil com status de emenda constitucional por meio dos Decretos nº 186/2008 e nº 6.949/2009, "são aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas".

Os educandos e educandas, público-alvo da Educação Especial: com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas/habilidades ou superdotação devem ser cadastrados no Sistema Escola On.line – EOL - informados no Censo Escolar, de acordo com o indicado pelo MEC/INEP e as diretrizes da SME: Deficiência Física: consiste na alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de

membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.
Deficiência Auditiva/Surdez, classificada como:
- Surdez leve/moderada: consiste na perda bilateral, parcial ou total, de 21 a 70 (setenta) decibéis (dB), aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.
- Surdez severa/profunda: consiste na perda auditiva acima de 71 (setenta e um) dB, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.
Deficiência Visual - consiste na perda total ou parcial de visão, congênita ou adquirida, variando o nível ou a acuidade visual da seguinte forma:
- baixa visão – acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.
- cegueira – acuidade visual igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; ausência total de visão até a perda da percepção luminosa.
Deficiência Intelectual: caracteriza-se por alterações significativas, tanto no desenvolvimento intelectual como na conduta adaptativa, em pelo menos duas áreas de habilidades, práticas sociais e conceituais como: comunicação, autocuidado, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho.
Deficiência Múltipla: consiste na associação de duas ou mais deficiências. Para além dos fins de cadastro, no trabalho pedagógico, deve-se considerar não apenas a somatória das deficiências, mas também o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais desses educandos e educandas.
Surdocegueira: Trata-se de deficiência única, caracterizada pela deficiência auditiva e visual concomitante. Essa condição apresenta outras dificuldades além daquelas causadas pela cegueira e pela surdez se existissem isoladamente.
Transtornos globais de desenvolvimento - TGD: Os educandos e educandas com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo.
Incluem-se nesse grupo estudantes com Autismo, Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger e Transtorno Desintegrativo da Infância.
• Autismo: prejuízo no desenvolvimento da interação social e da comunicação; pode haver atraso ou ausência do desenvolvimento da linguagem; naqueles que a possuem, pode haver uso estereotipado e repetitivo ou uma linguagem idiossincrática; repertório restrito de interesses e atividades; interesse por rotinas e rituais não funcionais. Manifesta-se antes dos 3 anos de idade. Prejuízo no funcionamento ou atraso em pelo menos uma das três áreas: interação social; linguagem para comunicação social; jogos simbólicos ou imaginativos.
• Síndrome de Rett: transtorno de ordem neurológica e de caráter evolutivo, com início nos primeiros anos de vida; desaceleração do crescimento do perímetro cefálico; perda das habilidades voluntárias das mãos adquiridas anteriormente, e posterior desenvolvimento de movimentos estereotipados semelhantes a lavar ou torcer as mãos; diminuição do interesse social após os primeiros anos de manifestação do quadro, embora possa haver desenvolvimento tardio; prejuízo severo do desenvolvimento da linguagem expressiva ou receptiva; primeiras manifestações após os primeiros 6 a 12 meses de vida; prejuízos funcionais do desenvolvimento dos 6 meses aos primeiros anos de vida; presença de crises convulsivas.
• Síndrome de Asperger: prejuízo persistente na interação social; desenvolvimento de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades. Tem início mais tardio do que o Autismo ou é percebido mais tarde (entre 3 e 5 anos); atrasos motores ou falta de destreza motora podem ser percebidos antes dos 6 anos; diferentemente do Autismo, podem não existir atrasos clinicamente significativos no desenvolvimento cognitivo; na linguagem; nas habilidades

de autoajuda apropriadas à idade; no comportamento adaptativo, à exceção da interação social; e na curiosidade pelo ambiente na infância.

• Transtorno desintegrativo da infância: regressão pronunciada em múltiplas áreas do funcionamento caracterizada pela perda de funções e capacidades anteriormente adquiridas pela criança. Apresenta características sociais, comunicativas e comportamentais também observadas no Autismo. Em geral, essa regressão tem início entre os 2 e os 10 anos de idade e acarreta alterações qualitativas na capacidade para relações sociais, jogos ou habilidades motoras, linguagem, comunicação verbal e não verbal, com comportamentos estereotipados e instabilidade emocional. Trata-se de um transtorno de frequência rara.

• Altas habilidades ou superdotação: Educandos e educandas com altas habilidades ou superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Outras questões/ orientações:

* ADNPM - Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor: Para os educandos e educandas com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, devemos considerar que geralmente esse atraso não está, necessariamente, associado a alguma deficiência. Se houver deficiência como a intelectual ou a física, o educando ou educanda deve ser cadastrado no Sistema EOL e no Censo Escolar com a deficiência correspondente.

* TID - Transtorno Invasivo do Desenvolvimento: Trata-se de outra denominação de Transtorno Global do Desenvolvimento. Para informar ao Censo Escolar e cadastrar no Sistema EOL os educandos e educandas com Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, é preciso categorizar entre as opções Autismo Infantil, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância.

* DPAC - Déficit no Processamento Auditivo Central: Se o déficit gerar dificuldades de leitura, de escrita, etc., trata-se de um transtorno funcional específico, e, neste caso, não é público-alvo da Educação Especial, não é coletado pelo Censo Escolar e não deve ser cadastrado no Sistema EOL,

* Déficit Cognitivo e da Independência, Déficit Intelectual ou Transtorno Misto do Desenvolvimento:

Deve ser avaliado se o educando ou a educanda apresenta deficiência intelectual ou deficiência física e somente nesses casos devem ser cadastrados no Sistema EOL e informados no Censo Escolar

* Hidrocefalia ou Microcefalia: Algumas vezes, essas condições podem ocasionar deficiência intelectual, deficiência física ou múltipla. O educando ou a educanda deve ser classificado no Sistema EOL e no Censo de acordo com a deficiência que apresentar. Se a hidrocefalia ou microcefalia não ocasionar deficiência, não devem ser classificados como educando ou educanda público- alvo da Educação Especial no Censo Escolar e no Sistema EOL.

* Síndromes diversas, tais como: Down, Williams, Angelman, X-Frágil e outras: No Censo Escolar deve ser registrado o tipo de deficiência e não, a origem dela. Caso o educando ou a educanda com alguma Síndrome tenha algum tipo de deficiência – física, intelectual, sensorial –, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, cabe à escola registrar no Sistema EOL e no Censo Escolar. Se não houver manifestação, não deve ser informado.

Educandas e educandos que não se enquadram nos critérios acima, não fazem parte do público-alvo da educação especial.

Dessa forma, seus dados não são coletados no Censo Escolar como deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação, não devem ser cadastrados no Sistema EOL. Em caso de dúvidas, o CEFAI deve ser consultado.

Para fins de cadastro no Sistema EOL e informação no Censo Escolar, portanto, acesso ao AEE aos educandos e educandas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, não é necessária a apresentação de documentos clínicos comprobatórios (laudo médico/diagnóstico clínico). De acordo com a Nota Técnica n° 4/2014

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)/MEC, "o AEE é caracterizado por atendimento pedagógico, e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor de AEE pode se articular com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas complementar, quando a escola julgar necessário", o que não dispensa que o educando e a educanda:
- seja público alvo da Educação Especial;
- seja declarado no Censo Escolar, de acordo com suas especificidades;
Compete aos profissionais responsáveis pelo AEE em conjunto com a U.E. e a família, analisar cada uma das situações, à luz da Política Paulista de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva.
Atividades próprias do Atendimento Educacional Especializado (AEE)
As atividades próprias do AEE, especificadas no Art. 22 da presente Portaria, para atender as necessidades educacionais específicas do público-alvo da educação especial devem ser entendidas como:
• Ensino do Sistema Braille: definição e utilização de métodos e estratégias para que o educando ou a educanda se aproprie desse sistema tátil de leitura e escrita.
• Ensino do Soroban: o ensino do Soroban, calculadora mecânica manual, consiste na utilização de estratégia que possibilite ao educando ou a educanda o desenvolvimento de habilidades mentais e de raciocínio lógico matemático.
• Técnicas de orientação e de mobilidade: ensino de técnicas e desenvolvimento de atividades para a orientação e a mobilidade, proporcionando o conhecimento dos diferentes espaços e ambientes para a locomoção do educando ou educanda, com segurança e autonomia. Para estabelecer as referências necessárias ao ir e vir, tais atividades devem considerar as condições físicas, intelectuais e sensoriais de cada educando ou educanda.
• Estratégias para autonomia e independência: desenvolvimento de atividades, realizadas ou não com o apoio de recursos de tecnologia assistiva, visando à fruição, pelos educandos e educandas, de todos os bens sociais, culturais, recreativos, esportivos, entre outros; de todos serviços e espaços disponíveis no ambiente escolar e na sociedade, com autonomia, independência e segurança.
• Estratégias para o desenvolvimento de processos mentais: promoção de atividades que ampliem as estruturas cognitivas facilitadoras da aprendizagem nos mais diversos campos do conhecimento, para o desenvolvimento da autonomia e da independência do educando ou educanda em face das diferentes situações no contexto escolar.
• Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como primeira língua: desenvolvimento de estratégias pedagógicas para a aquisição das estruturas gramaticais e dos aspectos linguísticos que caracterizam essa língua.
• Ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua: desenvolvimento de atividades e de estratégias de ensino da língua portuguesa para educandos e educandas usuários da Libras, voltadas à observação e à análise da estrutura da língua, seu sistema, funcionamento e variações, tanto nos processos de leitura como produção de textos.
• Ensino do uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA): realização de atividades que ampliem os canais de comunicação, com o objetivo de atender às necessidades comunicativas de fala, leitura ou escrita dos educandos e educandas.
Alguns exemplos de CAA são cartões de comunicação, pranchas de comunicação com símbolos, pranchas alfabéticas e de palavras, vocalizadores ou o próprio computador, quando utilizado como ferramenta de voz e comunicação.
• Ensino e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA, incluindo:
a) Ensino do uso de recursos ópticos e não ópticos: ensino das funcionalidades dos recursos ópticos e não ópticos e desenvolvimento de estratégias para a promoção da acessibilidade nas atividades de leitura e escrita. São exemplos de recursos ópticos: lupas manuais ou de apoio, lentes específicas bifocais, telescópios, entre outros, que possibilitam a ampliação de imagem.

São exemplos de recursos não ópticos: iluminação, plano inclinado, contraste, ampliação de caracteres, cadernos de pauta ampliada, caneta de escrita grossa, lupa eletrônica, recursos de informática, entre outros, que favorecem o funcionamento visual.
b) O ensino da usabilidade e das funcionalidades da informática acessível: ensino das funcionalidades e da usabilidade da informática como recurso de acessibilidade à informação e à comunicação, promovendo a autonomia do educando ou educanda. São exemplos desses recursos: leitores de tela e sintetizadores de voz, ponteiras de cabeça, teclados alternativos, acionadores, softwares para a acessibilidade.
• Estratégias para enriquecimento curricular: organização de práticas pedagógicas exploratórias suplementares ao currículo comum, que objetivam o aprofundamento e a expansão nas diversas áreas do conhecimento. Tais estratégias podem ser efetivadas por meio do desenvolvimento de habilidades; da articulação dos serviços realizados na escola, na comunidade, nas Instituições de Ensino Superior (IES); da prática da pesquisa e do desenvolvimento de produtos; da proposição e do desenvolvimento de projetos de trabalho no âmbito da escola com temáticas diversificadas, como artes, esporte, ciência e outras.

Referências:

BRASIL. Ministério da Educação. SEESP. Censo Escolar da Educação Básica - 2016. Caderno de Instruções. Disponível em:http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/matricula_inicial/2016/documentos/caderno_de_instrucoes_2016.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. SEESP. NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE. Data: 23 de janeiro - Assunto: Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.

BIAP-International Bureau for Audiophonologie. Disponível em: http://www.biap.org/en/recommandation/recommendations-pdf/ct-02-classification-des-deficiences-auditives-1/55-02-1-audiometric-classification-of-hearing-impairments

Anexo II - Mobilizações indispensáveis ao atendimento das necessidades específicas dos educandos e educandas público--alvo da Educação Especial a serem previstas no Projeto Político Pedagógico - PPP

Compete à Unidade Educacional:

1. Construir o Projeto Político Pedagógico (PPP), prevendo a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, recursos e equipamentos específicos e condições de acessibilidade, considerando a flexibilidade de sua organização, em suas diferentes formas, conforme o Plano de AEE de cada educando e educanda;
2. Considerar a necessidade de designação de PAEE para atender a demanda da Unidade Educacional ou quais os profissionais responsáveis pelo AEE que acompanharão a U.E.;
3. Solicitar à DRE/CEFAI procedimento de instalação de Sala de Recursos Multifuncionais, quando identificada a necessidade e as condições para o funcionamento e a instalação;
4. Registrar, no Sistema EOL e no Censo Escolar MEC/INEP, a matrícula de educandos e educandas público alvo da educação especial nas classes comuns e as matrículas no AEE.
5. Organizar tempos e espaços para a articulação pedagógica entre os professores que atuam no AEE e os professores das salas de aula comuns, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem dos educandos e educandas;
6. Estabelecer parceria visando à construção de redes de apoio e colaboração: com as demais Unidades Educacionais da Rede, CEFAI, NAAPA, serviços públicos de saúde, assistência social, trabalho e direitos humanos no território, instituições de ensino superior, os centros de AEE e outros, para promover a formação dos professores, o acesso a serviços e recursos de

acessibilidade, a inclusão profissional dos educandos e educandas, a produção de materiais didáticos acessíveis e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas;

O Projeto Político Pedagógico deve contemplar:

1. Referenciais legais, político-pedagógicos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, que fundamentem a organização e oferta do AEE.
2. Relação dos professores responsáveis pelo AEE, carga horária de trabalho, formação específica, competências do professor e interface com o ensino regular;
3. Relação dos profissionais não docentes da Unidade Educacional que colaboram na atuação junto aos educandos e educandas com deficiência; carga horária e vínculo de trabalho; função exercida na Unidade Educacional, quais sejam: equipe administrativa, de alimentação, de limpeza, de apoio, bem como instrutor de Libras, intérprete e guia-intérprete de Libras/Língua Portuguesa, e outros que atuem principalmente nas atividades de alimentação, de higiene e de locomoção;
4. Quando não houver salas de recursos multifuncionais instaladas na unidade, deve constar a indicação das salas de recursos multifuncionais de outras unidades educacionais ou de centros de AEE do entorno, especificando suas condições de atendimento, ou ainda a indicação da forma colaborativa/itinerante do AEE, assegurando o atendimento ao educando ou educanda público alvo da Educação Especial matriculado na U.E.
5. Descrição das condições do grupo e da comunidade aos quais pertencem os educandos e educandas público alvo da educação especial, matriculados na Unidade Educacional e no AEE;
6. Descrição da organização do AEE na Unidade, nas formas em que é ofertado: colaborativo, itinerante, contraturno, visando contemplar as diferentes necessidades dos educandos e educandas em relação a este atendimento;

7. Organização da prática pedagógica do AEE:

7.1. Plano de AEE: identificação das barreiras encontradas, das habilidades e necessidades educacionais específicas dos educandos e educandas; planejamento das atividades a serem realizadas; avaliação do desenvolvimento e acompanhamento; periodicidade e carga horária e outras informações da organização do atendimento;
7.2. Atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, prestados de forma complementar à formação dos educandos e educandas público alvo da educação especial, matriculados no ensino regular;
7.3. Articulação e interface entre os professores das salas de recursos multifuncionais e os demais professores das classes comuns de ensino regular;
7.4. Descrição do espaço físico da sala de recursos multifuncionais: mobiliários, equipamentos, materiais didático-pedagógicos e outros recursos específicos para o AEE, atendendo as condições de acessibilidade;
8. Descrição das condições de acessibilidade da Unidade Educacional:
8.1. Acessibilidade arquitetônica (banheiros e vias de acesso, sinalização táctil, sonora e visual);
8.2. Acessibilidade pedagógica (livros e textos em formatos acessíveis e outros recursos de Tecnologia Assistiva – TA – disponibilizados na escola);
8.3. Acessibilidade nas comunicações e informações (tradutor/intérprete de Libras, guia intérprete e outros recursos e serviços);
8.4. Acessibilidade nos mobiliários (classe escolar acessível, cadeira de rodas e outros);
8.5. Acessibilidade no transporte escolar (veículo rebaixado para acesso aos usuários de cadeira de rodas, de muletas, andadores e outros).
9. Descrição da rede de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Referências:

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 - Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
BRASIL. Ministério da Educação. SEESP. NOTA TÉCNICA Nº 11 / 2010 / MEC / SECADI / DPEE. Data: 07 de maio - Assunto: Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.

ANEXO III - Plano de Atendimento Educacional Especializado

Ações a serem desenvolvidas para o acesso, a permanência e a efetiva pa nas variadas atividades, tempos e espaços educativos.

Dados do educando ou educanda	
Nome:	**D.N.**
Unidade Educacional:	**Ano/Ciclo:**
Equipe responsável pelo Plano de AEE:	
Informações Gerais (máximo de 10 linhas)	

Organização do Atendimento
Indicar e descrever de acordo com a forma de AEE (poderá mais de uma forma de atendimento para o mesmo educando ou educanda) ( ) contraturno ( ) colaborativo ( ) itinerante Tempo (total de horas): Frequência (número de vezes na semana): Composição/organização do atendimento (grupo/individual): Período (meses de início e fim):

Objetivos do AEE (considerando os sujeitos envolvidos, as realidades, as culturas, os tempos e os espaços educativos)
Levar em consideração as justificativas apresentadas nos registros/documentações/ relatórios pedagógicos e as informações indicadas no estudo de caso.

Orientações e ações para o desenvolvimento do AEE
Quais ações/atividades serão desenvolvidas no âmbito do AEE, realizadas na sala comum e demais espaços educativos, bem como as atividades específicas na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM, quando necessário, para possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento do educando ou educanda, sua plena participação e acesso ao currículo. Articulação entre os diferentes profissionais da UE para o desenvolvimento do AEE. Descrever as atividades do AEE que serão desenvolvidas de acordo com as formas de atendimento estabelecidas para o educando ou educanda. (Língua Brasileira de sinais (Libras); Interpretação de LIBRAS; Ensino de Língua Portuguesa para surdos; Código braile; Orientação e mobilidade; Utilização do soroban; As ajudas técnicas, incluindo informática adaptada; Mobilidade e comunicação alternativa/aumentativa; Tecnologias Assistivas; Informática Educativa; Enriquecimento e aprofundamento do repertório de conhecimentos; Atividades da vida autônoma e social, entre outras.

Recursos de Acessibilidade /Materiais para eliminação de barreiras
*Somente para os casos em que haja necessidade de recursos e materiais específicos. Descrever precisamente as necessidades e modos de uso dos recursos de acessibilidade para que todos os envolvidos no processo educacional do educando ou educanda possam conhecer os objetivos dos mesmos. Adequação de materiais: quais, para que é utilizado e em que tempos e espaços. Indicar se os materiais serão adaptados/adquiridos/produzidos e os responsáveis pelos mesmos.
Mobilização dos Recursos Humanos da UE/outras parcerias
Que recursos humanos da UE e parcerias serão mobilizados para a eliminação de barreiras. A partir dos recursos humanos disponíveis na escola, previstos na nossa legislação, descrever a necessidade e as atividades que serão desenvolvidas com o apoio do recurso, objetivando o acesso, a permanência e a plena participação em todos os tempos e espaços escolares. Incluir outras parcerias que sejam necessárias para a elaboração de material, indicação de adequação postural, orientação sobre alimentação, produção de material específico, orientações diversas, entre outros.

Avaliação e Reestruturação do Plano de AEE
A avaliação é contínua e permanente. A partir dos objetivos, necessidades e potencialidades dos educandos (as). Os avanços ou não avanços poderão ser registrados em local de escolha e organização dos profissionais envolvidos e analisados os progressos dos educandos ou educandas a partir do que foi proposto inicialmente no Plano de AEE. O Plano será reestruturado sempre que os objetivos já tiverem sido atingidos ou não houver avanços na aprendizagem e desenvolvimento dos educandos ou educandas a partir das ações previstas no Plano. O Plano será avaliado durante toda a sua implementação e considerando os registros realizados pela U.E. referentes ao processo de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos e educandas e o que eles revelam.

Equipe responsável:

_____ _____

_____ _____

_____ _____

Ciência dos Responsáveis pelo educando ou educanda:

_____ _____

ANEXO IV - REFERENCIAL PARA ESTUDO DE CASO

Este documento é um referencial orientador para a realização dos Estudos de Caso para encaminhamento dos educando e educandas, público alvo da educação especial, ao AEE. Deste modo, os educadores poderão utilizá-lo sem o objetivo de preencher pontualmente aos itens ou limitando-se ao contido no referencial.

O Estudo de Caso servirá de instrumento para conhecer e descrever o contexto educacional no qual está inserido o educando e a educanda: potencialidades, habilidades, dificuldades, desejos, preferências, interação, entre outros.

A - Informações referentes ao educando ou à educanda: idade, série, escolaridade, deficiência, outros.

B - Informações coletadas sobre o educando ou a educanda, por exemplo:

* Potencialidades;
* Interações (com colegas, com educadores e demais servidores da U.E.);
* Preferências (amigos, objetos, atividades, alimentos, entre outros);

* O que não gosta ou demonstra não gostar;
* Como expressa suas necessidades, desejos e interesses;
* Como é sua comunicação receptiva e expressiva (como compreende as informações e de que maneira se expressa);
* Conta com quais apoios (material, equipamentos, informática acessível, intérprete, outros apoios);
* Como os apoios disponíveis atendem às necessidades do educando ou da educanda;
* Outras informações.

C - Informações coletadas da/sobre a escola:
* Como o educando ou a educanda participa das atividades e interage em todos os tempos e espaços da escola;
* Das atividades desenvolvidas com a turma, quais são realizadas com facilidade e quais ainda não são realizadas ou realizadas com dificuldades ou necessidade de apoio;
* Quais as necessidades específicas do educando ou da educanda, decorrentes dos impedimentos da deficiência;
* Quais as barreiras impostas pelo ambiente escolar;
* Tipo de atendimento educacional e/ou clínico que o educando ou a educanda já recebe e quais os profissionais envolvidos;
* O que os educadores relatam sobre interesses e expectativas do educando ou da educanda em relação à sua formação escolar;
* Informações sobre o educando ou a educanda em relação aos aspectos social, afetivo, cognitivo, motor, familiar e outros;
* Avaliação do professor de sala de aula comum sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem do educando ou da educanda;
* Informações gerais apontadas pelo professor da sala comum com sugestões sobre os apoios e estratégias para que o educando ou a educanda atinja os objetivos educacionais.
* Expectativas dos educadores em relação ao educando ou à educanda;
* Principais habilidades e potencialidades relatadas pelos educadores;
* Motivos gerais que os professores e coordenadores pedagógicos indicam sobre a necessidade do AEE para o educando ou a educanda;
* Como e quem avaliou/orientou sobre os recursos já utilizados;
* Envolvimento afetivo, social da turma com o educando ou a educanda.
* Informações da escola (equipe gestora, docente e de apoio, colegas de turma) sobre seu desenvolvimento e aprendizagem;
* Outras informações.

D. Informações coletadas da/sobre a família ou responsáveis:
* Apontamentos da família ou responsáveis sobre a vida escolar do educando ou da educanda;
* Como é o envolvimento dos familiares ou responsáveis com a escola (participação em reuniões, eventos, entre outras atividades da Unidade Escolar);
* O que a família ou responsáveis conhecem sobre os direitos do educando ou da educanda quanto à educação e como se manifestam sobre a garantia de seus direitos;
* Habilidades, necessidades e dificuldades identificadas pela família ou responsáveis na vida pessoal e escolar do educando ou da educanda;
* Expectativas da família ou responsáveis em relação ao desenvolvimento e escolarização do educando ou da educanda;
* Outras informações.

Referência
ROPOLI, Edilene Aparecida. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva / Edilene Aparecida Ropoli ... [et.al.]. - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria

de Educação Especial ; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 1. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

ANEXO V - **FICHA DE INSCRIÇÃO**

PAEE – Professor de Atendimento Educacional Especializado

Nome:
RF:
Cargo:
Unidade de Lotação:
Telefone e e-mail:
Certificação:
Unidade de Interesse:

Anexar os seguintes documentos:

a) documentos pessoais;

b) demonstrativo de pagamento;

c) diploma de graduação;

d) certificação da habilitação ou especialização em educação especial em uma de suas áreas ou em educação inclusiva;

e) Currículo;

f) Projeto de Trabalho;

g) Parecer do CEFAI.

Eu, _____ declaro:

I - Que as informações prestadas são verdadeiras, assumindo inteira responsabilidade pelas mesmas;

II – Compromisso em manter os dados atualizados para futuros contatos realizados pelo CEFAI ou Unidades Educacionais;

III – Ter conhecimento e estar em total acordo com a jornada, locais e organização do trabalho a ser realizado no AEE;

IV – Ter conhecimento sobre a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com destaque ao que compete ao PAEE.

São Paulo, _____ de _____de _____.

_____

Assinatura

Publicado no DOC de 24/12/2016 – pp. 09 a 14

PORTARIA N º 8.824, DE 30 DE DEZEMBRO DE 2016

INSTITUI, NO ÂMBITO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO O "PROJETO REDE", INTEGRANDO OS SERVIÇOS DE APOIO PARA EDUCANDOS E EDUCANDAS, PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, NOS TERMOS DO DECRETO Nº 57.379, DE 13/10/16, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais e

CONSIDERANDO:
- o Decreto nº 57.379, de 13/10/16, que institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, em especial, no seu art.23;
- a Portaria n° 8.764, de 23/12/16, que regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13/10/16;
- o Termo de Convênio nº 327/2010, prorrogado pelo Termo de Aditamento nº 009/2015, ora em vigor;
- a necessidade de se organizar os serviços de apoio para atendimento aos educandos e educandas de atendimento com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, que exijam apoio intensivo na locomoção, alimentação e higiene para participação nas atividades escolares;
- a necessidade de supervisionar, acompanhar e avaliar os serviços oferecidos;
- a necessidade de se estabelecer parcerias com entidades, a fim de assegurar as condições básicas para o desenvolvimento dos educandos e educandas, público-alvo da Educação Especial.

RESOLVE:

Art. 1º - Fica instituído na Rede Municipal de Ensino o "Projeto Rede", parte integrante dos Serviços de Apoio previstos no art.23 do Decreto nº 57.379, de 13/10/16, organizado pelo Termo de Convênio nº 327/10, prorrogado pelo Termo de Aditamento nº 009/15, ora em vigor.
Parágrafo Único: O "Projeto Rede" de que trata o caput deste artigo terá como objetivo oferecer aos educandos ou educandas com deficiência e aqueles com Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD, regularmente matriculados na Rede Municipal de Ensino, que não apresentarem autonomia para a locomoção, alimentação e higiene, os serviços de suporte técnico de apoio intensivo necessários para que possam se organizar e participar efetivamente das atividades desenvolvidas pela Unidade Educacional, integrados ao seu grupo/classe.

Art. 2º - Os serviços de suporte técnico de apoio intensivo referidos no artigo anterior e integrantes do "Projeto Rede" serão prestados por profissional denominado Auxiliar de Vida Escolar – AVE, supervisionado pelo Supervisor Técnico, contratados pela Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina – SPDM - por meio de celebração de Convênio com a Secretaria Municipal de Educação especialmente para esse fim.

Art. 3º - Cada Auxiliar de Vida Escolar – AVE - deverá, atender de 02 (dois) a 06 (seis) educandos e educandas por turno de funcionamento, observadas as especificidades do público-alvo da Educação Especial elegível para este apoio e as características da Unidade Educacional.
§ 1º - Excepcionalmente, a indicação do AVE para atender 1 (um) educando ou educanda poderá ser autorizada mediante avaliação do CEFAI.
§ 2º – O trabalho do AVE será organizado na seguinte conformidade:
I – jornada de trabalho de 8 (oito) horas diárias, de segunda a sexta-feira, cumprida em horário a ser estabelecido pela SPDM;
II – cumprimento de 1 (uma) hora para refeição por dia, não incluída na sua jornada de trabalho;
III – direito a férias de 30 (trinta) dias, gozadas obrigatoriamente em período coincidente com o das férias escolares;

IV – apresentar-se devidamente uniformizado e identificado.
§ 3º - Excepcionalmente, aos finais de semana, os serviços prestados pelo AVE poderão ser requisitados, caso a Unidade Educacional esteja realizando atividades previstas que envolvam a participação dos educandos e educandas, inclusive nos casos de reposição de aulas.

Art. 3º Caberá ao Auxiliar de Vida Escolar – AVE dentro do seu horário de trabalho:
I - organizar sua rotina de trabalho conforme orientações da Equipe Escolar e demanda a ser atendida, de acordo com as funções que lhes são próprias;
II – auxiliar na locomoção dos educandos e educandas nos diferentes ambientes onde se desenvolvem as atividades comuns a todos nos casos em que o auxílio seja necessário;
III – auxiliar nos momentos de higiene, troca de vestuário e/ou fraldas/ absorventes, higiene bucal em todas as atividades, inclusive em reposição de aulas ou outras organizadas pela U.E., nos diferentes tempos e espaços educativos, quando necessário;
IV - acompanhar e auxiliar, se necessário, os educandos e educandas no horário de refeição;
V- executar procedimentos, dentro das determinações legais, que não exijam a infraestrutura e materiais de ambiente hospitalar, devidamente orientados pelos profissionais da instituição conveniada a SME, responsável pela sua contratação;
VI - utilizar luvas descartáveis para os procedimentos de higiene e outros indicados, quando necessário, e descartá-las após o uso, em local adequado;
VII - administrar medicamentos para o educando ou educanda, mediante a solicitação da família ou dos responsáveis, com a apresentação da cópia da prescrição médica, e autorização da Equipe Gestora da UE;
VIII - dar assistência às questões de mobilidade nos diferentes espaços educativos: transferência da cadeira de rodas para outros mobiliários e/ou espaços e cuidados quanto ao posicionamento adequado às condições do educando e educanda;
IX - auxiliar e acompanhar o educando ou educanda com Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD - que não possui autonomia, para que este se organize e participe efetivamente das atividades educacionais com seu agrupamento/turma/classe, somente nos casos em que for identificada a necessidade de apoio;
X - realizar atividades de apoio a outros estudantes, sem se desviar das suas funções e desde que atendidas as necessidades dos educandos e educandas pelas quais o serviço foi indicado;
XI - comunicar à direção da Unidade Educacional, em tempo hábil, a necessidade de aquisição de materiais para higiene do educando ou educanda;
XII - reconhecer as situações que ofereçam risco à saúde e bem estar do educando ou educanda, bem como outras que necessitem de intervenção externa ao âmbito escolar tais como: socorro médico, maus tratos, entre outros e comunicar a equipe gestora para as providências cabíveis;
XIII – preencher a Ficha de Rotina Diária, registrando o atendimento e ocorrências e encaminhar à Equipe Gestora para arquivo mensal no prontuário dos educandos e educandas;
XIV - comunicar ao Supervisor Técnico/Coordenação dos Serviços de Apoio e a Equipe Gestora da Unidade Educacional, os problemas relacionados ao desempenho de suas funções;
XV - receber do Supervisor Técnico, dos profissionais da U.E., e do CEFAI as orientações pertinentes ao atendimento dos educandos e educandas;
XVI - assinar o termo de sigilo, a fim de preservar as informações referentes ao educando e educanda que recebe seus cuidados e a U.E. onde atua.

Art. 4º - Caberá ao Supervisor Técnico contratado pela SPDM:
I - apresentar-se à direção da U.E devidamente uniformizado e identificado;
II - supervisionar tecnicamente a atuação dos AVEs e relatar anomalias à Coordenação Técnica;
III - oferecer suporte e orientações técnicas às equipes escolares e pais, sobre as respectivas áreas de atuação (Fisioterapia e Terapia Ocupacional), a fim de sanar as situações adversas inerentes ao processo de inclusão;
IV - analisar os relatórios da Rotina Diária dos Alunos, realizados pelo AVE;

V - realizar avaliação funcional na U.E. em que o educando ou educanda são atendidos pelo AVE, mediante autorização da família, formalizada por meio do preenchimento de Termo de Consentimento;
VI - realizar avaliação funcional o educando ou educanda que não são atendidos pelo AVE, mediante solicitação da DRE/CEFAI e autorização da família, formalizada pelo preenchimento de Termo de Consentimento;
VII - realizar a prescrição de tecnologia assistiva, materiais específicos e mobiliários, quando necessário; VIII - informar a DRE/ CEFAI casos de necessidade de AVE para educandos ou educandas identificados durante as visitas;
IX - ministrar aulas nos cursos de capacitação;
X - participar da elaboração do material escrito informativo.

Art. 5º - Os profissionais do Núcleo Multidisciplinar, vinculado a SPDM e integrante do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem – NAAPA, deverão realizar suas funções em conformidade com a Portaria SME nº 6.566/14.

Art. 6º - Caberá à Unidade Educacional:
I - formalizar a solicitação do AVE, via e-mail, para a DRE/CEFAI quando caracterizado que o educando ou educanda são públicos-alvo para este atendimento;
II - imprimir, mensalmente, folhas de frequência do AVE, conforme modelo encaminhado pelo CEFAI, observando-se o mês de competência;
III - garantir o registro da frequência do AVE e a fidedignidade do registro, sem emendas ou rasuras, mediante preenchimento do horário de entrada/saída e refeições, bem como outras ocorrências, tais como: atrasos, saídas antecipadas, faltas, férias, reposições, licenças e outros afastamentos, anexando os documentos comprobatórios referentes aos afastamentos;
IV - encaminhar a folha de frequência original do AVE ao CEFAI, no 1º dia útil do mês subsequente, contendo o carimbo da Unidade Educacional e assinatura e carimbo do Diretor de Escola;
V - arquivar cópia das Folhas de Frequência e dos comprovantes de afastamento ou saída antecipada na Unidade Educacional;
VI - comunicar, via e-mail, à DRE/CEFAI, quando ocorrerem 2 faltas consecutivas do AVE, no prazo de 72 horas;
VII - solicitar alteração de horário do AVE, quando necessário, visando ao pleno atendimento do educando ou educanda, via e-mail, para a DRE/ CEFAI e aguardar autorização;
VIII - atestar frequência do Supervisor Técnico, registrando o horário de entrada e saída em cada visita;
IX – formalizar, por e-mail, solicitação de visita do Supervisor Técnico para indicação de tecnologia assistiva, materiais específicos e mobiliários para a DRE/CEFAI, no caso de educando ou educanda que não são atendidos pelos serviços de suporte técnico e apoio Intensivo;
X - disponibilizar os seguintes materiais: luvas descartáveis, lenços umedecidos, creme hidratante, papel toalha, fio dental, sabonete líquido, enxaguatório bucal, absorvente feminino, fraldas descartáveis, sondas, se necessário, sendo obrigatório o uso de iodo ou solução antisséptica, luva estéril e xilocaína e pomada para o procedimento.
§ 1º - Nas folhas de frequência referidas nos incisos III e VIII deste artigo, deverão ser registrados os horários reais dos profissionais especificando, inclusive, os minutos.
§ 2º - Fica vedada a dispensa do ponto do dia, assim como permitir alterações de horário fora daquele estabelecido pela SPDM.
§ 3º - Na hipótese de descumprimento do disposto no inciso IV deste artigo, será de responsabilidade do Diretor de Escola a entrega da folha de frequência diretamente na SME/COPED/DIEE, até o 3º dia útil do mês subsequente.
§ 4º - Os materiais indicados no inciso X deste artigo deverão ser requisitados às DREs ou adquiridos com verbas próprias da Unidade Educacional.

Art. 7º - Caberá a Diretoria Regional de Educação por intermédio do CEFAI:
I - encaminhar formulário padronizado de solicitação do Auxiliar de Vida Escolar - AVE para SME/COPED/DIEE, após avaliação positiva da necessidade do profissional solicitado pela Unidade Educacional;
II - encaminhar a solicitação de alteração de horário do AVE, enviada pela U.E. para a SME/COPED/DIEE com cópia para a SPDM a qual deverá visar, sempre, o atendimento ao educando ou educanda;
III - encaminhar todas as FFI à SME/COPED/DIEE, via memorando, organizadas em um único número de TID, ratificando a frequência atestada pela Unidade Educacional;
IV - agendar junto à Coordenação Técnica da SPDM, via e-mail, com cópia para SME/COPED/DIEE, a visita do Supervisor Técnico na U.E. que não possui educando ou educanda atendidos pelos serviços de suporte técnico e Apoio Intensivo, para avaliação funcional e/ou para indicação de tecnologia assistiva, materiais específicos e mobiliários;
V- assinar e carimbar a Folha de Frequência dos profissionais do Núcleo Multidisciplinar, registrando o horário de entrada e saída dos mesmos.
Parágrafo Único – Para a alteração de horário referida no inciso II deste artigo o Auxiliar de Vida Escolar deverá aguardar autorização expressa da SPDM.

Art. 8º - Os casos omissos ou excepcionais serão resolvidos pela Diretoria Regional de Educação em conjunto com a SPDM, ouvida a Secretaria Municipal de Educação – COPED/DIEE.

Art. 9º - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial, a Portaria SME nº 5.594, de 28/11/11.

Publicado no DOC de 31/12/2016 – p. 16

DECRETO Nº 58.526, DE 23 DE NOVEMBRO DE 2018

Institui o Plano Municipal de Promoção da Igualdade Racial - PLAMPIR.

BRUNO COVAS, Prefeito do Município de São Paulo, no uso das atribuições que lhe são conferidas por lei,

DECRETA:

Art. 1º Fica instituído o Plano Municipal de Promoção da Igualdade Racial - PLAMPIR, contendo as propostas de ações governamentais para a promoção da igualdade racial, conforme o Anexo Único deste decreto.
Art. 2º O PLAMPIR tem como objetivo principal reduzir as desigualdades étnico-raciais no Município de São Paulo, com ênfase na população negra e nos povos indígenas.
Art. 3º Caberá ao Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial a avaliação e o monitoramento da execução do PLAMPIR.
Art. 4º A Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania, por meio da Coordenação de Promoção da Igualdade Racial, será responsável pela coordenação das ações e da articulação institucional necessárias à implementação do PLAMPIR.
Parágrafo único. Os órgãos da Administração Pública Municipal Direta e Indireta prestarão apoio à implementação do PLAMPIR.
Art. 5º As despesas decorrentes da implementação do PLAMPIR correrão por conta de dotações orçamentárias próprias.
Art. 6º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, aos 23 de novembro de 2018, 465º da fundação de São Paulo.
BRUNO COVAS, PREFEITO
BERENICE MARIA GIANNELLA, Secretária Municipal de Direitos Humanos e Cidadania
RUBENS NAMAN RIZEK JUNIOR, Secretário Municipal de Justiça
JULIO FRANCISCO SEMEGHINI NETO, Secretário do Governo Municipal
EDUARDO TUMA, Secretário-Chefe da Casa Civil
Publicado na Casa Civil, em 23 de novembro de 2018.

ANEXO ÚNICO INTEGRANTE DO DECRETO

Nº 58.526, DE 23 DE NOVEMBRO 2018

PLANO MUNICIPAL DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL – PLAMPIR

EIXO 1 – DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, TRABALHO E RENDA

META 1

Garantir a inserção e o acesso da população negra e dos povos indígenas a postos de trabalho no setor privado, em condições de equidade.

1. Estimular a criação de programas de ações afirmativas e de valorização da diversidade étnico-racial e de gênero no setor privado, tendo como ponto de partida a execução do Decreto Municipal nº 57.987, de 2017, que regulamenta o Programa Selo Igualdade Racial.
2. Estimular o estabelecimento de contratos e parcerias com empresas e organizações que tenham políticas e programas de valorização da diversidade étnico-racial.

META 2

Construir estratégias de inserção e permanência da população negra e dos povos indígenas no mundo do trabalho a partir da qualificação e do aperfeiçoamento profissionais, bem como da elevação de sua escolarização.

1. Desenvolver parcerias para o oferecimento de cursos pré-vestibulares e preparatórios para concursos para ingresso na graduação e no funcionalismo público.
2. Estimular e apoiar ações para ingresso e permanência na graduação e pós-graduação.
3. Desenvolver políticas e programas de formação profissional, emprego e geração de renda.
4. Identificar e articular programas e projetos de qualificação profissional existentes na Prefeitura de São Paulo para instituir bolsas.

META 3

Promover o incentivo ao empreendedorismo, à economia solidária e à economia criativa relacionados à população negra e aos povos indígenas.

1. Fomentar o empreendedorismo, facilitando o acesso aos programas de crédito e microcrédito, por meio de ações intersecretariais e parcerias com instituições financeiras públicas e privadas, organismos internacionais, entre outros.
2. Promover o incentivo à economia criativa relacionada às produções culturais afro-brasileiras, africanas e indígenas.
3. Desenvolver cursos de qualificação profissional para jovens e adultos produtores de diversas expressões culturais étnico-raciais.
4. Estimular a criação de uma rede de empreendedores e microempreendedores que fortaleça e unifique ações nessa área, observado o disposto no Decreto nº 57.259, de 2016, que regulamenta o Programa São Paulo Afro-Empreendedor.
5. Incentivar o cooperativismo, o associativismo e as feiras solidárias focalizadas nas populações negras e nos povos indígenas, firmando parcerias para assessorar e oferecer cursos de fomento nessa área.
6. Estimular a criação de programas de financiamento para constituição de pequenas e médias empresas titularizadas por pessoas negras e indígenas.
7. Apoiar a criação de incubadoras de negócios, tendo por base parcerias para assessorar e oferecer cursos de gestão de negócios.

META 4

Garantir a inserção da população negra e dos povos indígenas no setor público, em condições de equidade.

1. Assegurar programas de ações afirmativas nos serviços públicos, considerando os concursos, o ingresso, a ascensão e a permanência nos cargos de poder, de acordo com o cumprimento do art. 39 do Estatuto da Igualdade Racial.
2. Construir indicativos, em parceria com órgãos responsáveis, que garantam a inclusão de referenciais bibliográficos sobre a temática racial na base de elaboração de provas dos concursos públicos promovidos pela administração

pública local.

3. Elaborar, implantar e avaliar políticas públicas de prevenção e enfrentamento ao racismo e de busca da igualdade racial no âmbito do funcionalismo público, considerando também questões de gênero.
4. Sensibilizar e capacitar as pessoas lotadas nas áreas de Recursos Humanos sobre a importância da valorização da diversidade em raça e gênero.
5. Assegurar mecanismos para receber e encaminhar denúncias internas referentes a discriminação racial na Administração Pública Municipal Direta e Indireta, realizando, inclusive, parcerias com sindicatos e outras entidades sociais para monitoramento de práticas discriminatórias nas relações sociais do ambiente de trabalho.
6. Estimular a discussão para a atualização da Lei nº 8.989, de 1979, que trata do estatuto dos funcionários públicos civis do município de São Paulo, considerando as normas da Constituição Federal de 1988 e da Lei Federal nº 12.288, de 20 de julho de 2010 (Estatuto da Igualdade Racial).

EIXO 2 – ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA ÉTNICO-RACIAL

META 1

Expandir o atendimento em direitos humanos tendo em vista a prevenção e o enfrentamento ao racismo.

1. Aprimorar os Centros de Referência na perspectiva da infraestrutura e dos recursos humanos, além de divulgar os serviços nos canais de comunicação da Prefeitura de São Paulo.
2. Ampliar os atendimentos às pessoas vitimadas pela violência racial nas regiões da cidade.

Meta 2

Garantir o desenvolvimento de ações que coíbam a prática de racismo voltado a crianças e adolescentes.

1. Realizar palestras, seminários e cursos de formação voltados aos conselheiros

tutelares, de modo a garantir a formalização e o monitoramento de denúncias de violência racial.

2. Promover o Encontro Municipal Lúdico para crianças e adolescentes sobre o enfrentamento à violência racial.
3. Produzir materiais informativos e de orientação sobre o tráfico de mulheres e crianças negras, a serem distribuídos em equipamentos públicos municipais especializados, aeroportos, terminais rodoviários e portos, entre outros.
4. Estabelecer parcerias com as instituições jurídicas e psicológicas visando o atendimento jurídico às vítimas de racismo e/ou discriminação racial e seus familiares.

META 3

Promover a justiça social e o enfrentamento à intolerância religiosa.

1. Promover diálogos junto às diversas instituições públicas e à sociedade visando à eliminação da discriminação que sofrem sacerdotes e adeptos das religiões de matrizes africanas.
2. Apoiar e incentivar ações culturais em cumprimento à Lei Municipal nº 14.619, de 19 de julho de 2007, que instituiu o dia 30 de setembro como o Dia das Tradições das Raízes de Matrizes Africanas e Nações do Candomblé.
3. Apoiar e incentivar ações de visibilidade ao dia 21 de janeiro, instituído pela Lei Municipal n° 14.954/2009, que instituiu o Dia do Combate à Intolerância Religiosa.
4. Promover atividades que valorizem a inter-religiosidade, visando ao fortalecimento de ações para a justiça social.

<u>EIXO 3 – ENFRENTAMENTO AO RACISMO E AO SEXISMO</u>

META 1

Valorização das mulheres negras e indígenas no mundo do trabalho.

1. Garantir, por meio do enfrentamento ao racismo e sexismo institucional e às desigualdades de gênero, a inserção e a ascensão da população negra e dos

povos indígenas no setor público e privado, em condições de equidade, possibilitando o acesso e a mobilidade nos cargos, nos diferentes níveis hierárquicos, inclusive nas instâncias de poder.

2. Desenvolver atividades com instituições do mundo do trabalho, visando inserir nas convenções coletivas questões referentes à equidade de raça e gênero.
3. Estimular a inserção e assegurar a participação efetiva das mulheres negras e indígenas nos programas das áreas de empreendedorismo, economia solidária e economia criativa.
4. Realizar cursos de qualificação, em parceria com sindicatos e centrais sindicais, para inserção da mulher negra e indígena no mercado de trabalho, com foco nos cargos de chefia.

META 2

Promoção das mulheres negras e indígenas nas ações que visem ao enfrentamento da intolerância religiosa e promovam a justiça social e racial.

1. Assegurar estratégias de enfrentamento ao racismo institucional e à violência racial em relação às mulheres negras.
2. Garantir o desenvolvimento de ações que coíbam a prática de racismo e violência racial nos programas voltados a crianças e adolescentes.
3. Promover atividades que envolvam as mulheres negras, visando ao desenvolvimento da justiça social e racial e o enfrentamento à intolerância religiosa.
4. Criar na Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania grupo de trabalho de mulheres negras, com equipes multiprofissionais, para atuar junto a mulheres albergadas, em situação prisional, ou em condições de risco, proporcionando-lhes conhecimento, valorização e apoio.
5. Construir ações em todas as áreas voltadas à questão das mulheres negras e indígenas lésbicas.

META 3

Garantir e qualificar a atenção à saúde da mulher negra e indígena vinculada ao programa de saúde da mulher.

1. Estimular o oferecimento de incentivo técnico à organização de redes integradas de atenção à saúde das mulheres negras e indígenas em situação de violência sexual, doméstica e intrafamiliar.
2. Propor a criação de programa municipal de saúde reprodutiva da adolescente negra e indígena.
3. Realizar oficinas, cursos e seminários com a temática da discriminação e do preconceito étnico-racial direcionados a profissionais da saúde dos serviços obstétricos e ginecológicos.
4. Assegurar que, nos diferentes programas (idosa, adolescente, DST/AIDS, ESF, HPV e outros), haja condições específicas para o atendimento das mulheres negras.
5. Formar grupo de trabalho para promover a cidadania das mulheres negras, no que se refere aos seus direitos e às patologias de maior incidência em mulheres negras em decorrência do racismo institucional.
6. Promover espaços de discussão permanentes sobre a questão da violência doméstica contra as mulheres negras e indígenas.

EIXO 4 – SAÚDE DA POPULAÇÃO NEGRA E DOS POVOS INDÍGENAS

META 1

Garantir a consolidação da Política Municipal de Saúde da População Negra, em articulação com os órgãos competentes no âmbito municipal.

1. Elaborar uma Política Municipal de Saúde Integral da População Negra, em articulação com os órgãos competentes no âmbito municipal.
2. Elaborar e aprovar nas instâncias do Sistema Único de Saúde a Política Municipal de Saúde Integral da População Negra.
3. Implementar a Política Municipal de Saúde Integral da População Negra.

4. Realizar oficinas para profissionais da saúde da rede direta e indireta, para sensibilização sobre a temática da igualdade racial e capacitação na Metodologia da Coleta do Quesito Raça/Cor.
5. Realizar oficinas de aperfeiçoamento para conselheiros gestores da rede básica de saúde sobre as questões étnico-raciais.
6. Realizar oficinas de sensibilização e humanização das profissionais do programa Estratégia de Saúde da Família, com enfoque nas questões étnico-raciais.
7. Articular, com a Secretaria Municipal de Saúde, a criação de cursos de extensão e de especialização, presenciais e à distância, sobre doenças de maior prevalência na população negra, como a doença falciforme e outras hemoglobinopatias.
8. Fomentar o debate sobre o impacto do racismo como um dos fatores determinantes do processo saúde-doença de pessoas da raça negra.
9. Realizar oficinas de sensibilização sobre os conhecimentos em saúde dos povos e comunidades tradicionais de matrizes africanas com profissionais da saúde.
10. Inserir proposições dos povos e comunidades tradicionais de matrizes africanas na implementação da Política Municipal de Saúde da População Negra.
11. Realizar formação permanente para profissionais da saúde no enfrentamento ao racismo institucional, com atenção também às especificidades dos povos e comunidades tradicionais de matrizes africanas.

META 2

Assegurar a atenção à saúde integral da pessoa idosa negra e indígena.

1. Ampliar o número de Centros de Reabilitação para idosos, com atendimento qualificado para as populações idosas negra e indígena.
2. Propor a criação de oficinas, cursos, seminários permanentes para desenvolver as habilidades de profissionais da saúde no enfrentamento ao racismo institucional, com foco nas populações idosas negra e indígena.

META 3

Assegurar a atenção à saúde mental da população negra e dos povos indígenas, em especial, os transtornos decorrentes do uso de álcool e outras drogas.

1. Realizar oficinas, seminários, fóruns sobre as questões de saúde mental com recorte étnico-racial para profissionais de saúde.
2. Qualificar o acolhimento e o atendimento em saúde mental da juventude negra.
3. Garantir que todas as ações e projetos de educação em saúde mental tenham recorte étnico-racial.
4. Fomentar pesquisas clínicas na área de saúde mental, com recorte étnico-racial.

META 4

Implantar programas específicos para o acolhimento dos grupos de maior vulnerabilidade às DST/AIDS, com especial atenção à população negra.

1. Estabelecer parceria com instituições de ensino e grupos da sociedade organizada, para desenvolver ações educativas em DST/AIDS, drogas, educação sexual, que contribuam para a redução de riscos e danos à saúde da população negra.
2. Realizar treinamento, atualização e educação continuada de forma a reduzir discriminação e preconceito étnico-racial por parte dos profissionais de saúde, com vistas à humanização do cuidado em saúde da população em situação de maior vulnerabilidade a DST/AIDS, em especial a população negra.
3. Realizar educação permanente dos profissionais da saúde para o atendimento e orientação à população, com ênfase na humanização, promoção da saúde, nas temáticas étnico-racial, gênero e DST/AIDS.

META 5

Aprimorar o atendimento aos povos indígenas nos serviços de saúde do Município.

1. Considerar as especificidades étnico-culturais dos povos indígenas na implementação da Política Municipal de Saúde.

2. Articular, junto à Secretaria Municipal da Saúde, a criação e a ampliação de Unidades Básicas de Saúde Indígena.
3. Realizar gestão, junto aos órgãos competentes, visando a melhoria do saneamento básico, coleta de lixo e esgoto, distribuição de água e controle de zoonoses nas aldeias.

META 6

Assegurar atenção aos povos e comunidades tradicionais.

1. Inserir proposições dos povos e comunidades tradicionais de matrizes africanas na implementação da Política Municipal de Saúde Integral da População Negra.
2. Realizar formação permanente para profissionais da saúde no enfrentamento ao racismo institucional, introduzindo também as especificidades dos povos e comunidades tradicionais de matrizes africanas.
3. Realizar oficinas de sensibilização sobre os conhecimentos em saúde dos povos e comunidades tradicionais de matrizes africanas com os profissionais da saúde.

EIXO 5 – INCLUSÃO SOCIAL E CIDADANIA

META 1

Garantir ações afirmativas para a população negra e aos povos indígenas no âmbito municipal.

1. Desenvolver parcerias com instituições públicas e privadas visando a realização de projetos para garantia de direitos e igualdade de tratamento para a população negra e povos indígenas no enfrentamento ao racismo institucional.
2. Fortalecer o tratamento da questão étnico-racial nas políticas públicas de habitação.
3. Assegurar a incorporação do quesito raça/cor como campo de preenchimento obrigatório nos formulários de programas habitacionais.

META 2

Promover maior integração dos povos indígenas com a cidade e serviços oferecidos pelo Município.

1. Articular com a Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social a criação de Centros de Referência e Assistência Social (CRAS) nas aldeias.
2. Intensificar a parceria com órgãos públicos para a execução regular dos serviços de zeladoria, como cortes de árvores, colocação de placas de sinalização de trânsito bilíngues e semáforos nas vias.

META 3

Promover a articulação das políticas de assistência e desenvolvimento social com as políticas de promoção de igualdade racial.

1. Assegurar a previsão do quesito raça/cor como campo de preenchimento obrigatório nos formulários de programas de políticas de assistência social.
2. Realizar oficinas de capacitação da metodologia da coleta do quesito raça/cor para profissionais da assistência social.
3. Incluir a temática étnico-racial nos cursos realizados pela escola de formação Espaço Público do Aprender Social, da Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social, oferecidos às instituições conveniadas, prestadoras de serviços indiretos e servidores públicos.
4. Contribuir na elaboração do material paradidático sobre questões étnico-raciais para profissionais da rede direta e indireta.

EIXO 6 – EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

META 1

Viabilizar a implementação das diretrizes das Leis Federais nº 10.639, de 2003, e 11.645, de 2008, por meio do Plano de Ações Estratégicas de Educação para Relações Étnico-Raciais.

1. Garantir e fortalecer o funcionamento regular de Grupo de Trabalho

Intersecretarial - GTI em Educação das Relações Étnico-Raciais.

2. Realizar, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, atividades de formação continuada de professores, gestores e quadro de apoio da rede municipal de ensino, preferencialmente com evolução funcional, incluindo a Educação de Jovens e Adultos – EJA.
3. Implementar a formação continuada das equipes da Coordenadoria Pedagógica (COPED) e supervisão das Diretorias Regionais de Educação (DRE).
4. Adquirir e disponibilizar material didático e paradidático específico sobre história, cultura e literatura africana, afro-brasileira e indígena, em conformidade com as Leis Federais nº 10.639, de 2003, e 11.645, de 2008, para discentes e docentes da rede municipal de ensino.
5. Articular a produção e gestão de materiais didáticos temáticos sobre "História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena" para os estudantes da rede municipal de ensino.
6. Fomentar ações que garantam o respeito à diversidade étnico-racial, com a valorização e preservação da cultura negra e indígena na rede municipal de ensino.
7. Realizar, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, conferências municipais bienais de educação para as relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e indígena.
8. Realizar periodicamente pesquisa *survey* e pesquisa qualitativa para mapeamento e diagnóstico da implementação das Leis Federais nº 10.639, de 2003, e nº 11.645, de 2008, na rede municipal de ensino.
9. Fomentar visitas pedagógicas e culturais das escolas às comunidades tradicionais de quilombos e aldeias indígenas.

META 2

Implementar, na rede escolar pública, a prática de esportes, lazer, recreação e cultura, valorizando conhecimentos e saberes dos povos indígenas e das religiões de matrizes africanas.

1. Incentivar que as unidades educacionais façam a adesão a programas de

incentivo federais e estaduais, optando regularmente por atividades/oficinas que valorizem a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena.

2. Promover a vinculação entre ensino público, comunidade escolar e sociedade, também por meio de programas de incentivo estaduais e federais, enfatizando a valorização das manifestações culturais de tradição africana, afrobrasileira e indígena, bem como de seu patrimônio histórico material e imaterial nas diversas áreas.
3. Articular com as Secretarias Municipais de Esporte, Lazer e Recreação e de Educação, a ampliação de projetos nos Centros Educacionais Unificados (CEU), Centros Esportivos e demais equipamentos.

META 3

Valorizar iniciativas em educação das relações étnico-raciais, oriundas de instituições de ensino públicas, privadas, terceiro setor, movimentos sociais e outras organizações.

1. Garantir, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, a realização de prêmios envolvendo a comunidade escolar, visando fortalecer a visão crítica no que diz respeito ao racismo institucional no espaço educacional.
2. Apoiar institucionalmente iniciativas da sociedade civil em parceria com o governo em defesa de educação com qualidade e respeito à diversidade.

META 4

Garantir a educação escolar indígena diferenciada e bilíngue no Município, com foco no fortalecimento dos Centros de Educação Infantil Indígena (CEII) e dos Centros de Educação e Cultura Indígena (CECI).

1. Garantir a formação continuada das educadoras indígenas.
2. Realizar conferências municipais sobre educação escolar indígena.
3. Conferir aos CECIs autonomia na gestão de seu próprio calendário escolar, bem como de atividades voltadas para a especificidade da condição indígena, permitindo e garantindo assim o respeito à cultura e as tradições indígenas.

4. Fortalecer ações entre município e estado para garantir a continuidade no ensino fundamental e médio para as crianças indígenas.

EIXO 7 – CULTURA E PATRIMÔNIO AFRICANO, AFROBRASILEIRO E INDÍGENA

META 1

Promover e valorizar a cultura e o patrimônio material e imaterial africano, afro-brasileiro e dos povos indígenas na cidade de São Paulo.

1. Articular a inclusão, no roteiro turístico da cidade, dos novos espaços de expressões culturais afro e indígenas e das tradições de matrizes africanas, conforme a Lei nº 14.280, de 21 de Março de 2007.
2. Valorizar datas específicas do calendário afro-brasileiro, como o 20 de novembro, e do calendário indígena, como o 19 de abril, inserindo-as no portal da Prefeitura e em seus demais veículos de comunicação, bem como no calendário oficial da cidade.
3. Garantir o debate com as lideranças políticas, culturais e empresariais do mundo do samba sobre a criação da Cidade do Samba.
4. Ampliar a participação das expressões culturais afro-brasileiras e indígenas no calendário de eventos da cidade, garantindo a valorização, a divulgação e o fomento da cultura e memória afro-brasileira, indígena e das tradições de matrizes africanas.
5. Produzir material audiovisual sobre espaços de tradição de matriz africana.
6. Articular com a Secretaria Municipal de Cultura a criação de um plano de cultura indígena e a criação de espaços para a promoção e divulgação das expressões culturais das etnias indígenas que vivem na cidade de São Paulo.

META 2

Dar visibilidade e divulgar a produção literária, acadêmica e registros de saberes tradicionais da população negra e dos povos indígenas.

1. Garantir a ampliação do acervo das bibliotecas públicas com a aquisição de

livros de intelectuais indígenas, africanos, afro-brasileiros e periféricos.

2. Produzir kit específico de intelectuais indígenas, africanos, afro-brasileiros e periféricos e a produção de um guia bibliográfico para divulgação e distribuição nas bibliotecas da rede municipal.
3. Articular com a Secretaria Municipal de Cultura a restauração e ampliação do acervo das bibliotecas temáticas.

META 3

Promover a valorização da cultura afro-brasileira, africana e indígena.

1. Articular com a Secretaria Municipal de Cultura o estabelecimento de um programa de ações afirmativas para pessoas negras e indígenas nos projetos e programas municipais de cultura.
2. Ampliar a parceria entre os serviços e projetos culturais para promover a igualdade étnico-racial, como o programa Valorização de Iniciativas Culturais (VAI), instituído pela Lei nº 13.540, de 2003, e os Pontos de Cultura.
3. Articular com a Secretaria Municipal de Educação a promoção de ações de valorização da produção cultural da população negra e dos povos indígenas nos diferentes equipamentos municipais de educação, como os Centros Educacionais Unificados e Centros Culturais da Juventude.

EIXO 8 – ARTICULAÇÃO INTERNACIONAL

META 1

Articular com a Secretaria Municipal de Relações Internacionais e Federativas a implementação do recorte étnico-racial nos programas de cooperação internacional, visando à promoção de igualdade racial.

META 2

Articular com a Secretaria Municipal de Relações Internacionais e Federativas parceria com organismos e instituições do continente africano.

1. Realizar parceria com organismos e instituições que se ocupam da temática nos

diferentes países africanos, visando o fortalecimento institucional e o avanço do debate sobre o racismo e suas consequências.

2. Estabelecer mecanismos de intercâmbio, capacitação e cooperação internacional nas áreas da educação e da saúde.
3. Estabelecer mecanismos de intercâmbio, capacitação e cooperação internacional na área da juventude, visando o fortalecimento da participação política de jovens.
4. Realizar encontros internacionais entre os países africanos de língua portuguesa sobre os avanços e desafios na ação contra o racismo e a discriminação racial.
5. Acompanhar os termos de cooperação entre a cidade de São Paulo e as cidades irmãs dos países africanos.
6. Acompanhar os tratados internacionais.

META 3

Articular com a Secretaria Municipal de Relações Internacionais e Federativas parceria com organismos e instituições da América Latina.

1. Realizar os Encontros Regionais das Américas sobre os Avanços e desafios na Ação contra o Racismo e Discriminação Racial.
2. Acompanhar os tratados internacionais.
3. Acompanhar os termos de cooperação entre a cidade de São Paulo e as cidades irmãs da América Latina.

META 4

Articular com a Secretaria Municipal de Relações Internacionais e Federativas parceria com organismos e instituições dos Estados Unidos da América.

1. Acompanhar os termos de cooperação com a temática étnico-racial.
2. Realizar seminário em conjunto com o Governo dos Estados Unidos da América, para o desenvolvimento de iniciativas e projetos no âmbito do governo municipal para implantação do Plano JAPER (*Joint Action Plan to Eliminate Racial, Ethnic Discrimination and Promote Equality*).

EIXO 9 - CONTROLE E MONITORAMENTO SOCIAL

META 1

Ampliar os espaços de discussão e participação da sociedade civil em relação às questões referentes à população negra e aos povos indígenas.

1. Ampliar a participação da sociedade civil no Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial e no Conselho Municipal dos Povos Indígenas.
2. Ampliar a representação da população negra e dos povos indígenas nos diferentes conselhos populares do Município.
3. Estimular a participação proporcional de representantes das religiões de matrizes africanas em comissões, conselhos, órgãos e outras instâncias de deliberação vinculadas ao Poder Público.
4. Estimular a participação das populações negra e dos povos indígenas em todos os conselhos gestores municipais.
5. Instituir parcerias com os conselhos, coordenadorias e instituições objetivando divulgar e informar o acesso aos serviços públicos nos territórios mais vulneráveis socialmente.
6. Pactuar com os Conselhos de Fiscalização Profissional o enfrentamento ao racismo institucional na área da saúde.

META 2

Garantir o enfrentamento ao racismo institucional nas organizações públicas.

1. Desenvolver treinamento e capacitação permanentes de integrantes do Poder Público no que se refere ao racismo institucional.
2. Fomentar a criação de uma comissão de monitoramento das ações de enfrentamento ao racismo institucional.

META 3

Consolidar o Observatório de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

1. Consolidar mecanismos de coleta de dados sobre os quesitos raça/cor, orientação

sexual e de gênero em todos os órgãos municipais.

2. Desenvolver análises, estudos, pesquisas quantitativas e qualitativas sobre a situação étnico-racial, visando gerar subsídios e diagnósticos para a elaboração de políticas públicas municipais.
3. Criar ferramentas para divulgação ampla de todos os resultados e pesquisas elaboradas pelo observatório.
4. Realizar censos para mapear os diferentes grupos étnico-raciais no município, como os povos indígenas, aldeados ou não.
5. Produzir publicação bienal mapeando a situação da população de São Paulo, considerando sua diversidade étnico-racial e de gênero.
6. Mapear os programas, ações e projetos dessa natureza no setor público municipal nas Administrações Direta e Indireta.
7. Mapear o perfil étnico-racial e de gênero das empresas e entidades que são contratadas ou parceiras da Prefeitura São Paulo.
8. Realizar parcerias para mapear empreendedores e microempreendedores negros e indígenas da cidade de São Paulo.
9. Realizar estudos para levantar o perfil epidemiológico da população idosa, com recorte étnico-racial.
10. Realizar pesquisa na área da saúde da mulher, considerando as doenças com maior incidência nas mulheres negras e indígenas em todas as fases da vida.
11. Produzir estudos territorializados sobre as principais doenças mentais que acometem a população negra e os povos indígenas.
12. Realizar pesquisa na área das DST/AIDS considerando a morbidade e mortalidade na população negra.
13. Acompanhar e monitorar periodicamente Pesquisa *Survey* e Pesquisa Qualitativa para mapeamento e diagnóstico da implementação das Leis 10.639, de 2003, e nº 11.645, de 2008, na rede municipal de ensino de São Paulo.
14. Aprimorar os instrumentos de notificação, bem como seu preenchimento, com recorte étnico-racial nos casos de tentativas e mortes por suicídio, permitindo a atualização dos dados epidemiológicos de morbidade e mortalidade.
15. Promover censos do funcionalismo público, com a finalidade de construir

políticas de ações afirmativas, permitindo acompanhar e monitorar a inserção e permanência da população negra e dos povos indígenas.

EIXO 10 – COMUNICAÇÃO

META 1

Construir estratégias para garantir visibilidade das ações de promoção da igualdade racial.

1. Estimular que a produção veiculada pelos órgãos de comunicação da Prefeitura de São Paulo valorize a herança cultural e histórica da participação da população negra, conforme o art. 43 do Estatuto da Igualdade Racial.
2. Garantir visibilidade das ações da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania, por meio da Coordenação de Promoção da Igualdade Racial, visando à rapidez e à eficiência na divulgação das informações nos meios de comunicação.
3. Estimular a vinculação das mídias negras na lista do rol de contratos da Prefeitura de São Paulo, visando a presença destas na publicidade governamental.
4. Elaborar material audiovisual, cartilhas e fomento de campanhas.
5. Estimular o desenvolvimento de campanhas informativas com orientações sobre enfrentamento ao racismo e demais formas de discriminação.
6. Elaborar cartilhas com dados atualizados sobre o mundo do trabalho a partir dos recortes de raça e gênero.
7. Elaborar e distribuir cartilhas de orientação geral para casos de discriminação.
8. Veicular pela Rede São Paulo Saudável informações sobre temas relacionados ao enfrentamento ao racismo institucional e outras formas de discriminação.
9. Criação de comissão de fiscalização e controle da imagem e conteúdo da mídia formada pelo Poder Público e sociedade organizada.

META 2

Inserção nas campanhas publicitárias municipais da população negra e dos povos indígenas, com visibilidade às mulheres.

1. Promover campanhas de enfrentamento à violência doméstica nas famílias negras.
2. Elaborar estratégias de abordagem midiática no que tange à imagem da mulher negra.
3. Promover ações afirmativas nos meios de comunicação valorizando democraticamente a participação das mulheres.
4. Realizar campanhas informativas de promoção aos direitos humanos das populações em situação de maior vulnerabilidade a DST/AIDS, em especial a população negra, em toda rede de saúde.
5. Realizar campanha de enfrentamento ao racismo institucional junto aos profissionais do programa de saúde da mulher.
6. Realizar campanhas informativas de promoção aos direitos humanos para o atendimento da população idosa com recorte étnico-racial em toda a rede de saúde.
7. Realizar campanha informativa sobre a atenção à saúde integral da mulher negra e indígena, em especial para a prevenção de doenças que mais acometem esses grupos e o enfrentamento ao racismo institucional na área de saúde.
8. Elaborar campanhas publicitárias de enfrentamento ao racismo institucional, que visem sensibilizar o conjunto da sociedade sobre a existência deste e a necessidade de enfrentá-lo.
9. Realizar campanhas de valorização da diversidade religiosa.
10. Realizar campanhas e propostas de ações de enfrentamento ao racismo institucional.
11. Estabelecer campanhas publicitárias contra o racismo institucional.

META 3

Estimular a inserção positiva da população negra e dos povos indígenas nas peças publicitárias da Prefeitura de São Paulo.

1. Articular com as empresas parceiras da Prefeitura de São Paulo a inserção positiva da população negra e povos indígenas em suas peças publicitárias.
2. Desenvolver campanha de enfrentamento em conjunto com órgãos competentes em âmbito municipal, estadual e federal.
3. Garantir o cumprimento da Lei 13.791, de 2004, que foca a perspectiva de um percentual de pessoas negras nas peças publicitárias da prefeitura.

PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO

Educação Infantil

CURRÍCULO DA CIDADE



EDUCAÇÃO INFANTIL

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO
Bruno Covas
Prefeito

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

Daniel Funcia de Bonis
Secretário Adjunto de Educação

Fátima Elisabete Pereira Thimoteo
Chefe de Gabinete

Minéa Paschoaleto Fratelli
Coordenadora da Coordenadoria Pedagógica - COPED

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

Cristiano Rogério Alcântara
Diretor da Divisão de Educação Infantil - DIEI

PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO



CURRÍCULO DA CIDADE

EDUCAÇÃO INFANTIL

SÃO PAULO | 2019

COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED

COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED
Minéa Paschoaleto Fratelli
Coordenadora

NÚCLEO TÉCNICO DE CURRÍCULO - NTC
Wagner Barbosa de Lima Palanch
Diretor

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL – DIEI
Cristiano Rogério Alcântara
Diretor

EQUIPE TÉCNICA – DIEI
Danielle Silvério Figueiredo
Fátima Bonifácio
Fernanda Diz Almeida da Silva
Gisela Machado de Campos Rocha Massimini
Katia Maria Thomazetti Csorgo Henriques
Sandra Kaohri Ukei Takano
Thalita Soto Riva

EQUIPE ADMINISTRATIVA – DIEI
Márcia Landi Basso
Priscila dos Santos Teixeira

DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO - DIEFEM
Carla da Silva Francisco
Diretora

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – DIEE
Silvana Lucena dos Santos Drago
Diretora

CENTRO DE MULTIMEIOS
Magaly Ivanov
Coordenadora

PROJETO GRÁFICO ADAPTADO E DIAGRAMAÇÃO
NÚCLEO DE CRIAÇÃO E ARTE
Ana Rita da Costa
Angélica Dadario
Cassiana Paula Cominato
Fernanda Gomes Pacelli

APOIO
Roberta Cristina Torres da Silva

Projeto Gráfico inspirado no original de Estúdio Labirinto

Ícones e elementos tipográficos manuscritos: designed by olga_spb / freepikcurriculo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.
Currículo da cidade : Educação Infantil. – São Paulo : SME / COPED, 2019.

224p. il.

Bibliografia

1.Educação - Currículos 2. Educação Infantil I.Título

CDD 372.21

Código da Memória Técnica: SME15/2019

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

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

EQUIPE DE COORDENAÇÃO E ELABORAÇÃO

COORDENAÇÃO GERAL
Minéa Paschoaleto Fratelli
Cristiano Rogério Alcântara

CONCEPÇÃO E ELABORAÇÃO DE TEXTOS
EQUIPE TÉCNICA DIEI
Danielle Silvério Figueiredo
Fátima Bonifácio
Fernanda Diz Almeida da Silva
Gisela Machado de Campos Rocha Massimini
Katia Maria Thomazetti Csorgo Henriques
Sandra Kaohri Ukei Takano
Thalita Soto Riva

ASSESSORIA PEDAGÓGICA GERAL
Maria Carmen Silveira Barbosa

ASSESSORIA PEDAGÓGICA
Bruna Ribeiro
Claudia Panizzolo
Eliana Maria Bahia Bhering
Maria Carmen Silveira Barbosa
Maria da Graça Souza Horn
Maria Helena Pelizon
Meire Festa
Mônica Appezzato Pinazza
Silvana Lapietra Jarra
Suely Amaral Mello

LEITORES CRÍTICOS
Divisão de Educação Alimentar e Nutricional - SME
Divisão de Educação Especial – SME
Divisão de Ensino Fundamental e Médio – SME
Núcleo de Educação Integral – SME
Núcleo Técnico de Currículo – SME
Lisandra Ogg Gomes – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Marisa Vasconcelos Ferreira – Instituto Vera Cruz

COLABORADORES
Adriana Beatriz de Oliveira
Daniela Fagundes Portela
Gabriela Francischinelli
Paula Soares Corrêa Kanashiro
Wanessa A. Périco Alexandre

Esta publicação tem a cooperação da UNESCO e da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo no âmbito da parceria PRODOC 914 BRZ 1147, cujo objetivo é fortalecer a governança da Educação no Município de São Paulo por meio de ações de inovações à qualidade educativa e à gestão democrática.

As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste relatório não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

As ideias e opiniões expressas nesta publicação são as dos autores e não refletem obrigatoriamente as da UNESCO nem comprometem a Organização.

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

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

GRUPO DE ESTUDOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Abigail Faria Vicentini
Adriana Cristina Lourenço Iupi
Adriana Maurício De Gouveia Oliveira
Alice Patrícia Rossi
Amanda Coelho Torres
Ana Carolina Campos Okada
Ana Cristina Martins Rossi
Ana Maria de Paula Silva
Ana Maria Salgado Gigliotti Neiman
Ana Paula Dias
Andrea Costa Garcia
Andrea de Faria Souza
Andrea Vidal de Almeida
Andréia Santana Ferigati
Ângela de Souza Camargo
Angela Maria Rosa de Souza
Angélica de Almeida Merli
Camila Martto
Carla Cugolo Virgínio Pinho
Carla Matiê de Jesus Egi
Claudia Aparecida Cesar Rezende
Crézia Regina Paro de Oliveira
Cristina Aparecida Colasanto
Cristiane Menezes da Cunha
Daniela Gilvana Alfredo Sene
Daniele Aparecida de Jesus Oliveira
Deborah Santos Soares Da Silva
Denilza Oliveira Lima
Denise Pizzoni Moreno Rocha
Doselene Carvalho de Oliveira Barreto
Douglas Evaristo da Silva
Êdla Aparecida Correia de Sales
Egler Pereira Lima
Elaine Cristina Ramos de Almeida Nunes
Elisabete Martins da Fonseca
Elisangela Araújo Siqueira da Silva
Eloisa Vecchiato
Erika Aparecida Carvalho
Fabiana Aparecida Rosa
Fabiana Barbosa Fontes
Fabiana dos Reis Ferreira
Fabiana Lopes Laurito
Fábio Hoffmann Pereira
Fernanda Barbosa Nascimento
Fernanda Silva Noronha
Fernanda Vilela Alves
Heloisa Amorim Pereira Louro
Hilda Lucia Cerminaro Sarti
Hugo Leonardo Siqueira dos Santos
Ione de Souza
Isis Osti de Medeiros
Janaina Luzia dos Santos
Janaína Pereira da Silva Frigato
Jane Garcia
Jane Persinotti Truji Llo
Jessika Haline de Angelis Schorck
José Benedito Macedo
Josian Vitória Rayol Pedrenho
Josoé Durval Aguiar Junior
Juliana Bastos Mellone
Juliana Bueno Oliveira
Karina dos Santos Cabral
Katia Aparecida da Silva Ramos Leite
Katia Cilene Paulino Pereira
Katia Regina Varella da Silva
Keila Moraes Federzoni
Ketelin Zarotino Scheid
Laís Cintra Nascimento
Lauro Cornélio da Rocha
Lazara Diana Sousa da Silva Nogueira
Lilian Salvo Beites
Luana de Cássia Procópio Pereira
Luanna Nascimento Gomes de Figueiredo
Lucas Moço Letwiler Di Giacomo Oliveira
Luciana Alves Camara Trida
Luciana Petegrosso Peres
Luciani dos Reis Farroni
Luciene Maria de Lourdes Barbosa
Lucilia Jonas Frade
Marcela Alves dos Santos Lima
Marcia Aparecida Colber de Lima
Marcia Rodrigues de Paula
Marcio dos Reis Sales
Maria Aparecida de Souza Santos
Maria Célia Matias
Maria Claudia Vieira Fernandes
Maria da Paz de Souza Santana
Maria de Lourdes Alves de Souza
Maria de Nazaré Silva
Maria Nazaré dos Santos Lopes
Maria Rozineide Rodrigues Caldeira
Maria Tereza Vieira Schinzari
Maria Valéria Gerdullo Alves
Marina Castiglioni Duran
Marley de Assis Souza Passos
Marta Patricia Koller da Silva
Monica Gerdullo Sassi
Natália Keiko Yamazaki
Nilza Maria Avelar de Vasconcelos
Paola Mazzaro
Patricia Andreotti Giroldo
Patricia José da Costa Rizzardi
Patrícia Maria Takada
Regina Gomes de Jesus Calegari
Rejane Aparecida Mendes Lima
Renata de Oliveira Coelho Ramos
Roberta da Cunha Moura
Rosa Maria de Freitas Rogerio
Rosangela Aparecida dos Reis Machado
Rosiane da Silva
Sandra Regina Farina de Lima
Silvana Martini Correia de Almeida
Silvia Fabiana Vaso Pereira
Silvia Maria Estrela Lourenço
Simony de Lena Dotto
Solange Aparecida Ribeiro
Solange das Graças Seno
Talita Torrezam
Tathiana Augusta Rodrigues Lourenço Martinez
Tatiane Damasceno Barreto
Tatiane Medeiros Cavalcante
Telma Escobar Pereira Duarte
Thalita Cristina Prudencio De Amorim
Ticiane Silva Raymundo
Uyara Vieira Costa de Andrade
Vanessa de Lucca Lopes
Verônica Maria Garbin
Veronica Urbani Souto Veríssimo
Viviane Aparecida Costa
Viviane Ferreira Espindola de Macedo



AGRADECIMENTOS

A todas(os) as(os) Educadoras(es) das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino que contribuíram nas discussões e elaboração da escrita por meio do envio de cenas, imagens e consultas públicas. E todos nossos bebês e crianças, motivos e razões de ser da Educação Infantil Paulistana, que acionam os nossos compromissos ético, estético e político.

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

Neste documento, apresentamos o Currículo da Cidade - Educação Infantil elaborado a muitas mãos pelos profissionais de nossa Rede ao longo do ano de 2018. Resultado de um trabalho dialógico e colaborativo, este Currículo da Cidade busca integrar as experiências, práticas e culturas acerca dos bebês e crianças já existentes na história desta Rede.

Durante o mês de agosto, a primeira versão do documento foi disponibilizada aos profissionais da Rede Municipal de Educação (RME) - SP para que apresentassem suas contribuições, as quais, após análise e discussão, foram incorporadas à versão que foi para segunda consulta pública no mês de setembro, e após novas considerações e adequações, consolidamos esta versão final que agora apresentamos. Os bebês e crianças também tiveram suas vozes consideradas, participando de processos de escutas, nos territórios onde se encontram.

Nestas páginas, vocês encontrarão materializações de diversos princípios e diretrizes que estão em diversos documentos municipais e federais que compõem a história da Educação Infantil Paulistana. Procuramos o fortalecimento das políticas de equidade e da educação inclusiva, além de garantir as condições necessárias para que sejam assegurados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento a todos os bebês e crianças das nossas Unidades Educacionais, respeitando suas realidades socioeconômica, cultural, étnico-racial e geográfica.

Nosso propósito é que o Currículo da Cidade – Educação Infantil oriente o trabalho na Unidade Educacional e, mais especificamente, na sala de referência. Para isso, faz parte de nossas ações de implantação a produção de vídeos orientadores, seminários temáticos, fomento de espaço para trocas digitais de experiências, que complementam as discussões deste currículo e apoiam as atividades diárias com os bebês e as crianças. A formação continuada dos profissionais da Rede também integra essas ações, pois é condição para o salto qualitativo na aprendizagem e no desenvolvimento dos nossos bebês e crianças, premissa em que este documento está fundamentado.

Trata-se, portanto, de um documento que se atualiza todos os dias nos diferentes territórios da cidade. É parte de um processo que passará por transformações e qualificações a partir das contribuições vindas da prática. Sua participação, educadora e educador, é fundamental para que os objetivos deste Currículo da Cidade deixem as páginas e ganhem vida!

Alexandre Alves Schneider

Secretário Municipal de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11

APRESENTAÇÃO 12

1. A escola como espaço social da esfera pública 19

1.1 Os territórios como elementos da vida comum 23

1.2 Princípios fundamentais 29

1.2.1 A Educação para a Equidade 30

1.2.2 A Educação Inclusiva 32

1.2.3 A Educação Integral 34

1.3 Um currículo para a Cidade de São Paulo: 37

1.4 Compromisso com a Educação para a Equidade, a Educação Inclusiva e a Educação Integral 43

1.4.1 Educação para as Relações Étnico-Raciais 43

1.4.2 Educação para as Relações de Gênero 51

1.4.3 Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 53

1.4.4 Educação para o Desenvolvimento Sustentável - Agenda 2030/ONU 56

1.5 A democracia na vida e nos processos educativos 62

2. Bebês e crianças na cidade de São Paulo: as interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica nas Unidades Educacionais 67

2.1 As interações como modos de ser e estar no mundo 68

2.1.1 As interações de bebês, crianças e grupos 70

2.1.2 A interação de adultos, bebês e crianças: construir a escuta 73

2.2 A brincadeira como experiência de cultura 85

2.2.1 A brincadeira e as culturas infantis 89

2.2.2 A brincadeira nas práticas cotidianas 91

2.2.3 Como, onde e com o que brincar 97

2.3 Linguagens e práticas culturais 99

2.3.1 As práticas com as linguagens 109

2.3.2 A socialização em múltiplos contextos e tecnologias 115

3. A Reinvenção da ação docente na Educação Infantil ____ 125
3.1 O cotidiano vivido e refletido ... 133
3.2 Projetos: explorações e pesquisas na vida cotidiana ... 140
3.3 Projetos com bebês ... 144
3.4 Documentação Pedagógica ... 145

4. Articulando a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental ____ 155
4.1 Quais dimensões integram a Educação Infantil e o Ensino Fundamental? ... 158
4.2 A integração curricular ... 160
4.3 As diferentes transições ... 163
4.3.1 Transições na Educação Infantil ... 163
4.3.2 A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ... 167

5. A Gestão Democrática e a Implementação do Currículo ____ 177
5.1 Gestão Democrática: Currículo e Projeto Político Pedagógico ... 178
5.2 Políticas públicas em defesa da educação e da infância no PPP ... 191
5.2.1 Compromisso com o Plano Municipal de Educação e com o Plano Municipal pela Primeira Infância ... 191
5.2.2 Compromisso com a Rede de Proteção Social ... 193
5.2.3 Compromisso com a Base Nacional Comum Curricular ... 195

Referência ____ 218
Sites de Referência ... 222

Agradecimentos a todas as Unidades Educacionais que contribuíram na elaboração do Currículo da Cidade: Educação Infantil ... 223



Aluno Augusto S. da S. França
EMEI Francisca Julia da Silva
DRE Campo Limpo



INTRODUÇÃO

APRESENTAÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação (SME) / Coordenadoria Pedagógica – Divisão da Educação Infantil (COPED-DIEI), com o Grupo de Trabalho constituído em agosto de 2017, por todos os segmentos presentes nas Unidades Educacionais (UEs) das 13 Diretorias Regionais de Educação (DREs), apresenta as Orientações Curriculares da Cidade – Educação Infantil, resultado de um trabalho coletivo de concepção, escrita e publicação.

Durante a construção, optamos por fazer **os movimentos de reorganização curricular** conforme segue:

- materializar as concepções e princípios do Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a), reconhecendo a sua relevância, bem como a importância da continuidade nos processos educativos, que se iniciam na Educação Infantil (EI) e seguem pelo Ensino Fundamental (EF);

- dar prosseguimento às formações que consolidam a escuta, o protagonismo e a autoria infantil;

- valorizar o papel das(os) educadoras(es) da primeira infância, compreendendo que o protagonismo infantil ocorre simultaneamente ao protagonismo docente, numa relação de interdependência e sem subordinações;

- dar visibilidade aos bebês, que por muitos anos não foram entendidos como sujeitos de suas aprendizagens, anunciando-os e considerando-os em suas especificidades;

- respeitar o percurso de mais de 80 anos da Rede Municipal de Educação de São Paulo (RME-SP), considerando suas histórias, conquistas e até mesmo dissonâncias.

Ao tomarmos estas decisões coletivas, surgiram **grandes desafios**:

- como materializar os princípios e concepções sem apresentar um receituário?
- como ajudar na reflexão docente sem ser prescritivo?
- como contemplar realidades tão diversas da RME-SP?
- como envolver a RME-SP na construção deste material?

Em dezembro de 2017, realizamos o I Seminário: "Percursos do Currículo e da Avaliação na/da Educação Infantil na Cidade de São Paulo", quando tomamos a decisão de ampliar os interlocutores, assim constituindo o Grupo de Estudos e Práticas Pedagógicas (GEPP – Currículo), composto de 200 membros de todos os segmentos da RME-SP das 13 Diretorias Regionais de Educação.

O GEPP – Currículo tornou-se uma instância deliberativa, organizativa e executiva para a construção deste material. No decorrer de 2018, realizou-se um trabalho colaborativo no qual profissionais com percursos distintos dialogaram, debateram, compartilharam experiências, refletiram, aprenderam e ensinaram. E, apesar de pontos de vista diferentes, tinham um objetivo comum: a busca da melhoria da qualidade da Educação Infantil pública paulistana aos bebês e às crianças. Concomitantemente, o GEPP de Avaliação da/na Educação Infantil, com 60 participantes, deu continuidade aos estudos e debates iniciados em 2017.

Consultamos as UEs e equipes da supervisão escolar ao longo de 2018, com a participação de 85% das unidades diretas e parceiras que compõem a RME-SP na primeira e 74% na segunda consulta pública. As consultas se constituíram em momentos formativos, pois ao se debruçar cuidadosamente na leitura do material, sinalizando ponderações, comparações, inconsistências e elogios, geraram-se coletivamente processos reflexivos.



PARA SABER MAIS...

Almanaque 75 anos da Educação Infantil: conviver e aprender na cidade de São Paulo

Revista Magistério – Edição Especial Educação infantil – 80 anos da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Paulo

Revista Magistério – Edição Especial Educação Infantil – Das creches aos CEIs - Comemoração da transição dos Centros de Educação Infantil - CEIs para o Sistema Municipal de Ensino

Disponível em:

http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/PublicacoesInstitucionaisDIEI

Pátio Digital:

http://patiodigital.prefeitura.sp.gov.br/

No mesmo ano, promovemos o II, III e IV Seminário: "Percursos do Currículo e da Avaliação na/da Educação Infantil na Cidade de São Paulo", e trinta e nove seminários regionais, nos quais foram narradas experiências de professoras(es) e gestoras(es) acerca dos seus saberes-fazeres que materializavam as concepções e princípios que estão presentes neste documento.

Ao advogarmos que as práticas cotidianas na Educação Infantil são permeadas de significado e devem romper com divisões arbitrárias de tempo, espaço e material, não poderíamos ser contraditórios e lidar de forma distinta com a formação dos profissionais que estão nas UEs diariamente. Assim, entendemos que a formação da RME-SP, para implementação deste documento, iniciou-se desde o lançamento do Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a) e continuou ao longo dos anos até os debates que originaram este material.

As concepções presentes no Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a) geram uma forma de pensar, estruturar e fazer o cotidiano que o atual documento vem expressar em forma de orientações curriculares. Compreendemos que as orientações curriculares expressas por um documento só se efetivam nas práticas cotidianas, na relação entre gestoras(es), professoras(es), funcionários, familiares/responsáveis, bebês e crianças. Segundo Sacristán:

> "o valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significado e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida." (SACRISTÁN, 1998, p. 201).

Imbuídos dessa compreensão, reconhecemos e apresentamos como imprescindíveis os momentos formativos nas UEs, nas DREs e na SME.

Este documento estruturou-se buscando estabelecer um diálogo entre os pressupostos teóricos que o embasam e as práticas vivenciadas nas UEs da RME-SP. Entre idas e vindas, acertos e equívocos, fomos consolidando a ideia de utilizarmos cenas ao longo do material. Não usamos este termo na perspectiva de parecer compreender o que retratam como uma encenação, ao contrário, embasamos a escolha na perspectiva de contemplarmos o protagonismo de todos os atores das UEs. Esclarecemos:

Este material está constituído em sua integralidade por relatos desenvolvidos em nossa RME-SP. Fizemos questão de mencionar todas as UEs que se dedicaram à escrita das cenas no final do documento, e desejamos que todos possam se ver representados neste material.

Para aquelas UEs que já avançaram em todas as proposições, vale resgatar como foi o caminho para chegarem a esse momento. Naquelas que estão no processo de modificar as suas práticas, as cenas e suas análises serão instrumentos muito importantes para esse movimento. Por fim, as UEs que hoje veem as proposições aqui descritas como impossíveis de serem efetivadas terão a singular oportunidade de refletirem coletivamente por quais trilhas poderão revisitar seus fazeres.

As cenas possibilitam materializarmos os princípios e os conceitos presentes no Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a), sem cairmos em um receituário e, ao mesmo tempo, permitem às UEs analisarem suas práticas em relação ao que é narrado. Isso é a maior riqueza deste material. Não há uma análise única, uma forma modelar de proceder, nem uma prática que não possa melhorar, e todas as UEs podem e devem superar tudo que é indicado nas cenas. A premissa para tanto é que se tenha um trabalho coletivo para alcançar tais objetivos.



PARA SABER MAIS...

Canal Pedagógico SMESP – Playlist Educação Infantil:

https://www.youtube.com/playlist?list=PLayj3awkL-oh077O-QBPW6oJyTTPYBHWrH

Ao utilizarmos as cenas como possibilidade de reflexão, problematização e transformação de concepções e práticas, explicitamos nossa crença na narrativa como procedimento de formação e de constituição do currículo vivido. A narrativa inventa outra lógica de formação. Quando narramos sobre nossas experiências, nos transformamos. Ao narrarmos uma história, acabamos por fazer a escuta da nossa própria experiência. Do mesmo modo, quando escutamos a narrativa do outro, somos tocados por ela, podemos dialogar e refletir, incorporando-a ou não em nossa experiência. Neste documento de orientação curricular, é preciso pensar as cenas como "narrativas-mestres", porque são promotoras de significados que abrem para a criação de outras narrativas. Quem narra fábula, vai ao encontro do outro e ao encontro de si mesmo. Quem escuta uma narrativa pode, inspirado nela, imaginar outras possibilidades, criar e viver novas experiências. Nossa aposta é que as narrativas contidas nas cenas possam ampliar o diálogo permitindo a partilha de crenças, significados e sentidos, e inspirar a construção de um currículo que promova alargamento das experiências vividas com os bebês e as crianças.

Ao término de algumas cenas há caixas denominadas Reflexões Pedagógicas. Nelas estão contidas possibilidades de reflexão e aprofundamento ao que é narrado na cena. Novamente, não foi intenção criar uma forma modelar, tanto que as reflexões assumem estruturas textuais diversas. Optamos por não fazer esse movimento em todas as cenas para evitar cansar as(os) leitoras(es) e para oportunizar que cada UE produza suas próprias Reflexões Pedagógicas coletivamente. Afinal, quando um coletivo produz reflexões, somam-se pontos de vistas diversos que sempre acrescentam aspectos não pensados individualmente ou em outros coletivos.

Considerando a possibilidade de aprofundar as temáticas abordadas neste documento, optamos por incluir caixas de texto na cor amarela denominadas "Para Saber Mais...", que indicam leituras, fontes e a interlocução com outros

documentos de autoria da SME. Há também destaque para o diálogo com os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, que estão sinalizados em caixas na cor lilás no corpo do texto. Por fim, as metas (apresentadas neste documento de forma simplificada, a maneira completa está disponível na versão on-line do Currículo da Cidade – Educação Infantil) e ações para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS/ONU) estão sinalizadas na lateral do texto em caixas na cor cinza.

O Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a), bem como a Orientação Normativa 01 (SÃO PAULO, 2013a) e os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana já sinalizaram e apresentaram a importância de registro docente na constituição de uma escola da infância de qualidade. Imbuídos dessa certeza, constituímos um Grupo de Trabalho de Registro com especialistas da RME-SP da área e produzimos a Orientação Normativa de Registro que complementa as discussões contidas nesse documento para apresentar e fornecer condições teórico-práticas para efetivarmos um currículo no qual o protagonismo infantil e docente vá além do discurso.

Esperamos que a leitura deste documento, aliada ao processo reflexivo (partilhado e colaborativo) das ações cotidianas, possa apoiar a contínua construção de um trabalho de qualidade com os bebês e as crianças. Estas são proposições que desejamos com um documento curricular que legitime as experiências vividas nas UEs, um currículo verdadeiramente inclusivo, equitativo e integrador, que contribua para a materialização de uma Educação Infantil de Qualidade na qual os bebês e as crianças possam viver plenamente suas infâncias.

Secretaria Municipal de Educação – SME
Coordenadoria Pedagógica – COPED
Divisão de Educação Infantil – DIEI



PARA SABER MAIS...

Portal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/PublicacoesInstitucionaisDIEI



Aluno Kauã Flaviano Camilo
EMEI Luis Gama
DRE Jaçanã / Tremembé

1.
A ESCOLA COMO ESPAÇO SOCIAL DA ESFERA PÚBLICA



A educação é um processo social. As pessoas se educam e são educadas cotidianamente nas suas relações interpessoais, nas ações de convivência, no trabalho, no lazer, nos diálogos produzidos nos espaços públicos e privados e também nas interações com as informações a partir de diferentes tecnologias. A educação é um *bem público* e um *valor comum* a ser compartilhado por todos. Ela possibilita constituir uma vida comum nos territórios. É um direito de todos, tendo importante papel na constituição subjetiva de cada sujeito e possibilitando a participação nos grupos sociais. É pela educação que uma sociedade assegura a coesão e a equidade social, a solidariedade e, num movimento complementar, o desenvolvimento pessoal de todos e de cada um.

Os bebês e as crianças nascem em seus grupos familiares, e essa é a primeira instituição a lhes oferecer um modo de viver e de realizar tarefas do cotidiano como comer, brincar, vestir-se, isto é, aprender ao estar ativamente se socializando. Vindos de diferentes experiências em espaços privados, os bebês e as crianças encontram-se na escola (o termo "escola" neste documento será tomado como instituição de vivências de infâncias, de interações sociais e culturais, de aprendizagens e desenvolvimento) e iniciam as suas jornadas na Educação Infantil ampliando e pluralizando as suas experiências humanas. Os bebês e as crianças aprendem especialmente ao estabelecer interações e ao realizar brincadeiras. Estas são situações de vida autênticas, pois não prescindem das relações e dos vínculos entre as pessoas, de contextos e de repertórios de práticas. A aprendizagem está presente na realização de todas as práticas da vida cotidiana (LAVE, 2015; ULMANN, BROUGÈRE, 2013). Por esse motivo, os documentos curriculares apontam apenas as possibilidades educativas, mas os processos de educação e as aprendizagens são decididos no dia a dia pelos sujeitos.

Educar no Centro de Educação Infantil (CEI), na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), nos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI), nas Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS), nos Centros de Educação Infantil Indígena (CEII), nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) é oferecer situações e constituir propostas que



Meta 1.4 Direito ao acesso a recursos econômicos e serviços básicos.

estejam vinculadas às necessidades autênticas dos bebês e das crianças, às suas perguntas, aos seus gestos, às suas experiências, realizando articulações e tecendo configurações entre as culturas da vida e as culturas da escola. Para um bebê ou uma criança, ingressar numa escola de Educação Infantil significa aprender a conviver na esfera pública, reunir-se com outras crianças e adultos, participar de distintos universos materiais e simbólicos, compartilhar diversidades e constituir perspectivas comuns a partir de pontos de vista singulares.

Como vimos, a educação é um processo social que ocorre na partilha da vida comum. A cultura, a ciência e a tecnologia nasceram nos processos de qualificação da vida dos diferentes grupos sociais, pois esses grupos queriam garantir a sua sobrevivência. Pensamentos e convicções, ferramentas e instrumentos foram produzidos ao longo de milênios de existência humana para possibilitar — ou facilitar — o bem-estar, a constituição de valores comuns que tecem a solidariedade e a coesão social, para alimentar a imaginação e conferir sentido à vida. Portanto, a educação é um *bem público*, e ter acesso à escola pública e laica é um direito de todos os bebês e crianças brasileiras e um dever do Estado.

Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana

Indique EI / RME-SP – 5.1.5

O Projeto Político Pedagógico da Unidade Educacional respeita a definição constitucional de que a educação pública é laica, levando em consideração a existência de pessoas que professam diferentes religiões e outras que não professam nenhuma religião?

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010a), em seu artigo sétimo, afirmam que este nível educacional exerce uma tripla função na sociedade brasileira. A primeira é a função social do acolhimento dos bebês e das crianças no sentido de assumir a responsabilidade de cuidá-las e educá-las em sua integralidade no período em que estão na instituição, complementando e compartilhando a ação da família/responsáveis. A segunda é a função política de promover a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivências das infâncias. Em essência, isso significa contribuir para que bebês e crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais, exercendo o seu direito à participação. A terceira é a função pedagógica, pois a escola é um lugar privilegiado tanto para a ampliação e diversificação de repertórios, saberes e conhecimentos de diferentes ordens como para estabelecer o encontro e a convivência entre bebês, crianças e adultos, a fim de construir outras formas de sensibilidade e sociabilidade que constituam subjetividades comprometidas com a ludicidade, a educação inclusiva, a democracia, a sustentabilidade do planeta, o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística, religiosa. A Educação Infantil



PARA SABER MAIS...

Declaração Universal dos Direitos Humanos

https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf

Convenção sobre os Direitos das Crianças

https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.html

LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática.

http://www.scielo.br/pdf/ha/v21n44/0104-7183-ha-21-44-0037.pdf

Coleção das Diretrizes Curriculares (texto completo)

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192



Meta 4.7 Garantir a educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural.

em seu cuidar e educar assume o compromisso com a humanização dos bebês e das crianças e não apenas com a instrução. O Currículo Integrador da Infância Paulistana assume esse papel:

> Nesse sentido, é desafio e propósito do Currículo Integrador comprometido com a qualidade social da educação considerar a diversidade que compõe as infâncias que habitam a cidade e se contrapor às desigualdades (étnicas, raciais, etárias, de gênero, econômicas, geográficas, religiosas) que condicionam a vida de bebês e crianças. (SÃO PAULO, 2015a, p. 13)

O compromisso com essas diferentes funções encaminha para o desafio de materializar essas concepções nas práticas educativas realizadas nas instituições designadas para a educação dos bebês e das crianças. No Brasil são consideradas crianças as pessoas de 0 a 12 anos de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990). Do ponto de vista conceitual, os bebês estão incluídos no grupo das crianças. Porém, é muito importante fazer a distinção para visibilizá-los e atender as suas especificidades. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) constitui a etapa da Educação Infantil composta por creche e pré-escola como aquela oferecida para crianças de 0 até 5 anos e 11 meses. É preciso considerar que muitas completarão os 6 anos no último ano da Educação Infantil.

As legislações e os documentos educacionais que definem a Educação Infantil, entre eles a Declaração dos Direitos das Crianças, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a LDB (BRASIL, 1996), as DCNEI (BRASIL, 2010a), o Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a), e os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2016a), provocaram o redimensionamento do papel da escola, dos bebês, das crianças e dos adultos. Eles indicam a necessária recriação da Educação Infantil e reinvenção de seus procedimentos pedagógicos, isto é, outra concepção de crianças de zero a seis anos comprometida com a vida atual delas em relação aos princípios apresentados. Para isso, é preciso muita atenção na definição dos caminhos educativos para essa escola, pois há muitos percursos possíveis.

Recriar a escola de Educação Infantil é superar compreensões assistenciais, compensatórias e antecipatórias, que priorizam a guarda, a proteção e a moralização dos bebês e das crianças, assim como limitar-se à compreensão de que a Educação Infantil é um importante recurso para garantir as aprendizagens necessárias para o sucesso da criança na escola. A escola pública tem como objetivo principal oferecer às novas gerações oportunidades para encontrar pessoas e conhecimentos que lhes possibilitem experiências, que provoquem e gerem acontecimentos, intercâmbios, conseguindo constituir modos de ser e de participar da vida social. Ao interagir nas brincadeiras, explorações e investigações, os bebês e crianças vivenciam experiências e aprendem as estratégias de convivência que foram constituídas historicamente nas diferentes culturas, interagindo com os distintos saberes e os conhecimentos. As Unidades de Educação Infantil (EI),

de acordo com Moss (2009), são lugares de encontro, espaços da esfera pública onde as pessoas (bebês, crianças e adultos) constroem suas histórias pessoais e coletivas. Trata-se de um lugar para estar, viver, aprender, (re)conhecer, (re)ver e (re)pensar o mundo e a vida a partir das experiências estabelecidas.

A escola é um lugar onde se aprende a conduzir a existência, tendo em vista o interesse comum, e não apenas os desejos e interesses individuais. Na Educação Infantil, os espaços possibilitam o exercício da ação coletiva e da autonomia dos bebês e das crianças nas suas investigações, isto é, na sua descoberta de si e dos outros e no conhecimento do mundo. Estar nesse espaço educativo possibilita aos bebês e às crianças criar uma voz própria, com autoria e protagonismo. É um tempo para identificar os seus sentimentos e desejos, construir um estilo pessoal frente ao mundo, aprender a compreender as pessoas e a diversidade de seus modos de ser e estar, fazer escolhas desenvolvendo significados pessoais e significações sociais.

Por isso, o acolhimento dos bebês e das crianças, essencial na construção de sua identidade, é um compromisso. Cabe aos profissionais ter atenção aos espaços organizados para as vivências oferecidas, os tempos para as elaborações, as críticas, as releituras e as materialidades para as criações e os questionamentos que os bebês e as crianças evidenciam, sejam eles verbais ou gestuais. É preciso sustentar a possibilidade de que cada bebê e criança que esteja nas Unidades Educacionais (UEs) seja convidado a reinventar e transformar o mundo.

1.1 OS TERRITÓRIOS COMO ELEMENTOS DA VIDA COMUM

Os termos "território" e "cultura" estão muito imbricados e configuram significação de grande importância quando se reflete sobre a educação de bebês e crianças pequenas. Um território não é um lugar com uma forma definitiva; ele é um cenário constantemente renovado, onde as atividades — desde as mais cotidianas até aquelas mais especializadas — são criadas a partir da herança cultural do povo que nele vive, em suas relações com os processos globais. Durante muito tempo, a ideia de território foi definida pelo seu recorte, natural ou político, e recebia o nome de Nação (cultural) ou Estado (político). Porém, no presente momento, podemos observar a passagem do território Nação-Estado para um território transnacional: no qual a interdependência global cria uma nova realidade. Os territórios tornam-se cada vez mais globalizados, e as configurações sociais são constantemente renovadas por fluxos que ultrapassam fronteiras e se tornam presentes na vida cotidiana.

No entanto, um território, mesmo quando globalizado, não possui o domínio sobre a vida de todos. Um território é sempre um espaço de disputa de poder, para colonizar ou para superar subordinações e contestar processos de colonização. Portanto, todo território é um espaço social em que forças econômicas, políticas, culturais estão em permanente tensão, disputando a hegemonia. Os territórios estão localizados em um espaço geográfico, um território em movimento — de



PARA SABER MAIS...

ROSEMBERG, Fúlvia – Incluir os bebês é preciso

http://www.revistaeducacao.com.br/incluir-os-bebes-e-preciso/

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da Educação Infantil brasileira

http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf

STACCIOLI, G. Diário do Acolhimento na Escola da Infância. Resenha crítica:

http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/viewFile/205/92

STACCIOLLI , Gianfranco - As di-versões visíveis das imagens infantis

https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643258



Meta 11.7 Proporcionar o acesso universal, particularmente a crianças, a espaços públicos seguros, inclusivos, acessíveis e verdes.

coisas e de pessoas. Milton Santos (2001) constituiu o par conceitual "mundo" e "lugar". O mundo é o campo das possibilidades, e o lugar é o espaço do acontecer solidário (categoria concreta), da existência e da coexistência, onde se recebem os impactos do mundo. Os lugares são configurados pelo mundo, mas é neles que está situada uma possibilidade de resistência. A comunidade é a vida vivida no território. De acordo com Milton Santos, o território usado é um espaço geográfico e social que contém a vida humana em suas peculiaridades, diversidades e similaridades.

O espaço local, a comunidade, o bairro são elementos iniciais de vínculo dos seres humanos ou das comunidades com a sociedade maior; é nela que acontece ou não a possibilidade da mobilidade. Cidades de grandes dimensões, como São Paulo, abrigam vários territórios horizontais — contíguos, das relações de vizinhança, ou territórios em rede de verticalidade, globalizados e vividos por conexões virtuais. Os bebês e as crianças devem ter direito aos territórios da sua cidade. De acordo com F. Tonucci, os adultos adaptaram as cidades às suas necessidades — especialmente as dos seus carros (seus brinquedos preferidos). Com isso, excluíram os idosos, as pessoas com deficiência, os bebês e as crianças. As cidades estão perigosas, os bebês e as crianças cada vez mais ficam em casa em frente a telas. Vivem o paradoxo de serem "bombardeados" de informação pelas redes sociais, pelos games, pelo telefone celular, pela televisão, mas não têm autonomia para realizar movimentos e deslocamentos. Para o autor, é preciso escutar a "imaginação criadora" das crianças e, com a ajuda delas, salvar as nossas cidades. A seguir, vamos acompanhar parte de um longo projeto que escutou as crianças e ampliou os territórios da escola, ocupando os espaços possíveis para a brincadeira no território e na cidade, como sugere F. Tonucci.

Indique EI – 9.3.2

A Unidade Educacional promove o acesso dos bebês, das crianças e das famílias/responsáveis aos espaços de cultura, esporte e lazer no seu entorno e na cidade, como praças, clubes, feiras livres, teatros, parques, cinemas, casas de cultura, bibliotecas e museus?

Cena 1

Conseguimos junto às crianças e suas famílias/responsáveis tornar a viela atrás da escola — uma passagem escura, com entulhos e, por isso, perigosa — um lugar revitalizado. É claro que nenhum trabalho de qualidade social se faz sem constantes acompanhamentos; não é apenas uma ação que, depois de realizada, possa ser esquecida. É por isso que o projeto teve continuidade com as brincadeiras que podem acontecer além da escola; nesse sentido, visitamos com as crianças os espaços comerciais do bairro, suas casas e, por fim, uma praça pública, que é um ótimo lugar para brincar.

As crianças vão até lá fazendo muitas observações que nós, enquanto adultos, por vezes não percebemos nem paramos para notar. Elas comentam o quanto as pinturas das casas são interessantes e revelam sobre as pessoas que ali moram, as próprias construções, a quantidade de lixo nas ruas, etc. O passeio deixa de ser somente um momento de lazer e diversão com os colegas: torna-se também um momento de estudo do meio, uma oportunidade de aprendizagem.

Percebemos que era preciso cuidar da praça — esse importante espaço de brincadeira — e torná-la nossa. Iniciou-se então o processo de revitalização da praça. Preparamos com as crianças um evento para limpeza, de forma que as famílias/responsáveis compreendessem que ali é um espaço possível de vivência e experiências do brincar. Tivemos, por fim, a reinauguração da praça e seguimos todas as semanas indo até lá, levando materiais de largo alcance, como papelão, e brinquedos tradicionais, como corda, pipa, bolinha de gude, etc. Lá as crianças e os adultos resgatam e vivem as suas infâncias, aprendem uns com os outros e ressignificam o que é viver na periferia, quais as possibilidades do território e o que podemos fazer ou a quem devemos cobrar para que ele se torne nosso.

Esse projeto foi desenvolvido por uma escola ao longo de três anos e indica o quanto o tempo cronológico não é o tempo da experiência. A brincadeira é um elemento presente na infância, que permanece e continuamente vai sendo reinventado na convivência e nas interações com as pessoas e os territórios. Nesse projeto, podemos observar os três protagonistas de uma escola da infância em ação: as crianças, as famílias/responsáveis e as(os) profissionais. Apropriar-se da cidade, como sugere F. Tonucci, é um ato criativo que pode alterar a vida das crianças e dos adultos.

Apropriar-se dos territórios potencializando-os como espaço de brincar e de convivência com as crianças ajuda a desenvolver a noção de pertencimento e de que "o público é de todos". Nessa cena, além de revitalizar a praça, a professora ampliou as possibilidades do brincar, que é um dos elementos principais do vínculo humano, expandindo o repertório das crianças com brinquedos e materiais de largo alcance (ORTIZ; CARVALHO, 2012), em um movimento junto com as famílias/responsáveis. Brincar é um direito dos bebês e crianças, seja dentro e fora da UE.

Brincadeiras tradicionais como pega-pega, esconde-esconde, mãe da rua, rodas cantadas também devem ser apresentadas nas UEs para que as crianças ampliem seu repertório ao brincar com seus pares quando estiverem nos diferentes espaços dos territórios, independentemente de terem às mãos algum tipo de material ou brinquedo.

É possível pensar em desdobramentos deste projeto por meio da escuta atenta às crianças e suas elaborações de hipóteses durante o estudo do meio. Quais foram as indagações e comentários? Sobre o que elas demonstraram interesse durante o passeio? Em que aspectos as crianças se identificaram?

Se os territórios oferecem traços identitários para as crianças, elas e as suas famílias/responsáveis também podem, em sua ação social e coletiva (como na



PARA SABER MAIS...

SARMENTO, J. Infância e cidade: restrições e possibilidades

http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/31317

TONUCCI, Francesco. A criança como paradigma de uma cidade para todos. Entrevista.

https://cidadeseducadoras.org.br/reportagens/francesco-tonucci-a-crianca-como-paradigma-de-uma-cidade-para-todos/

ARAÚJO. V. C. et al- Os sentidos atribuídos pelas crianças à cidade

http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/30542



Meta 11.4 Fortalecer esforços para proteger o patrimônio cultural e natural do mundo.

experiência da praça), ofertar traços de identidade para a comunidade. A escola como agente de desenvolvimento social comprometida com os bebês e as crianças pode interceder nos territórios a partir do diálogo com outras instituições e secretarias para benefício da infância.

Nem sempre os territórios são acolhedores com os bebês e as crianças; portanto, articular mudanças nos territórios com as famílias/responsáveis para construir espaços mais gentis e de brincadeira para as crianças no território é também função da escola. Nos Centros Educacionais Unificados (CEUs), por exemplo, é possível atender às necessidades dos bebês e das crianças por meio do desenvolvimento de projetos culturais, esportivos e de lazer. Nas escolas que não possuem essa situação tão favorável, é fundamental ofertar outras oportunidades na comunidade do entorno. Apropriar-se da cidade, assumindo-a como sendo seu território contribui para reafirmar o sentido de pertencimento da construção da identidade. As UEs fazem parte de um território material e simbólico, de uma cultura ou de múltiplas culturas. Cabe à escola, por um lado, propiciar práticas pedagógicas que deem sentido ao território como espaço de pertencimento para relações com a cultura local, com o modo de vida das pessoas, com as suas manifestações culturais, artísticas e nacionalidades diversas e, por outro lado, analisar o território para que os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) também tenham a identidade dos territórios. Dessa forma, os bebês e as crianças que estão chegando podem ser inseridos indiretamente de forma que sejam apresentados em seus pertencimentos sociais, culturais, valorizados em suas diferenças.

A educação como um processo social se efetiva a partir das relações estabelecidas em um território, sejam elas educativas formais ou informais. Os bebês e as crianças nascem em um território e nele produzem, reproduzem ou inventam modos de viver. Cada território propicia uma experiência de infância para as crianças, pois as relações sociais se modificam no tempo e no espaço.

> [...] desconstruir concepções de infância cristalizadas em imagens que retratam as crianças como se elas fossem todas iguais, como se todas tivessem a mesma história, o que justifica tratá-las de forma massificada, uniforme e anônima. Estas concepções contribuem para a invisibilidade das crianças e das infâncias reais, pois não revelam suas identidades, singularidades, histórias, culturas, pertencimentos, diversidades e contextos de vida. Assim, a ideia presente no imaginário social de que "criança é criança, só muda de endereço" é equivocada e precisa ser questionada, pois o endereço e o cenário sócio-histórico-cultural das crianças influenciam de forma direta e permanente as formas de viver as infâncias e produzir sua identidade. (SÃO PAULO, 2015a, p. 9)

Esse é um dos muitos motivos pelos quais as UEs não apenas precisam conhecer temas relativos às infâncias, mas perceber cada grupo de bebês e crianças em seus contextos e na sua singularidade, para compreender os seus modos de viver, aprender, conviver, brincar, divertir-se. Nos territórios, os bebês e as

crianças convivem com outras de diferentes idades, gêneros, interesses, desejos. Nos territórios, as crianças brincam com crianças da sua idade, mas também com as maiores e menores. A idade não é uma variável importante para a realização de jogos e brincadeiras; o que interessa é o desejo e a sintonia que configuram os territórios de brincadeira das crianças.

Precisamos escutar as vozes dos bebês e das crianças nos diferentes territórios, pois elas não são iguais. Milton Santos (1998) afirma que a nossa função é "fazer falar" os territórios. Os territórios precisam ter voz, pois é ela que reorganiza o todo, que possibilita integrar os diversos grupos sociais e constituir o laço social de solidariedade e confiança. Um território pode ser marcado por relações sociais de produção, de reprodução ou de resistência, dependendo do uso que os atores sociais fazem dele. As UEs fazem parte de um território material e simbólico, de uma cultura ou de múltiplas.

A proposição de práticas pedagógicas que deem sentido ao território como espaço de pertencimento deve se relacionar com a cultura local, com os modos de vida das pessoas, com as suas manifestações culturais e artísticas. É nas relações com os territórios que os bebês e as crianças constituem as suas identidades pessoais e sociais. A seguir, trazemos uma cena na qual uma EMEI apresenta uma experiência vivida com as suas 35 crianças de um grupo ao expandir a ação pedagógica para além dos muros da Unidade.

PARA SABER MAIS...

Programa Território do Brincar

http://territoriodobrincar.com.br/

Cena 2

Iniciamos com a ida à feira e ao mercado que ficam localizados na rua acima da UE. Levamos as crianças com a proposta de comprar uma fruta da época e fazer um suco. No caminho, eles perceberam, junto com as professoras, ATEs e Agentes Escolares, os cuidados para atravessar a rua na faixa de pedestre e para não encostar no portão devido aos animais, e observaram as lojas existentes no bairro.

Quando foram atravessar a última rua até o mercado, perceberam que não tinha faixa de pedestre (isso nos trouxe a ideia de a turma solicitar à subprefeitura uma faixa de pedestre, e que as próprias crianças levassem o memorando). Na feira, observaram frutas, legumes, verduras e compraram couve e maracujá. Levantaram hipóteses: "qual a diferença do tomate e do caqui?" "São parecidos!" Já no mercado, ao comprar o açúcar, uma das crianças ficou responsável por pagar, e a funcionária do caixa informou que "tem troco". Em seguida, a criança perguntou "o que é troco", e a funcionária disse que "sobrou dinheiro".

Na sequência, a criança disse, com um sorriso: "nós vamos à feira que dá para comprar mais frutas". Ao retornarem, fizeram suco de maracujá com couve e todos experimentaram. Alguns levaram a ideia para casa e pediram às mães para fazerem o suco; na mesma semana, alguns familiares já comentaram a alegria das crianças.



Meta 2.1 Acabar com a fome e garantir acesso, particularmente a pobres, vulneráveis e crianças, a alimentos seguros, suficientes e saudáveis.

Meta 10.2 Empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos.

Meta 12.8 Garantir que as pessoas tenham informação e conscientização para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida em harmonia com a natureza.

Na cena percebemos muitos elementos do planejamento intencional das(os) educadoras(es) da UE e, ao mesmo tempo, a possibilidade de estarem abertas(os) ao imprevisto, que em hipótese nenhuma significa um apagamento de suas intencionalidades. Acompanhemos algumas situações intencionais narradas: a escolha da ida à feira livre e ao mercado, a fruta e a verdura que seriam compradas e o trajeto a ser percorrido. Essas intenções poderiam ser divididas em estratégias didáticas, a ponto de permitirem novos desdobramentos na UE, como realizar o mapa do percurso realizado, registrar por desenhos, imagens fotográficas e/ou em um texto a experiência (a professora como escriba), continuar a análise indicando a realização da receita, que permitirá novos desdobramentos. É importante frisar que é no diálogo entre o que as crianças estão sinalizando e o que as(os) educadoras(es) têm como intenção que se materializam as proposições a serem realizadas. Contudo, não podemos minimizar e nem categorizar como mais ou menos importante que o viés didático a intenção de contribuir com a visibilização das crianças no bairro. Isso é muito central, afinal, sabemos que quando saímos com os bebês e crianças pelas ruas, causamos frisson no entorno da UE, o que nos sinaliza o quanto estão invisibilizadas em nossa cidade.

A abertura ao imprevisto se apresenta na cena em dois momentos, na percepção da ausência da faixa de pedestre, o que permitiu desdobramentos significativos de mobilização de diversos conhecimentos; e no diálogo entre a caixa do supermercado e a criança sobre o troco. As possibilidades de ampliação didáticas aparecem também nesses imprevistos, desde a escrita de um memorando à subprefeitura, a confecção de um cartaz chamando a atenção para ausência da faixa de pedestre, manipulação de notas e moedas do nosso dinheiro, entre outras tantas. O ponto central é ter clareza de que essas proposições não estão descoladas do contexto, e os instrumentos culturais (neste caso, o memorando e a moeda) não são apartados de suas funções sociais. Só há justificativa em mediar instrumentos culturais às crianças se estes estiverem concretamente significados.



CEI Conjunto José Bonifácio
DRE Itaquera

Foto: Acervo da Unidade Escolar

Cabe à UE constituir a sua voz e a sua autoria na relação com os territórios, apoiar a propagação das inúmeras vozes infantis que ainda não são escutadas, promover a visibilidade das infâncias paulistanas e compartilhar o cuidado da cidade, ao fazê-la escutar os seus próprios territórios.

As(os) educadoras(es) precisam conhecer a comunidade na qual a UE se situa. Participar de vivências e experiências que deem valor aos elementos extraídos dos territórios confere aos bebês e às crianças um olhar de compreensão sobre as suas vidas e cria cumplicidade e inclusão social. As escolas públicas, especialmente aquelas situadas em territórios de vulnerabilidade e pobreza, têm um compromisso muito grande com os bebês e as crianças de valorizar seus territórios do entorno, sua família/responsáveis e suas vidas constantemente desqualificadas pela mídia, pela política, pela sociedade.

Promover festas com significados para e com os bebês e as crianças, sem natureza religiosa ou comercial, respeitar os territórios onde os bebês e as crianças vivem, conhecer a localidade onde a escola se situa, ter maior relação com as famílias/responsáveis para criar vínculos pode ser o início de uma educação que escuta bebês e crianças em sua integralidade e condições sociais, respeita-os e os trata com justiça e equidade. Respeitar as diferentes composições familiares, as culturas populares, as tradições locais, jogos e brincadeiras, as manifestações culturais como patrimônio imaterial e propor brincadeiras com bebês e crianças com os materiais que tem à disposição é criar caminhos para uma vida participativa, cidadã e digna. Oferecer dignidade para a vida dos bebês e crianças no marco de uma alternativa àquela proposta pelo consumo é função da escola ao apresentar a cultura como um bem comum que não pode ser comprado, mas alcançado nas relações sociais, desde a apreciação dos materiais naturais como na atenção com os demais presentes nas brincadeiras mais simples.

Indique EI - 9.3.1

A Unidade Educacional conhece e reconhece as ações culturais que ocorrem no seu território e com elas se relaciona, participa, divulga e as incorpora nos planejamentos e nas atividades?



PARA SABER MAIS...

GIRARDELLO. G; - Imaginação: arte e ciência na infância

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103--73072011000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

1.2 PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS

A construção de currículos no cotidiano das Unidades de EI exige a compreensão de alguns princípios teóricos específicos. O Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a) apresenta concepções que orientam os conceitos de bebês, crianças, infâncias, brincadeiras, linguagens, integralidade, cuidar e educar, protagonismo e autoria, diferença, igualdade, cultura, documentação



Meta 16.3 Promover o Estado de Direito, em nível nacional e internacional, e garantir a igualdade de acesso à justiça para todos.

Meta 17.18 Reforçar o apoio à capacitação para os países em desenvolvimento para aumentar significativamente a disponibilidade de dados.

pedagógica, espaços, tempos e materiais. No processo de aprofundamento, continuidade e atualização para a implementação curricular e desenvolvimento dessa proposição curricular, dois caminhos foram trilhados. Por um lado, a Secretaria Municipal de Educação (SME) desenvolveu alguns princípios para o Currículo da Cidade que podem sugerir reflexões nesse momento de aproximação com as práticas educativas. Por outro, as UEs vêm realizando experimentações que foram constituindo um repertório de práticas refletidas e disponibilizam para o coletivo essas vivências. Neste tópico, serão retomados os conceitos de equidade, inclusão e integralidade tendo em vista a especificidade da Educação Infantil.

1.2.1 A Educação para a Equidade

Durante muito tempo, o acesso ao conhecimento foi ofertado para uma parcela muito pequena da sociedade. A educação como direito defende o pressuposto de que igualdade de oportunidades entre as pessoas é fundamental para a construção de uma sociedade justa e democrática e que ela, por ser um dever do Estado, pode ser partilhada por todos. A escola pública é a possibilidade de não apenas oferecer para todos igual oportunidade de ingresso, independentemente de suas origens, diferenças e diversidades, mas garantir que todos possam ter o seu lugar como sujeito, cidadão e aprendente igualmente assegurado. A hipótese de que todos os que estão presentes na UE podem aprender é fundamental para que ela possa cumprir com a promessa da igualdade.

Porém, para além da igualdade de oportunidades, é preciso que os sistemas educacionais, com justiça, trabalhem também com o conceito de equidade.

Indique EI – 4.1.9

As (os) educadoras (es) têm consciência da importância de serem referência de equidade, justiça e respeito quando interagem com os bebês e crianças e com outros adultos?

https://www.flickr.com/photos/alex_gubbels_peng_pmp/27306793792/in/photolist-HB1srw-8Nscsi-26Y2SWC-243Z6gF-8Z3rWJ-Tu3ag7-8VD1ym-8kVci9-8kS1xB-VrKZLp-QEWVU-26oeb37-48Uq82-28hfsAd-4eYRyJ-9MAVP6-EDjrvK-p9CGCp-GRqrVN-ZXZzes-7R9MWK-T6Hm6-dEDDLU-21HR1mA-XfegP8-WHHzbH-Y2GrRW-PyjHbw-8y1Dfz-2cgh2ud-27u3XaX-4zwSV3-28NvRB5-7R9Nbg-73hrEA-55AaXT-8FCKR9-24JpaLs-dEDDPW-XfgTv-p-Y2E8qS-28iSBan-7Rd56d-My5JGb-8y1xxa-22Xie2k-My5K1h-28AuhL9-b561Ee-28iSBF2





Na ilustração, vemos duas cenas. A primeira mostra três meninos atrás de uma cerca de madeira tentando assistir a um jogo. Os meninos têm tamanhos diferentes. Todos eles sobem em um caixote de madeira para olhar sobre a cerca. Como possuem caixas de tamanho igual, à primeira vista, poderia significar que todos foram tratados com igualdade. No entanto, independentemente de subir ou não na caixa, o menino maior consegue ver muito bem o jogo, pois a cerca nunca foi um empecilho para ele, o menino médio, ao subir na caixa, passar a ver o jogo também, e o menino pequeno, mesmo em cima da caixa, não consegue olhar por cima da cerca.

Na segunda cena, o menino maior não tem caixa, pois não necessita dela para assistir ao jogo, o menino de tamanho médio permanece em pé sobre uma caixa, que é suficiente para que veja o jogo. Já o menino menor sobe em duas caixas para finalmente ver sobre a cerca.

Assim, todos passam a conseguir enxergar. Agora não se tem apenas a igualdade, mas a equidade, isto é, a justiça sendo exercida de modo a garantir o direito de todos a assistirem ao jogo, ainda que um sem caixa e outro com duas caixas.

O enfoque da equidade procura centrar a atenção nas populações mais vulneráveis. É uma estratégia para atingir a igualdade, a partir do reconhecimento da diversidade. O enfoque da equidade procura reduzir as brechas que impedem direitos fundamentais para conseguir um desenvolvimento integral. Milhões de pessoas têm seus direitos negados por questões socioeconômicas, físicas, intelectuais, de gênero, étnico-raciais, de idade, religiosas, ou por terem nascido em um território específico.

Considerando a educação como um bem público e dever do Estado, deve ser direito assegurado e compartilhado por todos. Devemos nos atentar a uma prática pedagógica de qualidade, garantindo a igualdade na diversidade e respeitando o direito de aprendizagem na individualidade.

Um sistema de educação e formação é equitativo quando seus resultados são independentes das condições socioeconômicas e de outros fatores que levam a desvantagens educativas, e quando a sua frequência responde a necessidades individuais de aprendizagem. Dentro desse contexto, o conceito de equidade, voltado para políticas públicas de educação, tem sido de fundamental importância no sistema de avaliação comparativa internacional de países participantes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Cada país participante tem uma coordenação nacional. No Brasil, a responsabilidade desse sistema está a cargo do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

No Brasil, em relação à equidade na Educação Infantil, também temos alguns sucessos e insucessos. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2017, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgados em 18 de maio de 2018, revelaram que 33,9% de crianças de 0 a 3 anos, dos 20% das famílias de renda familiar mais baixa do país estavam fora



Meta 10.4 Adotar políticas fiscal, salarial e de proteção social, e alcançar maior igualdade.

da escola por falta de vagas nas creches. Por outro lado, entre os 20% das famílias de renda mais elevada, somente 6,9% encontravam-se na mesma situação. Todavia, há de se considerar outras variáveis, como a preferência de muitos pais em deixar crianças muito pequenas com familiares, em vez de matriculá-las em creches. Contudo, 91,7% de crianças na faixa etária de 4 e 5 anos, segundo a PNAD de 2017, estavam matriculadas na pré-escola, muito embora haja variações regionais. As regiões Centro-Oeste e Norte apresentavam índices de 86,9% e 85% de crianças matriculadas na pré-escola, nas mesmas faixas etárias. Segundo Rosemberg (2014), a creche é uma das etapas com menor oferta e maior desigualdade na Educação brasileira. A injustiça e a desigualdade não podem iniciar na Primeira Infância; ao contrário, é nesse momento da vida das crianças que precisam ser feitos os maiores investimentos.

Segundo o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), o Brasil precisa garantir que, até 2024, 50% de crianças da faixa etária de 0 a 3 estejam na escola — e mesmo quando alcançarmos essa meta, ainda exibiremos desigualdades imensas em relação a outros países. Já na faixa etária de 6 a 10 anos, em termos de Brasil, estamos perto da universalização: em torno de 95%. Ao pensarmos na realidade paulistana, em 2018, exibimos a universalização no atendimento das crianças de 6 a 10 anos, e atendemos 53% da demanda manifesta por matricula de bebê e crianças de 0 a 3 anos.

1.2.2 A Educação Inclusiva

A inclusão é um conceito muito utilizado no campo educacional. Acredita-se que a escola, ao ser inclusiva, pode desempenhar um importante papel na luta contra a exclusão social e racial. Uma sociedade desigual produz exclusões. Nesse sentido, a UE como instituição social, apesar de seus limites, possui certa autonomia e pode contribuir para reduzir as discriminações e os preconceitos relacionados às diferenças biopsicossociais, culturais, etárias, econômicas, étnico-raciais, de gênero, linguísticas, religiosas, entre outros.

Nas UEs, as desigualdades, as diferenças e as diversidades estão presentes, mas muitas vezes são invisibilizadas. Os modos como elas se manifestam são complexos, devido à especificidade dessa etapa educacional: a idade das crianças, os territórios onde as escolas estão inseridas, a pluralidade das famílias, a ausência de formação específica das(os) professoras(es) e demais profissionais nessas temáticas, as práticas educativas homogeneizadoras e os Projetos Políticos Pedagógicos que muitas vezes desconhecem a profunda relação entre as aprendizagens e as condições de vida concretas dos bebês e das crianças.

As UEs comprometidas com a educação no sentido da igualdade e da equidade vivem o desafio de enfrentar essa situação procurando modos de abordar e construir respostas. Durante muitos anos, a abordagem mais usual aos temas relativos à diferença e à diversidade foi a de não reconhecer os processos de exclusão social. Assim, as pessoas que viviam essas situações acreditavam que

isso deveria ser um "problema" pessoal. O modo mais violento de fazer a invisibilização das desigualdades, diversidades e diferenças é pela segregação, isto é, retirar do espaço público aqueles que apresentam características diferenciadas e que não são desejadas pelos grupos majoritários. As deficiências físicas, intelectuais, mentais, sensoriais foram tratadas muitas vezes com segregação na educação. O primeiro passo — mas não suficiente — para superar a exclusão educacional é reconhecer que existem grupos e populações que foram (e ainda são) desconsiderados como sujeitos de direitos.

As desigualdades não podem ser consideradas como algo natural; é preciso lutar contra elas, pois são injustas com as crianças. Porém, frente às diversidades e diferenças, é necessário reconhecê-las, compreendê-las e incorporá-las. Essa é uma ação complexa, pois envolve reflexão profunda dos educadores sobre si mesmo, sobre os seus modos de pensar, os seus limites emocionais e morais, os seus próprios preconceitos. A UE pode propiciar, em momentos de formação e de escrita de PPP, alguns estudos temáticos sobre as populações excluídas e reafirmar o compromisso das instituições e dos servidores públicos com a construção de uma escola de qualidade que se quer para todos.

Nesse sentido, a escola inclusiva implica na reconstrução de conceitos e práticas e no reconhecimento da diferença como uma riqueza humana que poderá nos levar a novos rumos educacionais e pedagógicos, com propostas mais situadas nas necessidades de todos.

A existência de múltiplas infâncias e das várias formas de ser criança consolida um trabalho em que todos possam ter experiências de aprendizagem de acordo com suas potencialidades, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades e na equidade. Possibilitam-se assim novas formas de impulsionar, por meio da aprendizagem, o desenvolvimento de todos os bebês e crianças presentes no espaço da Educação Infantil, sem distinção — o que é um dos pilares do Currículo da Cidade.

O conceito de inclusão, apesar de estar profundamente vinculado às deficiências das crianças, ampliou-se nos debates e nas políticas educacionais. A concepção de diversidade e singularidade das pessoas mostra que cada bebê e cada criança devem ser vistos como uma pessoa diferente das demais, com interesses e necessidades próprias e que precisa de uma intervenção pedagógica construída a partir das suas características e de seu grupo de colegas. Se uma UE consegue incorporar em suas práticas o respeito à alteridade humana, certamente conseguirá atender às necessidades de todos os bebês e crianças.

Indique EI – 8.4.7

A Unidade Educacional organiza momentos formativos e/ou de orientação com relação ao acolhimento e à ação educativa com bebês e crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, por parte de toda a Equipe Escolar, família e comunidade, em efetiva integração com todos os demais bebês e crianças?



PARA SABER MAIS...

ROSEMBERG, F -Criança pequena e desigualdade social no Brasil

http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/CRIAN%C3%87A%20PEQUENA%20E%20DESIGUALDADE%20SOCIAL%20NO%20BRASIL%20-%20F%C3%BAlvia%20Rosemberg.pdf

ROSEMBERG, F -Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade

http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n153/a13v44n153.pdf

PMSP – Dados abertos

http://dados.prefeitura.sp.gov.br/pt_PT/group/educacao



META 16.7 Garantir a tomada de decisão responsiva, inclusiva, participativa e representativa.

1.2.3 A Educação Integral

A Educação Integral como princípio compreende o compromisso com as práticas integradas de formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010a) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). Nessa perspectiva, a Educação Integral considera os bebês e as crianças na centralidade dos processos educativos, problematizando o currículo e contemplando a ampliação e a qualificação de tempos, espaços, interações, intencionalidade docente e materialidades. O termo "materialidade" procura expandir o significado de materiais, que podem ser compreendidos por alguns como aqueles de uso escolar. No campo das materialidades, podemos ter um balão e também um filme, galhos ou areias e um varal de poesia, fitas e tambores. Elementos naturais, culturais, tecnológicos: todos são materialidades. A UE — e não somente ela, mas também os espaços do entorno escolar, a comunidade e a cidade, isto é, os Territórios Educativos — é compreendida como espaço primoroso de apoio e efetivação da formação integral. Pensar a Educação Integral é estar comprometido com algumas variáveis:

- **Integralidade e inteireza dos sujeitos:** compreender os sujeitos como seres humanos, seres integrais, desde o nascimento, significa romper com concepções que não valorizam a complexidade desses sujeitos, que constituem em suas relações sociais diferentes dimensões corpóreas e de linguagens, ou seja, que se expressam em múltiplas linguagens. A inteireza que bebês e crianças possuem é tensionada nas experiências de vida que fazem as separações do corpo e da mente, do brincar e do aprender. É necessário assegurar uma educação que valorize a multidimensionalidade humana e contribua para manter a integralidade dos sujeitos, valorizando sentimentos, pensamentos, palavras, ações em suas relações e conexões entre esses sujeitos e o meio.

- **Articulação de diferentes saberes, linguagens e conhecimentos:** a articulação dos saberes é outra característica de uma educação integral. Ao aderir a um projeto de educação integral, é preciso comprometer-se com uma formação humana completa. Nesse projeto de formação, estarão envolvidas as vivências das diferentes práticas sociais, como conversar, brincar, cantar, desenhar, investigar, pesquisar e outras que configuram o que é ser humano. Também estarão presentes todas as linguagens culturais possíveis e serão acolhidas as múltiplas linguagens

expressivas dos bebês e crianças. Os conhecimentos técnicos, científicos, sociais serão ofertados no sentido de aprimorar e construir modos de pensar que não são cotidianos, mas que produzem efeitos nas formas de interpretar e agir no mundo.

- **Práticas pedagógicas integradoras**: a característica das práticas educativas no sentido da integralidade é manter a coerência entre o dito e o feito, a teoria e a prática. Nesse sentido, uma prática pedagógica integradora parte da escuta, da observação, da conversa numa atitude de respeito, dignidade e acolhimento. Na Educação Infantil, DCNEI (BRASIL, 2010a), temos as práticas pedagógicas permeadas pelo cuidar e o educar, numa perspectiva de uma educação ética, estética e política.

- **Currículo Integrador:** pensar um currículo que integre os bebês e as crianças numa UE comprometida pela integralidade exige estudo e compreensão da vida das crianças, das suas condições de existência, dos territórios que habitam e dos desafios para oferecer uma infância plena na escola. As práticas educativas precisam ser integradas. Desse modo, os princípios das pedagogias participativas e o trabalho pedagógico com projetos propiciam um currículo vivo, que se estabelece a partir de linhas definidas por concepção de infância, aprendizagem e conhecimentos e se consolida no dia a dia educacional, nas relações de afeto e de aprendizagem.

Para concretizar estes apontamentos, a defesa é que as aprendizagens aconteçam por meio da participação conjunta dos bebês e das crianças, alicerçada na diversificação metodológica de acesso ao conhecimento, no qual a escolha e o estudo da pedagogia orientadora influem e revelam o modo como a infância é vista pelo adulto, atuando no planejamento, na proposta e na avaliação do processo educativo. A escolha pela pedagogia participativa exige, portanto, a desconstrução do modo tradicional e transmissivo de fazer pedagogia. Esses aspectos são fundamentais para a proposição e concepção de projetos como metodologia de investigação da realidade e de aprendizagem. Segundo o Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a),

> Ao considerar bebês e crianças em sua inteireza humana, o Currículo Integrador da Infância Paulistana propõe a integração dos espaços coletivos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental com a vida que pulsa para além dos muros das Unidades Educacionais e com o conhecimento humano que deve ser compartilhado e usufruído por toda a sociedade, incluindo bebês e crianças. (SÃO PAULO, 2015a, p. 13)



PARA SABER MAIS...

NUNES, C. - Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos

http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4203



META 9.1 Desenvolver infraestrutura de qualidade, confiável, sustentável e resiliente para apoiar o desenvolvimento econômico e o bem-estar humano.

AÇÃO 4C Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes.

AÇÃO 9C Aumentar significativamente o acesso às tecnologias de informação e comunicação e à internet nos países menos desenvolvidos.

- **Oferta educativa em tempo integral**: a educação em tempo integral nas Escolas Municipais de Educação Infantil de São Paulo tem como premissa que o tempo a mais na escola só tem significado se propiciar experiências significativas, contribuindo para as aprendizagens das crianças. A Educação Infantil no Brasil tem uma longa história de atendimento em turno integral para bebês e crianças. Essa experiência começa a ser cada vez mais estudada, para que a qualidade do atendimento assegure aos bebês e crianças bem-estar e enriquecimento de experiências de vida.

Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP), as EMEIs que fazem parte do Programa São Paulo Integral têm como condição de adesão o atendimento à demanda. Cumprida essa condição, têm a possibilidade de ampliação de experiências pedagógicas inspiradas nos Territórios do Saber, por meio de estudos e práticas que visibilizem a concepção das infâncias, utilizando a pedagogia de projetos como concretização do processo investigativo da realidade. Os Territórios do Saber articulam-se e ganham vida nas experiências pedagógicas elencadas na Instrução Normativa SME, nº 13 de 11/09/2018, que reorienta o "Programa São Paulo Integral" nas Unidades Educacionais da RME-SP. Além disso, apresentam muitas possibilidades de abordagens, assegurando as questões da acessibilidade arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental e atitudinal.



CEI Mary Buarque
DRE Penha

Foto: Acervo da Unidade Escolar

1.3 UM CURRÍCULO PARA A CIDADE DE SÃO PAULO: MATRIZ DOS SABERES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

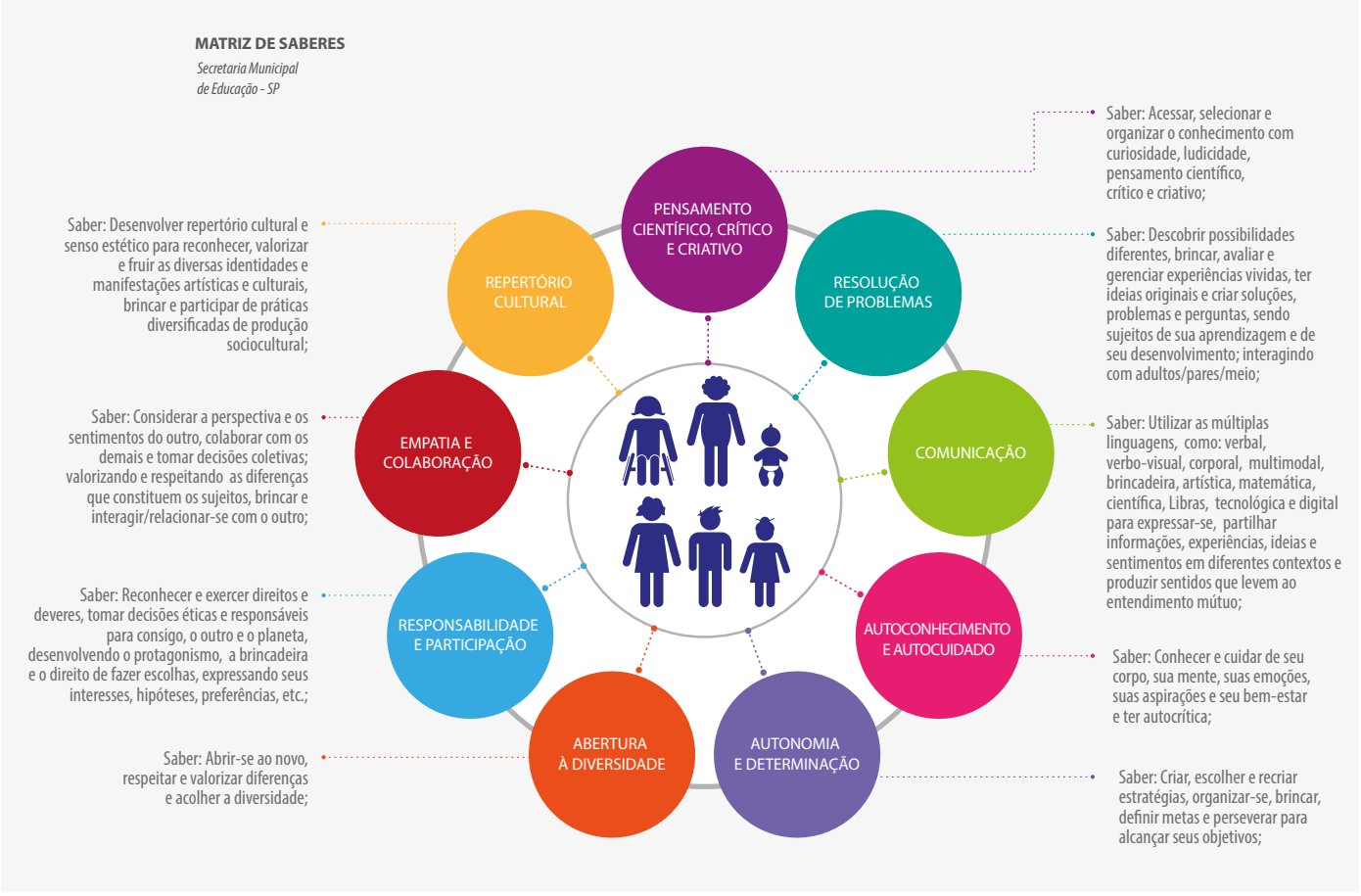
- Artigos 205, 207 e 208 da Constituição Federal (1988);

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

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, para a elaboração da Matriz de Saberes, considerou a opinião de 43.655 estudantes do Ensino Fundamental que participaram, em 2017, de uma pesquisa sobre o que gostariam de vivenciar no currículo escolar. A Matriz de Saberes norteia a organização do trabalho nas Unidades Educacionais e está disponível no Currículo da Cidade – Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2017).

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

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



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

1. Pensamento Científico, Crítico e Criativo

Saber: Acessar, selecionar e organizar o conhecimento com curiosidade, ludicidade,pensamento científico, crítico e criativo;

Para: Explorar, descobrir, experienciar, observar, brincar, questionar, investigar causas, elaborar e testar hipóteses, refletir, interpretar e analisar ideias e fatos em profundidade, produzir e utilizar evidências.

2. Resolução de Problemas

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

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

3. Comunicação

Saber: Utilizar as múltiplas linguagens, como verbal, verbo-visual, corporal, multimodal, brincadeira, artística, matemática, científica, Libras, tecnológica e digital para expressar-se, partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;

Para: Exercitar-se como sujeito dialógico, criativo, sensível e imaginativo, aprender corporalmente, compartilhar saberes, reorganizando o que já sabe e criando novos significados, e compreender o mundo, situando-se e vivenciando práticas em diferentes contextos socioculturais.

4. Autoconhecimento e Autocuidado

Saber: Conhecer e cuidar de seu corpo, sua mente, suas emoções, suas aspirações, seu bem-estar e ter autocrítica;

Para: Reconhecer limites, potências e interesses pessoais, apreciar suas próprias qualidades, a fim de estabelecer objetivos de vida, evitar situações de risco, adotar hábitos saudáveis, gerir suas emoções e comportamentos, dosar impulsos e saber lidar com a influência de grupos, desenvolvendo sua autonomia no cuidado de si, nas brincadeiras, nas interações/relações com os outros, com os espaços e com os materiais.

5. Autonomia e Determinação

Saber: Criar, escolher e recriar estratégias, organizar-se, brincar, definir metas e perseverar para alcançar seus objetivos;

Para: Agir com autonomia e responsabilidade, fazer escolhas, vencer obstáculos e ter confiança para planejar e realizar projetos pessoais, profissionais e de interesse coletivo.



Meta 10.3 Eliminar leis, políticas e práticas discriminatórias e promover legislações e ações adequadas.

Meta 4.C Aumentar o contingente de professores qualificados.

Meta 10.7 Facilitar a migração e a mobilidade ordenada, segura, regular e responsável das pessoas.

6. Abertura à Diversidade

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

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

7. Responsabilidade e Participação

Saber: Reconhecer e exercer direitos e deveres, tomar decisões éticas e responsáveis para consigo, o outro e o planeta, desenvolvendo o protagonismo, a brincadeira e o direito de fazer escolhas, expressando seus interesses, hipóteses, preferências, etc.;

Para: Agir de forma solidária, engajada e sustentável, respeitar e promover os direitos humanos e ambientais, participar da vida cidadã e perceber-se como agente de transformação.

8. Empatia e Colaboração

Saber: Considerar a perspectiva e os sentimentos do outro, colaborar com os demais e tomar decisões coletivas; valorizando e respeitando as diferenças que constituem os sujeitos, brincar e interagir/relacionar-se com o outro;

Para: Agir com empatia, trabalhar em grupo, criar, pactuar e respeitar princípios de convivência, solucionar conflitos, desenvolver a tolerância à frustração e promover a cultura da paz.

9. Repertório Cultural

Saber: Desenvolver repertório cultural e senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas identidades e manifestações artísticas e culturais, brincar e participar de práticas diversificadas de produção sociocultural;

Para: Ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais e suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais, a partir de práticas culturais locais e regionais, desenvolvendo seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, percepção, intuição e emoção.

A Matriz de Saberes foi referência para a construção dos Currículos da Cidade da Educação Básica, reforçando os princípios norteadores — Educação Integral, Equidade e Educação Inclusiva — que embasam as Diretrizes da SME, e articulando-se com os compromissos assumidos nas Orientações Curriculares da Educação Infantil Paulistana.

1.4 COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO PARA A EQUIDADE, A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Os compromissos assumidos com a equidade, com a inclusão e com a integralidade dos sujeitos exigem que a SME indique políticas curriculares específicas para as populações que têm tido os seus direitos historicamente não atendidos. Estar atento e comprometido com esses sujeitos e os grupos sociais é atitude fundamental, que deve ser complementada com a elaboração e implementação de práticas pedagógicas nas UEs, visando romper com as discriminações, os racismos, os preconceitos e propiciar para todos variados modos de convivência.

1.4.1 Educação para as Relações Étnico-Raciais

A educação para as relações étnico-raciais da SME é parte integrante das Políticas Públicas de Currículo e de Formação Continuada, por meio do seu Núcleo de Educação Étnico-Racial. Esse núcleo é constituído de três áreas de trabalho: a) História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; b) História e Cultura Indígena e Educação Escolar Indígena; e c) Educação para Imigrantes e Educação Escolar para Populações em Situação de Itinerância. Essas três áreas objetivam o desenvolvimento e a aplicação contínua e permanente das Leis Federais nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e da Lei Municipal nº 16.478/16. Além das legislações educacionais citadas, um importante documento oficial é o Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010d).

Os marcos legais referenciados resultam da trajetória histórica de lutas e mobilizações sociais que, ao longo de décadas, buscou a representação de identidades sócio-raciais, historicamente marginalizadas. Marcos legais podem ser utilizados como ferramentas conceituais e teóricas que ajudam na desconstrução de percepções falsas sobre o outro e ajudam na construção de uma cultura de igualdade, evitando assim a folclorização das histórias e culturas. Esse movimento culminou na alteração do Artigo 26-A da Lei nº 9.394/96, que define as Diretrizes e Bases da Educação (1996), a qual, em 2003, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, sendo alterada novamente em 2008 para incluir a mesma obrigatoriedade em relação à História e Cultura



Meta 4.1 Garantir a todas e todos o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade.

Indígena. Esse grupo de legislações procura garantir aos cidadãos brasileiros em geral o acesso à Educação Básica, devidamente assistidos por profissionais qualificados e capacitados para:

> [...] identificar e superar as manifestações do racismo como o preconceito racial e a discriminação racial. Dessa maneira haverá, na escola, uma nova relação entre os diferentes grupos étnico-raciais, que propicie efetiva mudança comportamental na busca de uma sociedade democrática e plural. (BRASIL, 2013, p.11)

Quando consideramos a EI, com que olhar pensamos e refletimos as histórias dos bebês e das crianças em geral, e as histórias de crianças negras, indígenas ou imigrantes em particular? É preciso atentar para a formação identitária na EI, uma vez que se trata de crianças de zero a seis anos anos de idade. É no contexto das diversas formas de socialização que as diferenças negativadas ou positivadas se estabelecem e despertam os sentimentos de rejeição ou empatia em relação aos pares. É preciso ter atenção sobretudo ao racismo implícito, contido no tom da voz, no toque, no olhar, na brincadeira, nas brigas e nos xingamentos. O reconhecimento e a atenção a essa questão identitária — ligada à variável raça e etnia — levou uma UE a uma importante decisão na organização de um projeto pedagógico.

Cena 3

Será que tem bailarina negra? E bailarinos negros? Por que não vemos muitos negros dançando balé? A partir desses questionamentos, o grupo se propôs a pesquisar sobre o assunto. A professora buscou então desconstruir alguns estereótipos, por exemplo, que não existem bailarinas negras, que apenas meninas podem dançar balé, entre outros. Foi a partir desse contexto que realizamos com as crianças um conjunto de vivências: "Do balé à capoeira: espaços de todos". Conforme o interesse ia aumentando e novos questionamentos surgiam, fomos propondo novas experiências. Foi assim que tiveram contato com várias personalidades negras que se destacaram no balé ou na capoeira. Conheceram a história de Mercedes Baptista, considerada a maior precursora do balé e dança afro-brasileira, e também mestre Bimba e mestre Pastinha, grandes capoeiristas brasileiros. As imagens dessas personalidades e outras foram alimentando o repertório visual das crianças, que passaram a utilizá-las nos seus desenhos, nas brincadeiras e nos desafios corporais. Com essas vivências, também foi possível o contato com a música clássica, a música da capoeira, os instrumentos musicais utilizados em cada uma das danças e muitas outras descobertas.

Reflexões Pedagógicas

- Será que tem bailarina negra? E bailarinos negros? Por que não vemos muitos bailarinos negros?
- O que os bailarinos fazem? Onde eles trabalham? Quem pode ser bailarina(o)? Crianças, jovens, adultos, idosos, deficientes? Homens e mulheres?
- Bailarinos de companhias de balé clássico? De onde será que o balé clássico vem? Ex. Balé Bolshoi de Joinville, ligado ao balé clássico russo que seleciona bailarinos de todo o Brasil.
- Bailarinos de companhias de balé moderno? Ex. Grupo Corpo, Deborah Colker, Balé da Cidade de São Paulo, etc.
- Quais são os tipos de danças que envolvem grupos de pessoas para além do balé? Danças indígenas, danças típicas de tribos africanas, danças afro-brasileiras, escolas de samba, shows de música pop, brasileira, etc.
- A escola de samba tem bailarinos? O samba é uma dança de grupo ou de pares? De onde ele vem?
- Quais são os tipos de dança que são geralmente feitas em pares? Tango, valsa, capoeira, dança livre, forró, funk, quem acompanha os diferentes tipos de música etc.
- Qual é a diferença entre bailarinos e dançarinos?

As hipóteses das crianças podem nos guiar de várias formas, e os adultos podem selecionar informações que vão para além do tema racismo, explorando a origem das danças, as contribuições das várias etnias e raças para as danças na atualidade e a evolução étnica e racial no Brasil, os tipos de música e as danças que as acompanham, os tipos de bailarinos e dançarinos, as coreografias e seus figurinos, a comparação entre os movimentos, os tipos de companhias e escolas de dança em nosso contexto, etc.

Espera-se que as crianças aprendam sobre o tema em si, sobre suas implicações para a sociedade e oportunidades de expressão corporal, musical e cultural. Dessa maneira, a organização da informação e o debate sobre cada tema surgido das várias perguntas sugeridas podem ampliar consideravelmente o vocabulário das crianças, suas formas de expressão e registro de suas escolhas e preferências, a possibilidade de criar movimentos observados nos diversos tipos de danças estudados, os diferentes ritmos e compassos (que podem trazer boas reflexões matemáticas), tipos de músicas e expressões (que trazem boas comparações), argumentações sobre raça e etnia, desenvolvendo raciocínio e opiniões sobre a aceitação das diferenças (expressão de lógicas sobre o tema) e, possivelmente, a busca de novos temas oriundos dessa exploração, que ampliem a capacidade de refletir e dar opiniões.

Dança e corpo, consciência corporal e expressão artística também seriam parte deste projeto.

Dada a riqueza do tema (danças, diferentes raças e etnias, gênero, músicas, expressão artística), seria muito importante o registro das informações trazidas da internet, de revistas, de livros, de folhetos, de casa, expostos em murais e em quadros que comparam os diferentes tipos de dança/música feitos em conjunto com as crianças, registros das falas e contribuições infantis, ilustrações que refletem o seu conhecimento, suas criações e produções.

Perguntas para as(os) educadoras(es) e professoras(es):

Como este tema contribuiu para a aprendizagem das crianças? Quais tipos de aprendizagens ocorreram? Como o tema influenciou nas brincadeiras? Sobre o que conversam durante as brincadeiras? Como este tema contribuiu para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem das crianças?



PARA SABER MAIS...

Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852--diretrizes-curriculares-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192



Meta 11.4 Fortalecer esforços para proteger o patrimônio cultural e natural do mundo.

Meta 10.2 Empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos.

Meta 11.4 Fortalecer esforços para proteger o patrimônio cultural e natural do mundo.

O reconhecimento positivo das culturas negras e a possibilidade da escuta respeitosa de todos permite vivenciar a interculturalidade necessária à formação da cidadania e da vida em comum, hoje e no futuro. A visibilização de histórias de vida de pessoas negras pode propiciar para as crianças, sejam elas negras ou não, o resgate da riquíssima história e cultura dos povos africanos e afro-brasileiros, repletas de inovações científico-tecnológicas, sociais, políticas, intelectuais, e a ajuda na reconstrução da imagem da participação digna e ativa dos negros em todas as dimensões da experiência humana.

Como vimos anteriormente, a escola não é um espaço neutro. Ela pode operar em direção ao aprofundamento da discriminação, mantendo desvantagens e perpetuando preconceitos, ou impedir atitudes racistas, propondo estudos, discussões e práticas relativas a essa temática. Um modo muito efetivo de enfrentar esse desafio na Educação Infantil é ofertar às crianças representações gráficas, literárias, científicas e artísticas que contemplem essa diversidade, para que encontrem nos textos lidos personagens que protagonizem diferentes histórias. Dessa forma, bebês e crianças se reconhecem em suas identidades e podem compreender a diversidade étnica e racial do mundo como uma grandeza de experiências e possibilidades. A escola é espaço de formação e de construção das identidades sociais dos bebês e das crianças, que se compromete com a transformação social.

Indique EI – 5.4.3

Todos os bebês e as crianças têm a oportunidade de ver sua imagem (revistas, fotos, vídeo desenhos e outros) representada positivamente nos mateirais gráficos presentes nas paredes e murais da Unidade Educacional?

Em detrimento da conjuntura recente, salientamos a necessidade de chamar a atenção dos educadores para a urgência de se desenvolver uma educação antirracista no cotidiano escolar, para evitar que as injúrias psicológicas e emocionais do racismo continuem a vitimar bebês, crianças e jovens oriundos de todos os grupos étnico-raciais e segmentos sociais. Se, por um lado, o racismo implícito está atrelado à subjetividade manifesta nas relações interpessoais cotidianas, o lado objetivo ou explícito do racismo está relacionado às bases estruturais de vivências que privam milhões de crianças negras, indígenas e imigrantes, entre outros, do acesso a saneamento básico, saúde e moradia digna.

Com relação aos povos indígenas, assistimos nos últimos anos à expansão da escolarização desses grupos. Seja nas aldeias mais distantes, seja naquelas situadas nas bordas das cidades, as crianças indígenas — e dos povos minoritários de todo o mundo — cada vez mais frequentam escolas. O importante tem sido a defesa de que a educação escolar das populações indígenas brasileiras precisa ser

feita a partir dos territórios onde está situada a aldeia, sua história, sua cultura, suas formas de organização social, de alimentação e religião.

Até a década de 1980, o grande objetivo da educação indígena era a realização de uma escolarização com "um modelo curricular/metodológico de caráter homogeneizador e integracionista tradicional da escola colonialista" (NASCIMENTO; URQUIZA; VIEIRA, 2011). Desde essa década, com a Constituição Federal, e na década seguinte, com a LDB (BRASIL, 1996), fica definida a especificidade da educação indígena.

As DCNEI (BRASIL, 2010a) indicam, no artigo oitavo, dois importantes aspectos relacionados à Educação Infantil com a Educação Indígena. Num primeiro momento, no parágrafo 1º, inciso VIII, o texto assume o compromisso de que todas as Unidades de EI possibilitem às crianças brasileiras apreciarem, reconhecerem, valorizarem e respeitarem, isto é, apropriarem-se das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas. Nesse sentido, apresentamos o relato de uma professora sobre o estudo do povo Munduruku.

Cena 4

Continuando nossas vivências sobre as culturas indígenas, conhecemos um pouco sobre o povo Munduruku, por meio de rodas de conversa e a leitura do livro "Kabá Darebu", de Daniel Munduruku, que narra um pouco sobre a sua cultura, as brincadeiras, etc. Descobrimos, a partir de algumas vivências, que o povo Munduruku pinta usando urucum (tinta vermelha) e jenipapo (tinta preta). Quando trouxemos as sementes de urucum para a sala, as crianças ficaram encantadas. Como uma semente tão pequena conseguia "juntar" tanta cor? Elas não se cansavam de "testar" o poder riscante das sementes. Foi assim que pintamos em vários tipos de papéis, no chão, no corpo e na parede de azulejo. [...]

Nessa cena, podemos verificar a intencionalidade e o protagonismo da professora, que propõe o tema sobre as culturas indígenas, não de forma genérica, e sim escolhendo um povo em específico. Propõe leituras, traz as sementes e as organiza junto a outros materiais. As crianças, a partir daí, explorando estes materiais, expressando-se de diversas formas, pintando os papéis, o chão, o corpo, sem que haja um modelo a ser seguido, são estimuladas à investigação, à curiosidade e ao respeito e valorização da diferença.

Apesar da ausência na formação das(dos) professoras(es) para a discussão dessa temática e do pouco acesso às informações sobre os povos indígenas, podemos ver que atualmente as(os) professoras(es) já possuem mais conhecimento sobre esses povos e as suas culturas. Isso pode ter efeito na construção de uma relação respeitosa por esses modos de vida e na participação na luta contra a discriminação social dos povos originários do território brasileiro.



PARA SABER MAIS...

CEERT- Educação infantil e igualdade racial

http://www.diversidadeducainfantil.org.br/

FUNAI - Educação Escolar Indígena

http://www.funai.gov.br/index.php/educacao-escolar-indigena

MEC - O governo brasileiro e a educação escolar indígena

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/gbeei.pdf

BERGAMASCH, M.A. e SILVA, R.H.- Educação escolar indígena no Brasil: da escola para índios às escolas indígenas

https://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/view/113/72



Meta 4.2 Garantir acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar.

Meta 4.5 Eliminar as disparidades de gênero na educação, garantir formação profissional para os mais vulneráveis e acesso particularmente a crianças em situação de vulnerabilidade.

Meta 10.7 Facilitar a migração e a mobilidade ordenada, segura, regular e responsável das pessoas.

Nas DCNEI (BRASIL, 2010a) fica definida a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de seus bebês e crianças de 0 a 5 anos de idade. As propostas pedagógicas para os povos que optarem pela Educação Infantil devem proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo; reafirmar a identidade étnica e racial e a língua materna como elementos de constituição das crianças; dar continuidade à educação tradicional oferecida pela família/responsáveis e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade; adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena.

É nesse contexto de garantia de direitos que se inserem os três Centros de Educação Infantil Indígena (CEIIs), vinculados aos Centros de Educação e Cultura Indígena (CECIs). Os CECIs são Unidades Educacionais da RME-SP que atendem à população guarani residente em duas Terras Indígenas: Jaraguá (aldeias Pyau, Ytu e Itakupe) e Tenondé Porã (aldeias Tenondé Porã, Krukutu, Guyrapaju, Kalipety, Kuarany Rexakã, Karumbe`y e Yyrexalã). Eles são vistos como espaços que contribuem para complementar e reforçar as práticas educacionais e culturais indígenas, nas quais há ações indicadas pela premissa de que as(os) educadoras(es) devem respeitar os conhecimentos que as próprias crianças possuem e seus modos específicos de aprender e interagir com o mundo.

As brincadeiras indígenas, vídeos sobre o dia a dia das crianças pequenas e visitas aos territórios indígenas podem ser elementos de apoio para construir saberes sobre as diferentes nações. Para discutir a vida dos povos indígenas, é preciso lidar com os paradoxos da temporalidade, da espacialidade, dos modos de vida. Aprender que não há um estereótipo, que são distintos os modos de viver, que há grupos originários indígenas em São Paulo e que eles também frequentam escolas da RME-SP aproxima e desmistifica algumas ideias vigentes no senso comum.

Em relação à Educação para as novas migrações, consideramos que a América é um continente formado pelos habitantes originários que aqui residiam, pelos migrantes vindos da Europa e da Ásia e pelos negros que chegaram escravizados do continente africano. Nas migrações da modernidade, o imigrante chegava ao novo país e pouco a pouco ia se constituindo como cidadão, juntamente com os demais recém-chegados. As escolas cumpriam importante função socializadora, especialmente pela ênfase na unicidade da língua. A história do Brasil evidencia essa marca, pois, apesar da imensa área geográfica, a língua portuguesa tornou-se um importante fator de homogeneização. As diferenças de origem, sociais, culturais, religiosas, linguísticas foram pouco toleradas, e o grupo hegemônico garantia a formação do Estado nacional pelo uso da coerção e da força sobre as populações.

Se até o início do século XX o fluxo migratório foi constituído pelos movimentos de colonização dos países europeus em direção à América, África, Oriente Médio e Ásia, hoje as migrações são caracterizadas por novos percursos, que cruzam o planeta em todas as direções. A diáspora, os refugiados, os novos

migrantes percorrem terras e mares em busca de territórios onde possam encontrar melhores condições de vida para si e para as suas famílias/responsáveis.

O Brasil, depois de um longo tempo sem movimentos migratórios, vem recebendo novos fluxos, com a presença, nos últimos 20 anos, de bolivianos, peruanos, venezuelanos, haitianos, senegaleses, congoleses, sírios, entre outros. Apesar de uma formação multicultural, a resistência aos migrantes, refugiados e apátridas e a disputa por vagas no mercado de trabalho têm gerado eventos de preconceito, hostilidade e racismo. No ano de 2017, foi promulgada a nova Lei de Migração nº 13.445 (BRASIL, 2017), com o objetivo de acolher e sustentar esses novos grupos que passam a fazer parte da sociedade brasileira e das instituições educacionais do país. Nos princípios e diretrizes dessa lei, especificamente no artigo terceiro, fica claro, no parágrafo XVII, o direito "à proteção integral e atenção ao superior interesse da criança e do adolescente migrante".

Zygmund Bauman, em seu último livro "Estranhos a nossa porta", afirma que não há uma solução fácil para a questão das migrações, uma vez que ela deixou de ser circunstancial para se tornar estrutural, isto é, uma condição de um mundo globalizado que vive uma crise humanitária. Para ele, a superação desse conflito somente acontecerá quando as pessoas reconhecerem a interdependência entre os humanos (e também não humanos) no planeta, e constituírem novas formas de convivência e solidariedade. Segundo o autor, essa não é uma situação fácil nem para o refugiado ou migrante, nem para aqueles que o recebem. O eixo demarcador das relações entre os dois grupos pode ou deve ser o direito à hospitalidade e o direito a ser reconhecido como um sujeito de direitos pertencente a uma sociedade de iguais. É preciso retomar o caminho da ética e da solidariedade, desviando do medo.

A RME-SP exibe uma característica comum a outras grandes cidades globais: o aumento dos fluxos migratórios, que tem contribuído para internacionalizar as UEs. Desde 31 de março de 2018, 5.312 estudantes imigrantes oriundos de 81 países se faziam representar. Essas crianças estão matriculadas em todas as etapas da Educação Básica.

Os bebês e as crianças têm sido grandes vítimas dessa situação migratória e não podem ser tratados com desconsideração. As UEs que recebem essas crianças devem traçar planos de acolhimento para elas e as suas famílias/responsáveis, com apoio de instituições com outras experiências com migrações. Não há um modo único de lidar com essa situação, e os caminhos mais adequados serão revelados nos processos de cada grupo. Será necessário aprender a conviver com as diversidades culturais dos bebês, das crianças e suas famílias/responsáveis, e principalmente cuidar da homogeneização pela língua. Aprender uma língua estrangeira na situação de migrante ou refugiado não é o mesmo que aprender uma segunda língua por desejo de ampliar horizontes. A língua materna é acolhedora, oferece o sentimento de estar em casa, uma sensação na qual a música e as letras compõem um todo harmônico, ligado ao sentimento de existência de cada indivíduo. O bilinguismo não é apenas escrever, ler e falar em outro idioma,



PARA SABER MAIS...

SME SP - Avaliação Diagnóstica dos Impactos das Ações Educativas dos CEII/CECI
http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/41838.pdf

RANDO, B.S. - Jogos e brincadeiras indígenas
http://www2.esporte.gov.br/arquivos/snelis/esporteLazer/cedes/jogosCulturasIndigenas.pdf

PROJETO TECENDO SABERES - Pesquisa com crianças indígenas
http://www.tecendosaberes.com/
https://oglobo.globo.com/sociedade/conte-algo-que-nao-sei/marie-ange-bordas-artista-visualouvir-as-criancas-escolha-ideologica-politica-21459639

FAUSTINO, R.C. e MOTA, L.T. - Crianças indígenas: o papel dos jogos, das brincadeiras e da imitação na aprendizagem e no desenvolvimento
http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/27968/17267

SILVA, S.A - Bolivianos em São Paulo: entre o sonho e a realidade. .
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142006000200012

BAUMAN, Z. - O medo dos refugiados
https://youtu.be/pfJHQNt7PLo

BAENINGER, R. Rotatividade migratória: um novo olhar para as migrações internas no Brasil.
http://www.scielo.br/pdf/remhu/v20n39/v20n39a05



Meta 5.1 Acabar com a discriminação contra meninas e mulheres.

Ação 5.C Fortalecer políticas e legislação para a promoção da igualdade de gênero e o empoderamento de todas as mulheres e meninas.

mas a capacidade de aprender a viver em duas línguas e de dois modos diferentes (VANDENBROECK, 2010, p. 147)

As UEs precisam propiciar espaço para a escuta dos gestos, olhares e das palavras de cada bebê, criança e família/responsáveis, procurando superar as barreiras da comunicação. As UEs podem promover momentos coletivos de convivência e tempos individualizados com os familiares, para conversar sobre a adaptação ao país e as dúvidas ou para ler histórias sobre crianças migrantes ou sobre os países de origem. Dessa forma, as crianças que estão chegando podem ser indiretamente apresentadas em seus pertencimentos sociais e culturais e valorizadas em suas diferenças. É preciso ainda realizar adaptações nas práticas pedagógicas e problematização dos conhecimentos e das abordagens trabalhadas nas escolas. Vamos conhecer um relato de uma UE sobre o modo como vem acolhendo as crianças e suas famílias/responsáveis.

De uns anos para cá, as UEs têm recebido muitos imigrantes provindos de países latino-americanos e africanos. As crianças são matriculadas e passam a frequentar as UEs, pois o direito da matrícula nas escolas brasileiras lhes é garantido.

Cena 5

Em nossa Unidade, as crianças e suas famílias nos ensinaram como acolhê-las, compreendê-las e propor um intercâmbio entre culturas. Mas foi um processo complexo e que exigiu empenho de todos. Após o recesso de julho, foram matriculadas duas crianças que vieram de países diferentes da África e, portanto, de culturas e modos de ser e estar no mundo distintos, seja nas constituições familiares, nas situações econômicas, nas expectativas ou nas necessidades. Apesar de falarem o mesmo idioma (francês), possuíam outras e diferentes línguas maternas. Só nessas informações, o grupo já rompeu alguns paradigmas e ideias equivocadas sobre imigrantes africanos. Conversamos com cada família para nos apropriarmos de suas histórias e contextos. Apresentaram histórias bem diferentes, situações econômicas complicadas, lutas de sobrevivência, religiões e expectativas em relação ao Brasil. Apresentaram um pouco da diversidade africana.

É urgente um olhar sensível para acolher todas as crianças, não só no início das atividades anuais, com propostas planejadas, mas no decorrer do ano, atendendo às especificidades e peculiaridades destas que vão sendo matriculadas durante esse período. É preciso ampliar a concepção de acolhimento no sentido de abraçar a criança na condição que está, acolher não só a criança, mas sua história de vida, seu contexto, seu modo de ser e estar no mundo. Parece algo simples e sistemático, mas às vezes ficamos no campo discursivo, ou mesmo confundimos acolhimento com a adaptação da criança ao meio em que está

inserida. Muitas vezes, essa adaptação não passa de expectativas de visões adultocêntricas. Acolher exige se colocar no lugar do outro. Em outras palavras, é uma questão humanitária e de muita sensibilidade.

A cena de recepção e acolhimento das famílias/responsáveis imigrantes exige uma análise que destaca especialmente a postura de acolhimento do novo e do enfrentamento das realidades educacionais que nos surgem: a diversidade, a diferença, a fugacidade e a profundidade das relações humanas, as separações e a hospitalidade como princípio ético e humano. Nem sempre saberemos ou teremos todas as informações, é tarefa da UE transformar a busca por essas informações em um processo coletivo e respeitoso de investigação.

Quanto mais a UE estiver envolvida com essa temática, mais recursos ela poderá dispor para o acolhimento e atendimento dos direitos humanos. Traduzir determinados documentos de uso da UE, ter alguns pequenos vídeos explicativos com imagens ou ainda legendados nas línguas mais demandadas, para que a UE possa explicar seu funcionamento, pode ser um caminho.



PARA SABER MAIS...

MTLVille - Contar histórias para os bebês e as famílias/responsáveis para favorecer a inclusão dos imigrantes no Canadá

https://www.youtube.com/watch?v=Ed-NItUQCdM

ACNUR – Agência da ONU para Refugiados

http://www.acnur.org/portugues/

1.4.2 Educação para as Relações de Gênero

Desde meados do século XX, novas discussões estão presentes na Educação Infantil. Nos anos 1980 e 1990, novas abordagens passaram a ser conversadas nas UEs, entre as(os) professoras(es) e educadoras(es), familiares e as próprias crianças. O conhecimento do próprio corpo, as diferenças entre corpos de meninos e meninas deixaram de ser tabus, e os questionamentos das crianças sobre a sua origem começaram a ser tratados com maior naturalidade. Livros, filmes, brinquedos foram produzidos para apoiar a construção de perguntas, a compreensão e as respostas sobre esses temas, que por muitas gerações ficaram do lado de fora da escola.

Questões relativas ao tema gênero trazem novos questionamentos para as UEs de Educação Infantil. Muitas são as abordagens sociais, culturais, políticas sobre esse tema. A igualdade social entre as pessoas de diferentes gêneros e a liberdade de expressão sobre os sentimentos e pensamentos são direitos que todos defendem na Educação Infantil.

Conforme a DCNEI, "o combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil" (BRASIL, 2010a). Assim, romper o silêncio sobre a normatividade daquilo que podem ou não podem fazer meninos e meninas é um modo de romper com preconceitos como aqueles que afirmam que meninos são mais barulhentos e meninas mais silenciosas, que as meninas preferem brincar paradas e meninos gostam de correr, etc. É preciso reconhecer que há muitos modos de ser menino e menina, e que essas regras não devem definir os modos como as pessoas se constituem.



Meta 16.10 Assegurar o acesso público à informação e proteger as liberdades fundamentais, em conformidade com a legislação nacional e os acordos internacionais; inclusivos e eficazes.

Ação 4.A Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos.

Uma Unidade fez um trabalho de escuta e participação das crianças em busca de melhorias na UE. Destacamos uma parte do relato que diz respeito ao tema de gênero.

Cena 6

As crianças se reuniram para conversar sobre os espaços da Unidade. Falaram sobre os lugares que gostavam ou não e sinalizavam seus motivos. Foram desafiadas pela professora a registrar seus apontamentos e propostas em forma de desenhos. Estes serviram como eixos para a reelaboração dos espaços e início do processo de reflexão sobre a importância do olhar da criança no pensar sobre o espaço da UE. Em outro momento, elas saíram pela escola para fotografar esses espaços pontuados anteriormente e ficaram ansiosas aguardando a revelação das fotos. Montaram um gráfico fotográfico, que foi explorado pelo grupo mapeando o ponto de vista de todas elas. Concluíram, então, os espaços que gostariam de modificar ou ampliar na escola: a casinha e a caixa de areia. Fizeram uma maquete com as novas propostas e encaminharam aos gestores. Durante esse percurso, os meninos votaram que não gostavam da casinha e das panelinhas, porque eram coisas de menina. Foi observado, então, que era preciso uma ressignificação do espaço e das brincadeiras consideradas de meninas, trabalhar sobre a igualdade de gênero e abolir na escola o estereótipo de rosa e roxo para objetos e brinquedos considerados de meninas. Devido a isso, construímos um espaço de casinha feito de madeira e repleto com objetos de cozinha reais.

Educar as crianças numa perspectiva compreensiva sobre sexualidade e gênero é construir questionamentos sobre situações do dia a dia e tomar decisões apoiadas em informações, discussões e posicionamentos. Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana – Indique EI/RME-SP (SÃO PAULO, 2016a) já nos ajudaram a superar algumas práticas. Hoje as organizações não são baseadas em separação de meninos e meninas, da mesma forma como não há separação de brincadeiras e brinquedos. É possível ter um canto de fantasias e as crianças escolherem qualquer vestimenta ou acessório para usar?

Reconhecemos que, na sociedade plural em que vivemos, há respostas ainda não consensuadas para algumas perguntas: num dia de verão, as crianças podem ficar de calcinha e cueca no pátio para tomar banho de chuva ou mangueira? Meninos podem ou não pintar as unhas e maquiar-se? A UE de Educação Infantil precisa ter banheiros diferenciados para meninos e meninas? O tema é novo, e a sua abordagem é delicada, mas o compromisso com as crianças e com a sociedade exige que nós, gestoras(es), professoras(es), educadoras(es), possamos definir respostas. Tendo em vista que os CEIs e EMEIs devem educar as crianças de forma compartilhada com as famílias/responsáveis, é fundamental que sejam

organizados espaços para a formação entre as(os) profissionais e debates com as famílias/responsáveis sobre as suas perspectivas. Analisar livros de histórias, discutir elementos sexistas da mídia, refletir sobre situações reais ou imaginadas são estratégias para apoiar a reflexão sobre o tema.

1.4.3 Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A educação de todos os bebês e crianças é direito fundamental reforçado, quando se trata das pessoas com deficiências, nos tratados internacionais, como a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o seu Protocolo Facultativo, assinados em 2007, bem como o Decreto nº 6.949/09 (BRASIL, 2009b). Esses documentos reafirmam o compromisso de promover a total participação de todos com a garantia do apoio necessário para exercitar os seus direitos e as liberdades fundamentais.

A SME reconhece desde 2013 a existência de múltiplas infâncias e das várias formas de ser criança, trabalhando assim pela consolidação de um sistema educacional inclusivo, em que todos possam ter experiências de aprendizagem de acordo com as suas possibilidades, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, assegurando a todos os bebês e as crianças o pleno exercício dos direitos e das liberdades fundamentais (BRASIL, 2015).

Nenhum dos nossos atos, dos mais simples aos mais complexos — como pentear o cabelo ou resolver um problema — está determinado biologicamente, mas são apropriados pelos processos de mediação, com os outros ou com objetos de nossa cultura, de caráter instrumental (como os objetos) e/ou simbólico (como a linguagem). Isso é válido para todos os bebês ou para todas as crianças, mesmo para aqueles que possuem uma deficiência, altas habilidades/precocidade e TGD em uma ou mais áreas do desenvolvimento humano. Isso nada mais evidencia que há uma particularidade em seu processo de aprender e se desenvolver. Assim, cabe à UE, de forma institucionalizada, por meio de um "desenho universal para a aprendizagem", abrir as portas para que esses bebês e crianças possam aprender como os outros, mesmo que por caminhos diferentes. É necessário pensar em métodos, materiais, recursos, tecnologias e suporte pedagógico diferenciados, por meio de ações que respondam às necessidades e ampliem as capacidades de todos e de cada um, numa compreensão de que estamos frente a uma nova realidade educativa.

O conceito de desenho universal para a aprendizagem desde a infância se alinha à ideia de educação inclusiva no sentido das deficiências, por ser capaz de criar coletivamente oportunidades equitativas de aprendizagem e ambientes educacionais interativos, os quais, sendo diferentes, igualam as oportunidades. Interpõe-se então um fundamento básico de que o desenvolvimento humano está relacionado com funções aprendidas nas relações sociais: dependemos do outro para compreender os seus significados.



Meta 16.7 Garantir a tomada de decisão responsiva, inclusiva, participativa e representativa.

Ação 4.C Aumentar o contingente de professores qualificados.

Indique EI – 7.1.7

As educadoras e os educadores ofertam experiências para a conquista da autonomia dos bebês e crianças com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Altas Habilidades/Superdotação (AHSD) no cuidar de si?

A seguir, contamos uma pequena história de como uma criança com uma deficiência física constitui um ambiente inclusivo com seus colegas.

Cena 7

Ana, de quatro anos, vinha sempre de cadeira de rodas para a UE, dessa vez estava no colo da sua mãe. Ela nunca teve a oportunidade de estar com seus colegas de turma de outra forma. Enquanto a coordenadora pedagógica, uma das professoras, a mãe e a criança conversavam sobre o grave quadro de infecção que a acometeu nos últimos dias e a necessidade de afastamento, através da janela, Ana avista seus amigos no pátio e começa a chorar. A coordenadora e professora conversam com a criança tentando acalmá-la. A mãe prontamente coloca a filha no chão da sala e para a surpresa de todos, Ana, ao seu modo, engatinha até seus amigos, que, encantados, sem que ninguém faça qualquer intervenção, olham para Ana e falam:

— Olha, a Ana sabe engatinhar!

E saem engatinhando junto dela pelos corredores, até que uma criança volta até ela, segura suas mãozinhas e diz:

— Agora é a sua vez de tentar fazer assim... — e faz menção de impulso de levantar, dando a Ana uma nova possibilidade de desenvolvimento.

Nessa cena podemos ver a importância da articulação com as famílias/responsáveis no acolhimento dos bebês e crianças. Cabe (às)aos educadoras(es) da UE acolher também as famílias/responsáveis, escutando-as e buscando entender suas especificidades, culturas, modos de cuidar e educar suas crianças. Dessa forma, o acolhimento das crianças se faz de forma mais integral e efetiva. No caso das crianças com deficiência, também vemos a importância da interlocução com as famílias/responsáveis, compartilhando os saberes, para que juntos — família/responsáveis e escola — busquem os melhores caminhos para a inclusão e aprendizagem.

A amizade das crianças proporciona interações que impulsionam o desenvolvimento. Percebemos que a socialização contribuiu de maneira significativa para o desenvolvimento por meio de interações, tornando a escola um ambiente de extrema importância para a criança com deficiência. A potência criativa e o protagonismo são possíveis quando transformamos nossas crenças, quando damos vez e escutamos a voz das crianças nos territórios, acreditando que novas culturas infantis produzirão novas culturas adultas — culturas essas mais justas e humanas para uma sociedade que ainda não existe.

Além das situações imprevisíveis como a relatada, que mostra o protagonismo infantil e a escuta dos adultos, a Educação Infantil apresenta um espaço educativo primoroso para novas abordagens pedagógicas e novas experiências educativas, pautadas na riqueza da diferença, nas intermináveis possibilidades de se criar formas de impulsionar o desenvolvimento infantil. Agora vamos relatar uma cena sobre estratégias para o acolhimento de uma criança que demonstrava dificuldade de interação.



PARA SABER MAIS...

SÃO PAULO – Manual de acessibilidade
https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/pessoa_com_deficiencia/manual%20acessibilidade.pdf

Cena 8

Em uma dessas tardes de outono, decidimos brincar no parque. Carregamos nossas sucatas e panelinhas, escolhemos um bom lugar na caixa de areia, e as crianças foram se dividindo em pequenos grupos como sempre fazem. Eu costumo respeitar essa divisão, depois vou me juntando com quem não se agrupou; aos poucos muitos se aproximam, vão se achegando e brincamos juntos. O grande desafio era incluir a pequena na brincadeira, de maneira que ela se interessasse por estar com o grupo e parasse de correr ou ficar sozinha e, ao mesmo tempo, que as crianças aceitassem a participação dela. Pedi para ela fazer um bolo para mim, ela ficou intrigada com o pedido, não conseguia entender como fazer um bolo no parque. Logo, um colega se ofereceu para mostrar do que eu estava falando, foi fazendo todo o procedimento que ele julgava necessário para fazer um bolo de areia. Juntou um pouco de areia numa tigelinha, colocou um pouco de água, fez de conta que quebrava os ovos, mexeu, mexeu... colocou na forma, apertou a areia na forminha e virou o bolo na mão. Outro colega falou:

— É o bolo do aniversário da Prô.

Cada criança foi organizando uma coisa para o meu aniversário: teve bolo, brigadeiro, salgados e, nessa brincadeira, foram ensinando a pequena a brincar na areia (até então ela não havia sentado na areia e brincado com os colegas). Deram várias coisas para ela fazer, quiseram saber a sua opinião, deram as comidinhas para ela experimentar... Ficamos uma hora nesta atividade, organizando meu aniversário. Foi uma experiência muito interessante para todas as partes, e foi a partir dessas vivências que as crianças perceberam que era muito legal ensinar a colega a brincar.

Enfrentar o desafio da convivência e da aprendizagem na diversidade exige da(o) professora(or) e da instituição construir uma cultura equitativa, que possa oferecer recursos, materiais ou tecnologias diferenciadas, rompendo preconceitos. Porém, não é somente em agrupamentos de crianças com deficiências ou altas habilidades/precocidade que o tema da inclusão deve ser abordado. Utilizar literatura, filmes, desenhos animados, brinquedos e imagens, sair em visitas a certos espaços sociais ou ainda convidar pessoas com deficiências para comparecerem às UEs pode ser uma boa alternativa para conversar sobre esses temas, que são importantes na formação de todos. É preciso abrir caminhos para sermos

capazes de incorporar as diferenças biopsicossociais em nossas vidas como uma das múltiplas marcas ou manifestações do humano, e isso começa na Educação Infantil. Mas a discussão sobre a deficiência, seu conhecimento, a reflexão sobre a relação da sociedade e dos sujeitos não pode acontecer apenas quando há, efetivamente, a presença de alguém com deficiência. Este é um tema de direitos humanos que deve ter presença em todas as escolas.

1.4.4 Educação para o Desenvolvimento Sustentável - Agenda 2030/ONU

Desde o primeiro momento, a PMSP e a SME adotaram os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS como compromisso a ser cumprido pela Cidade de São Paulo até 2030. Trata-se de um ambicioso conjunto de 17 objetivos com metas e ações específicas adotadas por 193 países-membros das Nações Unidas. Esses objetivos buscam "garantir uma vida sustentável, pacífica, próspera e equitativa na Terra, para todos, agora e no futuro" (UNESCO, 2017, p. 6), para assim conquistar o bem-estar de todos os cidadãos e a garantia da vida no planeta. É importante lembrar que essa Agenda dá continuidade aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODM, estabelecidos no ano de 2000 com foco na garantia de dignidade de vida. A partir da Rio+20, Conferência da ONU sobre Desenvolvimento Sustentável realizada aqui no Brasil em junho de 2012, a Agenda 2030 foi construída sob a liderança dos Estados-membros da ONU com a participação das principais partes interessadas e de grupos organizados da sociedade civil (ONU, 2015). Diferente dos ODM, cujo cumprimento de objetivos era responsabilidade dos Estados, os ODS trazem a responsabilidade para os Estados-membros, empresas e sociedade civil. O ex-secretário Geral da ONU Ban Ki-Moon afirmou que constituem um apelo global, pois demandam as "ações de todos, em todos os lugares".



Atualizado em fevereiro de 2019.

O *conceito de Desenvolvimento Sustentável* da Agenda 2030 não se refere apenas à dimensão ambiental, mas também às dimensões social e econômica. Seu propósito "é garantir uma vida sustentável, pacífica, próspera e equitativa na terra para todos, agora e no futuro" (UNESCO, 2017, p. 6). Os 17 ODS compõem um conjunto integrado e indivisível, equilibrando as três dimensões do desenvolvimento sustentável, que se efetivam também a cada escolha e ação individual.

PARA SABER MAIS...

ONU – Plataforma Agenda 2030
http://www.agenda2030.com.br/

OS CINCO P'S DA AGENDA 2030 — DO GLOBAL PARA O LOCAL



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

Os ODS abrangem ações voltadas a cinco grandes áreas: Pessoas, Planeta, Paz, Prosperidade e Parcerias. Essa abrangência reflete uma visão holística do ser humano e dos desafios globais visando assegurar a sustentabilidade das diversas formas de vida no planeta. Cada um dos 17 ODS é detalhado em metas e ações específicas que tratam de aspirações globais acordadas, a serem alcançadas até 2030. Foram estabelecidas 169 metas a serem incorporadas nos processos, políticas e estratégias de planejamento em diferentes níveis (internacional, nacional e local) de maneira coerente entre si. Esta Agenda compõe assim uma declaração do reconhecimento da urgência em se tomar medidas transformadoras na direção do desenvolvimento sustentável, compreendendo o contexto atual de interdependência global das ações.

Esse ambicioso conjunto de objetivos que compõem a Agenda 2030, diferentemente dos ODM, não está destinado unicamente aos países em desenvolvimento. Os ODS possuem uma natureza universalmente aplicável, levando em conta diferentes realidades, prioridades nacionais, capacidades e estágios de desenvolvimento. Os ODS visam à promoção de vida digna para todos, sem deixar ninguém para trás. Destaca-se o foco na educação, pois há a compreensão de que toda construção de novos paradigmas depende do processo educacional para se efetivar. Por essa razão, a educação perpassa todos os ODS.

O ODS 4 pretende "Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos", sendo que a meta 4.2 aborda especificamente a primeira infância, visando garantir a todos os bebês e às crianças um desenvolvimento de qualidade nesta fase da vida, cuidados e educação pré-escolar. Ainda, a meta 4.7 reafirma o papel central da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) na



Foto: Acervo da Unidade Escolar

CEI Parque Santa Rita
DRE São Miguel

implementação da Agenda 2030, ambicionando uma educação voltada para os direitos humanos, a igualdade de gênero, e a valorização da diversidade cultural, a cultura de paz e não violência, a cidadania global e a promoção de estilos de vida sustentáveis.

A Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) é um instrumento fundamental para atingir os ODS. Ela deve ser entendida como parte integrante da educação de qualidade desde a EI, em espaços formais e não formais da educação. Seu foco está na aprendizagem interativa, na ação do educando, na participação, na colaboração, na solução de problemas, na visão integral do conhecimento. Os ODS e a EDS transformam não apenas os Objetivos de Aprendizagem e as práticas pedagógicas escolares, mas também o espaço físico escolar e as relações humanas que nele se dão. Esses elementos compõem as quatro dimensões da EDS na escola. Para que as escolas se tornem "lugares de aprendizagem e experiência para o desenvolvimento sustentável", os ODS devem ser integrados em seus múltiplos processos, de modo que a própria instituição, como um todo, seja um modelo para as crianças (UNESCO, 2017, p. 53).

Nesse sentido, os ODS na EI devem ganhar espaço, sobretudo nos momentos de formação continuada da Rede, a fim de ampliarem a compreensão dos processos e subsidiarem escolhas pedagógicas. Uma reflexão aprofundada pode atuar desde a forma de se fazer o acolhimento das famílias na escola, o aleitamento materno na UE, escolhas por utilização pedagógica diária de áreas externas, existência de diferentes contentores para lixos distintos em sala de aula, presença de hortas pedagógicas, composteiras, até ferramentas participativas de tomadas de decisões coletivas.

Na infância, as crianças estão construindo seus hábitos de ação, de linguagem, de estrutura de pensamentos. Eles se constroem pela repetição cotidiana de pequenas ações que observam, por exemplo, apaga-se ou não a luz ao sair da sala? Conserta-se um brinquedo que quebra ou joga-se fora? Há cuidado cotidiano de vasos de flores para enfeitar os espaços ou há flores de plástico e/ou de EVA?

De posse desse contexto, a SME escolheu destacar a EDS como uma direção necessária para a Educação Infantil do Município de São Paulo. A EDS propõe que as abordagens pedagógicas na Educação Infantil sejam sempre centradas na observação dos bebês e das crianças. Uma aprendizagem voltada para a ação pessoal, mas também social e ambiental.

Para os processos educativos realizados na Educação Infantil, é importante destacar saúde e bem-estar (ODS 3) como um indicador para se olhar para o ambiente escolar, para avaliar e replanejar a dinâmica cotidiana das crianças, a relação de chegada e de saída da criança da escola. Fome zero e agricultura sustentável (ODS 2) trazem à tona os esforços que a SME tem feito na direção de priorizar a compra de orgânicos e de produção familiar para compor a merenda escolar. Igualdade de Gênero (ODS 5) e Redução das Desigualdades (ODS 10) foram destacados em seções anteriores deste documento. A educação assume



PARA SABER MAIS...

UNESCO Portuguese. Objetivos de desenvolvimento sustentável para crianças.

https://www.youtube.com/playlist?list=PLuaYSS3ezmQAuqmz2En-BlEqb5bX2fUvM

Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável. Objetivos de aprendizagem.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197

centralidade na proposição de um presente com maior igualdade e assume responsabilidade em relação às decisões sobre o futuro. É a partir do direito à Educação, e especificamente à EDS, que as sociedades contemporâneas podem avançar em direção à Paz (ODS 16) e às Parcerias para o Desenvolvimento Sustentável (ODS 17).

As dimensões dos ODS voltadas ao planeta fazem alusão à importância do cultivo de uma relação de afeto e respeito com a natureza desde a primeira infância. Para tanto, é essencial que bebês e crianças possam conviver o mais intimamente possível com a natureza e os elementos que a constituem: terra, água, ar, luz, calor, além dos reinos que a compõem em sua diversidade mineral, vegetal e animal. Os Objetivos de Proteção da Vida sobre a Terra (ODS 15) e da Vida debaixo d'Água (ODS 14) e de Combate às Alterações Climáticas (ODS 13) incitam ao cuidado com o planeta como casa do ser humano e de uma grande diversidade de formas de vida. Os cuidados na primeira infância são indissociáveis dos processos educativos e, portanto, educar com cuidado e para o cuidado é o cerne da EDS na primeira infância, garantindo acolhimento, escuta, criação de vínculo e desenvolvimento saudável. Nesse sentido, é preciso saber cuidar de si, das plantas, dos bichos do jardim, do mundo, com respeito, admiração, encantamento, bem-estar e inteireza. O Objetivo de Consumo e Produção Sustentáveis (ODS 12) chama atenção para os ciclos e tempos da natureza, mas também para hábitos de descarte e escolha dos materiais para compra pela SME e em cada uma das UEs: são privilegiados brinquedos de materiais plásticos ou naturais? Industriais ou manufaturados? Estruturados ou de largo alcance?

Visando manter o diálogo entre a EDS e o Currículo da Cidade Educação Infantil, escolhemos destacar na lateral das páginas deste documento as metas e ações dos ODS associadas às ideias expostas ao longo de todo o texto. Para isso, foram utilizados os ícones dos ODS e as referências alfanuméricas correspondentes às metas e ações acompanhadas de resumo textual com finalidade didática. O exercício de inserção das metas e ações não esgotou as conexões possíveis, mas indicou algumas relações que nos permitem nos aproximar da EDS e criar pontes entre os compromissos globais para o Desenvolvimento Sustentável e a ação local da Rede Municipal para a garantia da Educação de Qualidade na primeira infância.

Ao longo de todo o Currículo da Cidade Educação Infantil, há menção aos Indique EI/RME-SP (SÃO PAULO, 2016a) e, embora não haja referência explícita estabelecida entre os Indicadores e os ODS, essa associação pode ser feita, demonstrando alinhamento entre o acúmulo de discussão da Rede e a EDS. A título de ilustração, seguem alguns exemplos. A continuidade deste exercício pode ser feita em momentos de formação das UEs.

Indique EI – 5.1.3

As educadoras e educadores, ao propor experiências para os bebês e as crianças, como jogos, brincadeiras, arte, culinária, filmes, livros, músicas e danças, estimulam novos conhecimentos e visões sobre as culturas africanas, afro-brasileiras, indígenas e imigrantes, considerando que todos os povos produzem cultura e conhecimento?

Indique EI – 3.3.10

As educadoras e os educadores possibilitam contato dos bebês e das crianças com os elementos da natureza como água, areia, terra, pedras, argila, plantas, folhas, sementes, e os exploram brincando?

Nas tabelas do Capítulo 5, também foi inserida uma última coluna à direita orientando associação entre os Objetivos de Aprendizagem da BNCC (BRASIL, 2017) e as metas e ações dos ODS, a fim de alinhar essas duas referências que orientam a construção deste documento. Ao final do capítulo, como anexo, estão descritas, em ordem e na íntegra, todas as metas e ações utilizadas ao longo de todo Currículo da Cidade – Educação Infantil.



Foto: Daniel Carvalho - FOVE - CM - COPED - SME

CEI Inocoop Ipiranga - DRE Ipiranga



Meta 16.6 Desenvolver instituições eficazes, responsáveis e transparentes.

Os ODS vêm ao pleno encontro dos compromissos assumidos pela Rede Municipal no Currículo da Educação Infantil com a equidade, a inclusão e a integralidade dos sujeitos, com a educação para as relações de gênero e étnico-raciais e com a democracia. Os ODS reforçam a importância desses compromissos, ampliam seu escopo a partir de uma perspectiva global e contemplam outras dimensões imprescindíveis para caminhar, a partir do nível local, em direção ao Desenvolvimento Sustentável.

1.5 A DEMOCRACIA NA VIDA E NOS PROCESSOS EDUCATIVOS

A construção do currículo numa perspectiva democrática exige que situemos a concepção de democracia num contexto histórico mais amplo. É preciso considerar que, historicamente, a retomada do rumo da democracia é bastante recente em nosso país. Sob o ponto de vista legal, a gestão democrática aparece como princípio fundamental da educação na Constituição de 1988, e LDB 9.394/96.

Tendo como ponto de partida esse compromisso democrático assumido institucionalmente em nível nacional, vale revisitar alguns conceitos basilares que autorizam reconhecer, nos pensamentos e nas ações educacionais, a democracia exercida em uma condição amplamente partilhada de gestão das questões da educação e, particularmente, da Educação Infantil.

Uma importante contribuição à compreensão do significado de democracia na educação pode vir dos preceitos de John Dewey, que esteve convencido de que a democracia, considerada como sistema de vida moral e humana, deveria servir de guia à educação. Isso o levou a conceber uma filosofia de democracia na qual a educação ocupa o lugar central. O autor alia a discussão de sociedade e de educação democrática ao conceito de liberdade de pensar e agir numa condição comunitária.

Para Dewey (1940b; 1959), a educação confunde-se com o processo de vida em sociedade e, portanto, "é um método fundamental de progresso e reformas sociais" (p. 15). A educação, para ele, é um processo de vida, e não uma preparação para uma vida futura. Define a instituição educacional como instituição social, devendo representar a vida presente — uma vida tão real e vital para a criança como aquela que vive em casa, na vizinhança ou no parque. Em outras palavras, trata-se de uma forma embrionária da vida em sociedade. Ainda, ele identifica a democracia e a liberdade com o processo individual de pensar de maneira inteligente, que só pode ser efetivado mediante uma educação que valorize o indivíduo e as suas experiências pessoais (DEWEY, 1940a; 1959).

Em uma educação progressiva e construtiva, e na sua defesa veemente da escola pública, encontram-se argumentos para se pensar, na contemporaneidade, a educação que se deseja transformadora e emancipadora. Dewey ajuda nas ponderações atuais em favor de uma educação progressiva, que restaura a possibilidade dos indivíduos contribuírem com as suas experiências pessoais no grupo. Entretanto, como bem adverte, essa condição de participação não nasce e não se mantém espontaneamente. É preciso pensar e planejar situações que propiciem a colaboração mútua e a corresponsabilidade, o que remete à importância de se ter clareza dos propósitos educativos e da intencionalidade das ações por parte de todos os sujeitos implicados com o ato educativo, direta ou indiretamente.

Indique EI – 1.2.2

A Equipe Gestora (Diretor, Assistente de Diretor e Coordenador Pedagógico) possui um projeto de ação que colabore para o acompanhamento da prática educativa?

PARA SABER MAIS...

CUNHA, M.V. - John Dewey e o pensamento educacional brasileiro

http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a06.pdf

KISHIMOTO, T. – Apresentação: Cultura como meta. John Dewey

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000200014



Foto: Acervo da Unidade Escolar

CECI CEII Krukutu
DRE Capela do Socorro

Em síntese...

As palavras que sintetizam as ideias chave deste capítulo são **educação, territórios, equidade, educação inclusiva, educação integral, relações étnico-raciais, relações de gênero, educação especial, agenda 2030/ONU e democracia.**

A **educação** é entendida como um processo social, um bem público e um valor comum a ser compartilhado por todos. Ter acesso à educação pública, laica e de qualidade é um direito de todos os bebês e crianças e um dever do Estado. A educação possibilita constituir uma vida comum nos **territórios**, cenário constantemente renovado, onde as atividades são criadas a partir da herança cultural do povo que nele vive. Um território é sempre um espaço de disputa de poder, um espaço social em que forças econômicas, políticas, culturais estão em permanente tensão, disputando a hegemonia. Participar de vivências e experiências que deem valor aos elementos extraídos dos territórios confere aos bebês e às crianças um olhar de compreensão sobre as suas vidas e cria pertencimento e cumplicidade. Ao pensarmos em um projeto educativo público, devemos partir de três princípios: equidade, inclusão e integralidade. A **equidade** é uma estratégia para atingir a igualdade a partir do reconhecimento da diversidade, procurando reduzir as desigualdades de oportunidade e acesso que impedem direitos fundamentais. A **educação inclusiva** pressupõe que todos possam ter experiências de aprendizagem de acordo com suas potencialidades, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades e na equidade, independentemente de suas condições socioeconômicas, físicas, intelectuais, de gênero, étnico-raciais, de idade, religiosas, ou por haver nascido em um território diferenciado

dos demais. A **educação integral** compreende o compromisso com as práticas integradas de formação e a integralidade do desenvolvimento humano em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. Para viabilizar esses princípios, torna-se necessário garantir políticas curriculares específicas para as populações que têm tido os seus direitos historicamente não atendidos. A educação para as **relações étnico-raciais** visa que bebês e crianças se reconheçam em suas identidades e possam compreender a diversidade étnica e racial do mundo como uma grandeza de experiências e possibilidades, tornando obrigatório nos currículos o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena e desenvolvendo uma educação antirracista no cotidiano escolar. A educação para as **relações de gênero** visa promover a igualdade social entre as pessoas de diferentes gêneros e a liberdade de expressão sobre os sentimentos e pensamentos, rompendo com preconceitos, reconhecendo que há muitos modos de ser menino e menina, e que essas regras não devem definir os modos como as pessoas se constituem. A **educação especial**, por meio de um *desenho universal para a aprendizagem*, abre as portas para que bebês e crianças com deficiência, altas habilidades/precocidade e TGD possam aprender, mesmo que por caminhos diferentes, por meio de ações que respondam às necessidades e ampliem as capacidades de todos e de cada um. A educação para o desenvolvimento sustentável, trazido pela **Agenda 2030/ONU**, contempla estes e outros princípios e conceitos, organizados em dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS), que se referem às dimensões ambiental, social e econômica. Todos esses princípios, compromissos, conceitos e políticas educacionais unem-se ao compromisso de uma educação que traz a **democracia** como pressuposto de uma escola pública que se deseja comprometida com a qualidade da formação humana, transformadora e emancipadora.

PARA APROFUNDAMENTO...

GOMES, Nilma Lino e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018

SETUBAL, Maria Alice. Educação e Sustentabilidade. **Princípios e Valores Para a Formação de Educadores**. São Paulo: Peirópolis, 2014.

LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana. **Corpo, gênero e sexualidade.** Um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2011.



Aluna Alexya Santana Santos
EMEI Francisca Julia da Silva
DRE Campo Limpo

2.
BEBÊS E CRIANÇAS NA CIDADE DE SÃO PAULO: AS INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS COMO PRINCÍPIOS PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA NAS UNIDADES EDUCACIONAIS





2.1 AS INTERAÇÕES COMO MODOS DE SER E ESTAR NO MUNDO

As concepções que orientam a proposição do Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a) afirmam que o processo de aprendizagem acontece como resultado de uma construção pessoal dos bebês e das crianças, em interação ativa com as outras crianças de mesma idade e de idades diferentes, com os adultos e com os elementos da cultura com os quais entram em contato.

> As concepções que orientam a proposição deste currículo integrador afirmam o processo de aprendizagem como uma construção pessoal intermediada pela relação com o meio sócio-histórico-cultural e em interação entre pares, com os adultos e com os elementos da cultura com os quais interage, processo em que reconstrói para si as capacidades presentes nessas interações. (SÃO PAULO, 2015a, p. 35)

Pesquisas têm mostrado que é nessa interação com os outros e com a cultura que cada bebê e criança reconstrói para si as qualidades humanas presentes nessas interações — como a percepção, a memória, a fala, o pensamento, a imaginação, os valores, os sentimentos, a autodisciplina e a sua própria identidade — à medida que se relaciona com as pessoas e os hábitos e costumes, com a língua e as outras linguagens, com o conhecimento acumulado; à medida que se relaciona com os objetos. O currículo na Educação Infantil se baseia nas interações e na brincadeira (MUKHINA, 1996; PRESTES; TUNES, 2018), na cultura humana, nas práticas sociais dos territórios, e se fortalece na relação de todos os adultos da Unidade Educacional com as famílias/responsáveis e com as crianças.

As interações e as brincadeiras devem compor o currículo e possibilitar a realização de projetos pedagógicos que envolvam as diversas linguagens presentes nas experiências, sem separá-las, pois não é de modo fragmentado que os bebês e as crianças aprendem, mas enquanto *vivenciam uma situação de forma*



Meta 4.1 Garantir a todas e todos o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade.

integral. Enquanto contamos ou lemos uma história, as crianças ouvem, mas também imaginam, pensam, comparam, observam o nosso tom de voz, a maneira como nos relacionamos, como tratamos as outras crianças, como cuidamos dos livros. Também percebem o nosso interesse e entusiasmo. Com isso, aprendem modos de ser, aprendem a gostar das coisas, percebem os outros e a si mesmas, vão aprendendo modos de se relacionar com o ambiente e com os outros, e vão criando uma imagem de si e constituindo a sua autoestima. Em outras palavras, as crianças aprendem enquanto vivem e convivem. Aprendem e percebem o mundo por inteiro: quando observam, ouvem e pensam, e quando brincam, experimentam, descobrem, comparam e expressam, por meio de diferentes linguagens, aquilo que vão aprendendo e percebendo do mundo ao redor — ou seja, os bebês e as crianças aprendem nas interações por meio de seu agir.

Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana – Indique EI/RME-SP (SÃO PAULO, 2016a) reafirmam o papel das interações e das vivências por bebês e crianças como eixo que deve ser contemplado em todas as propostas pedagógicas. Promover interações de crianças e bebês com o seu grupo e com outros grupos da UE e de outras Unidades é a maneira como acolhemos crianças e bebês e suas histórias, suas emoções, seus desejos e interesses, cuidando e educando-os como sujeitos ativos e potentes, que se constituem nas experiências vividas e, ao mesmo tempo, constituem tais experiências. Alguns indicadores contemplam de forma explícita e clara as atitudes e condições que promovem as melhores interações entre bebês e crianças da mesma idade e de idades diferentes, e entre crianças, bebês e adultos. Por isso, vale a pena retomar os Indique EI/RME-SP para ampliar e integrar essa discussão.

Os bebês e as crianças, desde o seu nascimento, fazem parte ativa do próprio processo de crescimento. Nas suas interações, colocam-se em relação com outras pessoas, objetos, linguagens, isto é, com os modos de funcionamento da sua cultura, e vão se constituindo subjetivamente como seres humanos pertencentes a um território. As UEs, sejam elas de Educação Infantil ou Ensino Fundamental, precisam garantir a oferta de tempo para as crianças viverem, realizarem as suas brincadeiras, construírem os seus gestos e as suas expressões, desenvolvendo as suas múltiplas linguagens. Essas são tarefas fundamentais das(os) professoras(es), muitas vezes previstas no Projeto Político Pedagógico (PPP), sendo também tarefa conjunta de toda a comunidade educativa. Assim:

> O exercício constante de se colocar no lugar da criança, compreendendo o seu ponto de vista de forma ética, respeitosa, acolhedora e sem julgamentos é cuidado. Educam-se pela força do exemplo das atitudes respeitosas, éticas, democráticas exercidas pelos adultos na relação com bebês e crianças, e isso é cuidado. Cuida-se acolhendo, ouvindo, encorajando, apoiando no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, de cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. (SÃO PAULO, 2015a, p. 25)

PARA SABER MAIS...

SÃO PAULO – Relatos de práticas

https://www.youtube.com/watch?v=B8zlLDTXwmg

MELLO, S. - Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil

www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1990/28-artigos-mellosa.pdf



Meta 10.2 Empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos.

Indique EI – 4.3.3

As educadoras e os educadores compartilham com as família/responsáveis o conhecimento sobre os bebês e as crianças para melhor conhecê-las e planejam uma variedade de experiências de aprendizagens significativas que promovem a autonomia, o cuidado de si mesmo e do outro, o sentimento de participação e de respeito pelo meio ambiente?

2.1.1 As interações de bebês, crianças e grupos

Enquanto convivem com crianças da mesma idade e de idades diferentes, sob a atenção e orientação da(do) educadora(or), os bebês e as crianças ampliam as suas experiências. Ao conviver com crianças, elas vão aprendendo a dividir, a esperar a vez e a brincar juntos.

Quando interagem com crianças mais velhas, bebês e crianças ampliam o seu vocabulário, vivenciam brincadeiras novas, observam e aprendem coisas que ainda não conseguem fazer sozinhas, mas podem fazer com ajuda dos mais velhos. Como percebeu Vygotsky (1988), o bom ensino se organiza por meio de situações que possibilitam que a criança faça aquilo que ela ainda não consegue fazer sozinha, mas faz a partir da observação e com a ajuda dos outros. Por isso, a realização de atividades em grupos de crianças de idades diferentes é essencial para os menores, que se espelham nos maiores, e igualmente essencial para os maiores.

Lilian Katz (2000), discutindo o benefício de misturar crianças de diferentes idades, afirma que existem benefícios sociais tanto para os maiores como



Foto: Acervo da Unidade Escolar

EMEI Carlos Gomes
DRE Jaçanã / Tremembé



Foto: Acervo da Unidade Escolar

EMEI Ernani Silva Bruno
DRE Itaquera



Foto: Acervo da Unidade Escolar

CEU CEI Profa. Adelaide Teresa Lopes Cimonari
DRE Itaquera



Foto: Daniel Carvalho - FOVE - SME

CEI Inocoop Ipiranga
DRE Ipiranga

para menores. Os grandes aprendem a ajudar os menores em certas situações, e os pequenos imitam comportamentos que estão para além das suas possibilidades ou brincadeiras mais complexas: ambos aprendem. Ao trabalhar com grupos heterogêneos, as(os) professoras(es) diminuem as suas expectativas por resultados padronizados, observam melhor as diferenças entre as crianças e as regras de convivência; as rotinas também se tornam distintas e as demandas se diferenciam. Segundo a autora, estar entre crianças de diferentes idades significa aprender "habilidades básicas" que não estão presentes em nenhuma prova avaliativa. Por exemplo, aprende-se como consolar, contar histórias para aquele que ainda não sabe folhear os livros, pedir ajuda ao companheiro mais qualificado, enfrentar limites e possibilidades, isto é, as suas diferenças pessoais e sociais — aprende-se a viver na diversidade.

Indique EI – 4.2.1

São organizados momentos, ambientes e materiais que proporcionam brincadeiras, estimulam interação, relações de amizade, solidariedade e cooperação entre todos os bebês e crianças, meninas e meninos extrapolando os agrupamentos etários, as atividades em grupo, no parque ou na roda?

Bebês e crianças convivendo com os seus grupos e com grupos de crianças maiores aprendem a se respeitar, a acolher quem precisa de ajuda, a acolher cada um com as suas histórias, a ter amigos com um sotaque diferente ou uma dificuldade de fala ou de movimento. Isso acontece especialmente quando as(os) educadoras(es) também adotam uma atitude permanente de acolhimento e valorização de todas as crianças e de suas histórias e culturas. Para as crianças maiores, a convivência com bebês e crianças menores é igualmente uma oportunidade de aprendizado: fortalece a sua autoestima, pois se sentem responsáveis pelos menores. Aprendem, percebem que ensinam e, assim, aprendem juntamente com o grupo.

Por isso, promover encontros entre turmas — de idades iguais e diferentes — amplia as possibilidades das crianças. São muitas as possibilidades de iniciar esse processo, que pode, aos poucos, tornar-se uma prática cotidiana que congregue crianças de diferentes idades nos grupos: a leitura de um livro com elementos que atraiam a atenção das crianças (a contadora que faz vozes, que usa uma fantasia, um chapéu, uma echarpe ou um xale nos ombros, uma música de fundo, uma pintura no rosto); uma história contada com objetos; a representação de uma história; uma brincadeira no pátio; uma refeição conjunta; uma gincana reunindo turmas diferentes; um projeto de investigação de um tema que interessa aos grupos; um passeio pela Unidade ou pela comunidade. Educadoras(es) da UE podem se revezar na proposição de atividades: fazer bonecos de meia, ensinar um jogo tradicional ou uma cantiga popular, etc. E quanto mais diversa for a composição dos grupos (gênero, raça, etnia, religião, tipos de famílias), mais variadas são as questões que elas se colocam.



PARA SABER MAIS...

CINDEDI –USP- O fazer do bebê

https://youtu.be/0clhyAbhDKQ

WERLE, K. e AHMAD, L.A.S - Agrupamentos multi-etários na educação infantil: uma proposta pedagógica do núcleo de educação infantil Ipê Amarelo

http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5585_3914.pdf

CINDEDI – USP- Bebê interage com bebê

https://youtu.be/2V_0VZOB80g



Ação 4.A Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes.

Meta 4.2 Garantir acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar.

Meta 16.7 Garantir a tomada de decisão responsiva, inclusiva, participativa e representativa.

Quando nos deparamos com crianças que, em lugar de uma atitude solidária nos grupos, adotam uma postura diferente, é necessário fazer a escuta de suas atitudes e descobrir com elas a razão que as leva a agir assim. Pode ser apenas uma forma de dizer que precisam de uma atenção especial, seja por uma tristeza, por um sentimento de abandono ou por uma dificuldade de outra ordem.

Bebês e crianças são o foco da nossa atenção na UE. Por isso, estamos sempre atentos às suas linguagens e àquilo que estão nos dizendo por meio do gesto, do movimento, do choro, da fala, do que fazem — a forma como se expressam. Enquanto desenham, falam, pensam, planejam, imaginam, recorrem à memória. Enquanto brincam com objetos, percebem texturas, cores e formas, comparam, medem, avaliam o peso e as suas possibilidades de uso. Por isso, não dividimos o tempo das crianças na UE em hora de desenhar, hora de fazer registros escritos, hora de aprender matemática, hora de exercitar a linguagem oral. As linguagens acontecem num mesmo processo, enquanto as crianças expressam o que percebem do mundo ao redor, enquanto brincam e exploram o ambiente ao redor. Isso nos apresenta o desafio de organizar um ambiente que possibilite à criança vivenciar essas diferentes experiências.

A ausência de atividades específicas de desenho, escrita, matemática ou outras de forma descontextualizada não significa privar as crianças dessas linguagens. Ao contrário, traz o desafio de propor coletivamente situações desafiadoras (trabalhos com projetos, por exemplo), que colocam bebês e crianças em contato com essas linguagens. Uma das formas de a escola contribuir para o enfrentamento das desigualdades sociais e econômicas que marcam a nossa sociedade é a oferta de acesso equitativo ao conhecimento para todos os bebês e crianças, independentemente da sua origem social, étnica e econômica.

As interações que propomos para bebês e crianças na UE devem permitir que sejam sempre protagonistas, o que significa dizer que bebês e crianças devem estar sempre ativos, sempre em atividade. Por atividade entende-se um fazer que envolve a criança como um todo: seu corpo, sua mente e suas emoções. Por isso, atividade não indica qualquer fazer, mas o fazer que a criança realiza com satisfação, desejo, envolvimento, participação. Assim, para que a atividade se constitua, não impomos o que fazer, mas oferecemos possibilidades de escolha às crianças.

> Nesse sentido, os espaços coletivos de educação constituem contextos privilegiados que possibilitam aos bebês experiências de convivência com outros adultos e com outros bebês e crianças. Ouvir histórias, narrativas, poesias, apreciar e criar desenhos, pinturas, modelagens, brincadeiras, danças, sons, músicas, explorar espaços amplos como os parques e outras ações que envolvem um corpo que, na sua integralidade, sente, percebe, pensa, imagina, cria, planeja, investiga, age e se encanta com o mundo e seus diferentes contextos. (SÃO PAULO, 2015a, p. 13)

Como discute o Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a), o espaço é também educador dos bebês e das crianças. Um exemplo de como o espaço colabora para que as crianças possam sempre satisfazer os seus desejos de descoberta e não tenham tempo de espera ocioso é ilustrado na cena a seguir.

Cena 9

A educadora prepara a sala para receber os bebês. Para os que ainda não se sentam sozinhos, ela espalha alguns objetos sobre um tapete coberto com um lençol (lenços de pano, bacias plásticas pequenas, brinquedos de borracha pequenos, frascos de xampu coloridos e sem rótulos com algumas pedrinhas e grãos dentro, pequenas garrafas plásticas transparentes com pequenos objetos dentro, livros de pano). À medida que os bebês vão chegando, ela os acolhe conversando com eles e os leva até o tapete, coloca-os deitados de barriga para cima — alguns bebês preferem ficar de barriga para baixo, a educadora já sabe disso e assim os posiciona — e aproxima alguns objetos para que eles peguem. Para os bebês que já engatinham e se sentam sozinhos, ela prepara um canto da mesma forma, sobre um tapete recoberto com um lençol, e espalha algumas cestas de tesouros. À medida que os bebês vão chegando, ela os acolhe conversando com eles e os encaminha para uma das cestas — no princípio, ela oferece uma cesta para cada dois, pois ela sabe que os bebês estão aprendendo a dividir, a estar juntos e a brincar juntos, então compartilhar algo entre muitos é mais difícil.

Um espaço organizado para as crianças, pensado a partir das suas experiências e preferências (considerando a segurança de bebês e crianças) é fundamental para que elas possam ter autonomia. Sentir-se livre e independente para poder escolher é essencial na construção da autonomia das crianças.

2.1.2 A interação de adultos, bebês e crianças: construir a escuta

Aprender a observar e a escutar os bebês e as crianças é o desafio da(o) professora(or) que compreende a educação como um processo no qual as demandas de bebês e crianças, seus interesses e suas necessidades geram processos coletivos de ampliação e aprofundamento das experiências corporais, sociais, culturais e científicas. Viver coletivamente na UE propicia para as infâncias a expansão de seus territórios, possibilitando a percepção de outros modos de viver, pensar, agir, relacionar-se, isto é, ensina a ver do ponto de vista

PARA SABER MAIS...

OLIVEIRA, I.M. e GEBARA, A. - Interação, afeto e construção de sentidos entre crianças na brinquedoteca

http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n1/a12v36n1.pdf



Meta 11.7 Proporcionar o acesso universal, particularmente a crianças, a espaços públicos seguros, inclusivos, acessíveis e verdes.

Meta 3.4 Reduzir a mortalidade prematura por doenças não transmissíveis por meio de prevenção e tratamento, e promover a saúde mental e o bem-estar.

do outro. A função de uma cidade educadora é possibilitar que os bebês e as crianças possam ultrapassar os muros das UEs e ampliar os seus repertórios de vida social, de espaços culturais, de relações com a cidade. É direito dos bebês e das crianças poder se deslocar e aprender com a vida comunitária, ampliando seu território.

A dimensão 2 dos Indique EI/RME-SP (participação, escuta e autoria de bebês e crianças) é fundamental para dar suporte às(aos) educadoras(es) para compreender o que é escutar as crianças nas suas distintas formas de se expressar. Ao escutá-las, é possível dialogar com a proposta curricular e propiciar interações que fortaleçam a autoria das crianças e a sua participação. Manter no Ensino Fundamental a prática da escuta às crianças é essencial para as mudanças nos modos de operar dessa etapa.

Nesse sentido, a atitude primeira das (os) professoras (es), além dos demais profissionais que atuam na UE, deve ser a escuta: escutamos os bebês e as crianças quando os observamos, quando registramos o que vamos aprendendo com eles e sobre eles, isto é, escutamos os bebês e as crianças quando buscamos entender as suas particularidades, conversando com eles e com suas famílias/responsáveis. Escutamos os pequenos quando consideramos as suas iniciativas, quando os acolhemos e respeitamos os seus sentimentos (os bebês e as crianças que chegam tristes, os que chegam chorando e também os que chegam alegres, curiosos, os mais calados e os "perguntadeiros"). Também "damos colo" para quem precisa e espaço para crescer para quem chega sem nenhuma aparente demanda. A escuta também se concretiza quando chamamos bebês e crianças a participar de seus cuidados e da vida diária na UE. A escuta acontece sempre que as(os) professoras(es) fazem boas perguntas para os bebês e as crianças e esperam alguma manifestação deles.

Sabemos que a UE se empenha para adotar uma atitude permanente de escuta quando as produções infantis realizadas sem a mão da(o) professora(or) para "melhorá-las" são valorizadas e têm um espaço de destaque nas paredes na altura das crianças, e quando as suas iniciativas são acolhidas na organização das salas, de festividades ou eventos realizados na escola. Essa atitude permanente de escuta é também o elemento fundamental para a criação de vínculos entre educadoras(es), bebês e crianças, dentro do próprio grupo e entre diferentes grupos, pois a atitude de escuta cria um sentimento de segurança e de pertencimento que favorece o seu bem-estar na UE.

Sentir-se seguro e confiar nos adultos da UE é essencial para o crescimento cultural e emocional de bebês e crianças. A cena a seguir trata da atitude que ajuda a criar a segurança dos pequenos.

Cena 10

Os bebês já se acostumaram a estar no CEI. Têm confiança nos adultos que os acolhem, cuidam e educam. Já se despedem dos familiares e ficam bem na UE. Enquanto estão explorando os objetos em atividade autônoma e descobrindo o que a professora colocou ao seu redor, é hora de começar a alimentação. Ela se aproxima de um bebê e o avisa que vai tirá-lo de sua atividade e levá-lo dali por um tempo curto. O bebê percebe o tom de voz e está se acostumando ao fato de que, quando a professora interrompe a sua atividade, é o momento da troca, da alimentação ou do sono. Enquanto prepara o bebê para a alimentação, a professora fala com ele e o convida a participar. Um bebê que já engatinha se aproxima deles e observa. Ela entende essa atitude do segundo bebê como uma iniciativa de comunicação e conversa com ele também: "Você também está com fome, João? Em seguida vou alimentar você. Agora estou alimentando o seu amigo, mas logo chegará a sua vez".

Reflexões Pedagógicas

Nota-se que o bebê já aceita com facilidade a intervenção e os cuidados da educadora, prestando atenção ativamente naquilo que ela faz e diz. Observa ao seu redor os colegas e aquele que parece se interessar pelo que a professora está fazendo com ele (alimentando-o). Este bebê parece compreender bem os convites feitos por ela e não resiste à troca de fralda, alimentação e sono, participando ativamente desta interação. Pode-se inferir que este bebê acompanha bem os eventos, entende-os com clareza, responde bem aos estímulos e interações e se interessa pelas coisas, pessoas e objetos à sua volta. Isso sinaliza que este bebê está aberto para aprender e se envolver com as atividades propostas.

No caso do João, nota-se que ele também se interessa pelos eventos que acontecem ao seu redor em sala. Aproxima-se da professora mostrando que ele quer participar ou somente observar ativamente aquilo que ela faz com o seu colega. Ele espera que as interações ocorram, quer se envolver nas atividades e, portanto, também dá sinais de que está aberto para aprender, interagir e participar.

Ambos os bebês, além de já estarem bem integrados na turma, interessam-se pelos eventos que ali ocorrem e, assim, conclui-se que esta observação é importante para o planejamento e interações, fazendo a(o) professora (or) refletir sobre como continuará a desafiar os bebês, seu desenvolvimento e aprendizagens.

Quais perguntas poderíamos fazer nesta situação de maneira a conduzir uma observação que reflita bem a atuação, desenvolvimento e aprendizagem deste bebê? Abaixo estão alguns exemplos sobre o que os adultos deveriam observar cuidadosamente:



PARA SABER MAIS...

TV Escola. Professor presente
https://www.youtube.com/watch?v=WPfTzGUYDuQ



Meta 16.7 Garantir a tomada de decisão responsiva, inclusiva, participativa e representativa.

- O bebê indica se quer colocar o guardanapo antes de comer, antecipando ações? Ele busca com o olhar, com suas mãos, move-se com seu corpo para alcançá-lo?
- O bebê tentou se alimentar sozinho? Tenta pegar na colher? Presta atenção enquanto a professora o alimenta?
- Aceita bem alimentos novos?
- Tenta balbuciar ou falar algumas coisas para se expressar nesta situação?
- Interage com o colega que o está observando? Dá sinais verbais e não verbais indicando reação?
- Há aprendizagens novas nesta situação para este bebê? Houve alguma evolução?

Do ponto de vista do planejamento pedagógico e das interações, como estas observações influenciariam nas próximas ações, atividades e propostas? O que desafiaria estes bebês no sentido de mantê-los interessados e participativos?

Indique EI/RME-SP: 4.1.2

BNCC: EI01E005; EI01EF06

Na cena anterior, vimos uma possibilidade de escuta para além do oral. Isso também deve ser considerado em relação ao desfralde, pois tradicionalmente o adulto começa a levar as crianças ao banheiro e deixá-las um tempo no vaso sanitário esperando que façam xixi ou cocô, e então elogia ou demonstra sua insatisfação com cada criança. Assim, equivocadamente, vai condicionando a criança a controlar seus esfíncteres antes mesmo que ela tenha músculos para exercer esse controle ou mesmo a linguagem para avisar ou pedir ajuda. Em geral, as escolas fazem isso como desfralde coletivo.

Diferentemente disso, a preocupação da abordagem Pikler-Lóczy é possibilitar que a própria criança tome a iniciativa do desfralde a partir de seu amadurecimento físico e emocional, da maturidade de seus músculos e do sistema nervoso capaz de intencionalmente promover esse controle. E com essa visão respeitosa do tempo da criança para alcançar esse controle, o processo de desfralde acontece de modo tranquilo. Nessa abordagem, o adulto procura tornar a criança mais autônoma e participativa nos cuidados de seu próprio corpo. Assim, a retirada da fralda inicia-se com o adulto falando em voz alta que vai ao banheiro fazer xixi e sempre faz isso. Ao mesmo tempo, no momento de trocar a fralda das crianças, comenta sem repreender a criança "ah, você fez xixi/cocô". Aos poucos, a criança começa a se comunicar no momento do xixi e cocô e consegue avisar que sua fralda está molhada, a se sentir incomodada com a fralda suja e pede para ser trocada.

Nesse processo, a criança vai percebendo o estímulo, vai antecipando o processo e avisa o adulto de sua vontade de ir ao banheiro. Esse procedimento é chamado de controle ativo de esfíncter: deixamos que a criança vá percebendo seu corpo e cada vez mais assuma seu controle.

Já com as crianças maiores, um dos exemplos de escuta possível é a assembleia de crianças, quando a UE se organiza para ouvir e colocar em andamento as propostas, considerações, críticas e iniciativas infantis. Com a ajuda da(o) professora(or), as crianças vão aprendendo que os problemas, as dificuldades e mesmo as boas experiências vividas no grupo podem ser discutidas num encontro semanal, em que todos se sentam numa roda para comentar. Para que isso aconteça, ao longo da semana, as crianças podem registrar, com a ajuda da(o) professora(or) ou por meio de desenho, problemas e destaques que querem discutir no grupo: as coisas de que não gostaram e as coisas de que gostaram. A(o) professora(or) também pode anotar num pequeno painel fixado na parede (uma folha de papel sulfite, por exemplo) as dificuldades de relacionamentos, os desentendimentos, as coisas que aconteceram ao longo da semana e que merecem ser refletidas pelo grupo e as que merecem ser elogiadas. A assembleia é um momento de aprendizado coletivo, de aprendizado de relações colaborativas, de desenvolvimento de uma atitude respeitosa: as crianças aprendem a manter um olhar crítico sobre as situações, aprendem que podem ter um momento organizado para falar sobre as coisas de que gostam e de que não gostam, aprendem a expor seus pontos de vista, a ouvir a crítica do outro, a refletir coletivamente, a pensar, a esperar a vez para falar, a perceber o ponto de vista do outro. Por isso, a assembleia é um momento importante na promoção do respeito às crianças como sujeitos de direitos. O papel da(o) professora(or) no momento da assembleia não é ditar regras ou dizer o que é certo ou errado, mas conduzir a reflexão e o posicionamento do grupo, fazendo boas perguntas, que levem o grupo a refletir e a tomar decisões.

Como defendia Paulo Freire no conjunto de sua obra, a escola é o lugar onde fazemos boas perguntas, que provoquem as crianças a pensar e a refletir sobre os seus gostos e preferências: "O que vocês gostaram de fazer hoje?", "E gostaram por quê?", "Do que vocês não gostaram?", "E por quê?", "O que vocês mais gostam de fazer aqui?". Perguntar permite também a reflexão sobre o que está sendo proposto, pois, quando fazemos boas perguntas, criamos condições para as crianças projetarem o futuro da ação: "Vamos brincar lá fora?", "Do que vocês gostariam de brincar?", "O que podemos levar para brincar?", "Como vamos levar tudo isso?". Ainda: "Vamos ler um livro lá fora?", "Onde podemos nos sentar para ler?", "Precisamos levar alguma coisa para nossa atividade?". Ainda de acordo com Paulo Freire, não podemos, na relação com as crianças, ficar respondendo perguntas que ninguém fez. Por isso, em lugar de decidir, planejar e organizar sozinha, a(o) professora(or) pode convidar sempre as crianças para participarem do planejamento de uma atividade ou de um dia inteiro — e, inclusive, avaliar o que fazem juntos.

A escuta e o acolhimento como atitude permanente das(os) professoras(es) é a forma privilegiada de afeto com bebês e crianças, e também com as suas famílias/responsáveis. A cena a seguir fala da importância da interação e da participação diária das crianças como fator de qualidade do trabalho na UE.



Meta 5.1 Acabar com a discriminação contra meninas e mulheres.

Cena 11

Terminou o horário previsto para a chegada das crianças pela manhã; os familiares (que trazem as crianças até a sala de referência da turma) já trocaram informações com o professor e já se foram. As crianças da turma de quatro anos estão brincando em grupos ou individualmente, explorando o material que está acessível na altura delas. O professor propõe guardar os materiais e fazer uma roda de conversa para combinar o dia de atividades. As crianças começam a guardar os materiais e o professor observa, incentiva e ajuda as crianças que ainda não aprenderam a fazer isso. O grupo se senta em roda, e ele abre a conversa: "O que podemos fazer hoje? Tem alguma coisa que combinamos ontem?" As crianças começam a se lembrar do que ficou combinado no dia anterior e passam, em conjunto (professor e crianças), a planejar o dia. O educador vai escrevendo o que vai sendo negociado no grupo (considerando o tempo que passam na UE, o clima, o material disponível). "O que vamos fazer primeiro? E depois?" Ao final, o grupo tem um plano que é escrito pelo professor: área externa, fazer os personagens da história de ontem para montar um teatro na semana que vem, tempo livre na sala, roda final e almoço.

Nesse sentido, não apenas as crianças e os bebês são protagonistas: os adultos também o são. Eles organizam as condições adequadas para promover o protagonismo dos bebês e das crianças: intencionalmente organizam os espaços — desde o banheiro até o refeitório — para promover a atividade interessada de bebês e crianças, orientam o uso do tempo e estabelecem relações com bebês e crianças e entre eles, de modo a favorecer a exploração, a curiosidade e a descoberta das pessoas e do mundo ao redor. Como afirma o Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a), educadoras(es) são "responsáveis pela organização da vida de bebês e crianças nas UEs de modo a provocar sua formação como cidadãos de direitos", por isso são responsáveis por repensar os espaços, os materiais e os seus usos tradicionalmente presentes na escola. Quando descobrimos que bebês e crianças são potentes e capazes de aprender como sujeitos ativos e criadores, passamos a questionar as formas e atitudes que orientaram a organização do trabalho escolar ao longo da história. Por que as crianças precisam fazer ou andar em filas? Por que precisam executar as mesmas tarefas ao mesmo tempo? Porque precisam fazer desenhos iguais? Por que precisam dançar todos iguais? Por que, numa música que propõe expressões corporais, todos precisam fazer os mesmos gestos? Se o desenho, a dança, os gestos e a fala são formas de expressão, o que as crianças expressam quando repetem o que propomos?

A convivência com a cultura escrita na Educação Infantil deve acontecer assim como a convivência com todas as outras 99 linguagens (Malaguzzi); todavia, não sob a forma de treino mecanizado e descontextualizado. Ao contrário,

a(o) professora(or) deve fazer uso diário da leitura e escrita na presença de bebês e crianças possibilitando a sua convivência com o uso significativo da escrita — e, com isso, a percepção de sua função social. No caso específico da leitura de livros, é preciso considerar as diferenças na abordagem quando se trata de bebês e crianças maiores.

Quando a(o) professora(or) intencionalmente realiza o uso da escrita anotando falas e atos das crianças, planejando o dia com elas, escrevendo os bilhetes na frente delas, fazendo anotações na agenda, anotando para não esquecer combinados, listando obras lidas ou organizando o roteiro de uma excursão e lendo histórias e assuntos de interesse do grupo, possibilita aos bebês e às crianças esse contato.

Cabe, portanto, à UE propiciar contextos de uso social da escrita e da leitura, que em hipótese nenhuma estão associados a colar letrinhas, recortar letrinhas, colorir letrinhas, recitar o alfabeto, copiar diversas vezes a mesma letra/palavra ou qualquer proposição que não seja o uso social da língua.

À medida que reconhecemos bebês e crianças como sujeitos de direitos e que o papel da educação é possibilitar que desenvolvam e mantenham a sua inteligência curiosa e a sua personalidade solidária, ou seja, constituam-se cidadãos e criadores, passamos a buscar novas formas de nos relacionar com eles, e cabe à UE propor novas experiências em ambientes organizados, a fim de provocar sua vontade de saber, sua curiosidade, seu interesse na exploração e na descoberta do mundo.

Na interação entre adultos e bebês e crianças, e entre as próprias crianças — inclusive na relação das famílias/responsáveis que se observa na UE —, é preciso um olhar atento aos estereótipos de gênero na divisão entre brinquedos e cores, e nas brincadeiras para bebês e crianças. Num mundo em que as mulheres assumem trabalhos na construção civil, dirigem táxis e caminhões, são médicas, astronautas e chefes de família, enquanto os homens são cozinheiros, ajudantes de limpeza, cabelereiros, professores em CEIs, pais e mães de crianças, não podemos dividir as atividades humanas e os objetos entre coisas de meninas e coisas de meninos. O cuidado da(o) professora(or) com os estereótipos de gênero que as crianças expressam é o tema da cena que segue.

PARA SABER MAIS...

BARBOSA, M.C.S. e QUADROS, V.S.R. - As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular

http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3358/pdf

Cena 12

A professora das crianças de cinco anos percebeu que Henri estava sendo barrado na brincadeira de casinha pelas duas meninas que brincavam. Ele pediu ajuda à professora, e ela foi conversar com as meninas. Elas argumentaram que brincar de casinha era coisa de meninas. A professora perguntou se na casa delas não tinha pai, avô ou irmão, e a resposta foi sim. Ela perguntou, então, por que Henri não poderia assumir um desses papéis na brincadeira. As meninas se entreolharam e decidiram aceitar Henri na brincadeira no papel de pai. Poucos minutos depois, no



Meta 5.4 Valorizar e compartilhar o trabalho de assistência e doméstico não remunerado.

entanto, as meninas vieram reclamar que não queriam mais brincar com Henri, pois ele tinha lavado a louça, e isso era coisa de menina, e não de menino. (Na brincadeira, havia uma bacia com água, sabão, pano de prato e objetos para serem lavados, e essa era a atividade mais interessante da brincadeira! Por isso, as meninas buscaram um argumento que consideraram forte para afastar Henri). Na hora da roda, a professora trouxe essa questão para ser discutida no grupo e pediu a opinião da turma. Uma das crianças argumentou que o seu pai lavava louça em casa e que, portanto, isso não era coisa de menina. Todos concordaram. Na semana seguinte, em tom de brincadeira, um pai veio "reclamar", pois a notícia que havia chegado pela filha era de que ele era o "único pai que não lavava louça em casa" e, com essa "bronca" da filha, tinha passado a fazer isso.

É papel das(os) educadoras(es) discutir as relações de gênero na UE, buscando desconstruir imagens estereotipadas sobre o papel de cada um na sociedade: demonstrar que existem diferenças biológicas entre os sexos, valorizando-as e mostrando que a diferença não deve gerar desigualdade. A discussão sobre atitudes racistas, xenófobas, machistas, misóginas, homofóbicas entre outras formas de preconceito e desrespeito ao outro é parte importante do currículo da EI e deve ser considerada no planejamento das atividades, rodas de conversa, organização dos espaços e materiais, reuniões de responsáveis, formação continuada das(os) educadoras(es) etc.

Para isso, prestamos muita atenção ao que dizemos e como nos comportamos frente às crianças. O modo como as(os) professoras(es) e educadoras(es) se relacionam com bebês e crianças também é fundamental, uma vez que se a criança se sente acolhida, se tem voz e vez na UE, vai formando uma autoestima positiva, torna-se curiosa frente ao que ainda não conhece, sente-se à vontade para errar, fazer perguntas, tentar descobrir por si mesma e pensar. Essa atitude favorece o seu desenvolvimento cultural. O modo de organização do espaço contribui também para o desenvolvimento da autoestima positiva, da curiosidade, da autonomia, da convivência, assim como para o uso responsável do material e a sua organização pelas crianças (que, depois de usar livremente os materiais, aprendem, com nossa ajuda, a guardá-los de volta). Essa é uma discussão que deve ser feita em conjunto com as famílias/responsáveis.

Da mesma forma, é preciso organizar o tempo vivido na UE para proporcionar aos bebês e às crianças tempo necessário para viver as suas experiências cotidianas, valorizando as oportunidades de expressão, interações e brincadeiras. A atitude de compartilhar com as crianças a gestão do tempo é fundamental para fazer da UE uma comunidade educativa. O cérebro, em processo de expansão, precisa que a criança esteja em atividade, com corpo, mente e desejo atuando juntos. Por isso, impor tempos iguais à realização de atividades, gerando tempos de espera sem nada para fazer para algumas crianças, poderá causar desinteresse e perda da curiosidade que caracteriza a infância.

Assim, evitar os tempos de espera em que bebês e crianças ficam sem ter nada que explorar/experimentar/brincar é uma urgência na escola, conforme Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulistana: "O tempo não pode ser fragmentado. Deve ser fundamentado nos princípios de uma pedagogia que coloca os bebês e crianças no centro do PPP, contemplando necessidades, desejos e participação no planejamento" (SÃO PAULO, 2015, p. 18). Deve estar organizado para evitar as esperas e promover a atividade autônoma de bebês e crianças. Além do espaço organizado na altura das crianças, o tempo também pode ser organizado para facilitar a ação das crianças quando adotamos, além da atividade centralizada na(o) professora(or), também a atividade diversificada e um tempo para a atividade de livre escolha das crianças.

Indique EI – 6.2.2

Os momentos de transições de uma atividade para outra são pensados e organizados respeitando o tempo da criança e evitando longos períodos de espera?

Cena 13

Na roda inicial da turma de cinco anos, a professora sugere que o tempo da turma na UE contemple nesse dia uma atividade centralizada (que será dirigida e planejada pela professora), uma atividade diversificada (que será planejada tanto pelo grupo como por cada participante da atividade) e uma atividade livre (em que cada criança planeja o que vai fazer, escolhe os materiais e convida quem ela quiser para fazer junto). A professora avisa que a atividade dirigida por ela será um passeio no entorno da UE para coletar folhas e flores secas, sementes, vagens, pedras pequenas e pequenos galhos que encontrarem pelo chão, de forma a ampliar o material natural da sala. Em seguida, passa a planejar com o grupo a atividade diversificada. Em geral, essa atividade acontece em grupos menores, por livre adesão das crianças; por isso, a professora colhe do grupo as propostas para garantir que todos participem em algum dos cinco grupos que ela está propondo. "Que atividades podemos propor hoje para fazermos em grupos?" As crianças propõem uma mesa com material de desenho e pintura, uma mesa com jogos e uma mesa com argila. A professora propõe uma mesa com os materiais colhidos no passeio, para serem classificados e guardados, e uma mesa com peças de montar. Combinam também que, ao final da atividade diversificada, os grupos vão comentar para a turma toda o que fizeram e como foi. A professora também avisa que terão tempo para a atividade livre, que poderá ser feita dentro ou fora da sala. As crianças escolhem começar pela atividade livre fora da sala. Planejam, então, o que vão levar para essa atividade: corda, bola, giz e coisas para brincar de faz de conta.



PARA SABER MAIS...

BARBOSA, M. C. S. - Tempo e cotidiano - Tempos para viver a infância

https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185/122



Meta 4.2 Garantir acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar.

Meta 12.7 Promover práticas de compras públicas sustentáveis.

Meta 16.6 Desenvolver instituições eficazes, responsáveis e transparentes.

Esta cena mostra a estratégia utilizada por uma professora na organização dos tempos e no planejamento das atividades na UE. Ela cria estratégias para que ocorram diversas formas de interações das crianças, fator vital para a aprendizagem. As crianças se envolvem no planejamento do dia, sugerindo materiais a serem explorados, local para a atividade livre e o tempo em que estas atividades serão desenvolvidas. Ora a professora sugere e dirige a atividade, ora as crianças decidem o que preferem fazer e com quem desejam brincar. É importante ressaltar que nas três situações a intencionalidade docente está presente: ao propor a atividade dirigida para toda a turma, ao dividir com as crianças a organização da atividade diversificada e mesmo ao estimular a autonomia e iniciativa das crianças na atividade livre.

As experiências vividas nos espaços de EI devem possibilitar aos bebês e às crianças a interação e reflexão sobre o mundo que os cerca, sobre os elementos da natureza, sobre as relações com outras crianças e adultos, para que possam criar e testar suas hipóteses, construindo, assim, suas aprendizagens. As experiências, vivências, saberes e interesses infantis são pontos de partida para novos conhecimentos. A oferta de materiais e a organização dos espaços traduzem a intencionalidade docente, enquanto o estímulo ao planejamento e à autonomia favorecem o protagonismo infantil.

A interação dos adultos com bebês e crianças envolve também os objetos, o conhecimento, a língua, as linguagens, os hábitos e os costumes. Algumas décadas atrás, olhávamos apenas para o que faltava na criança, em comparação com os adultos, e não víamos as suas positividades e o seu desenvolvimento. No entanto, pesquisas mostram que elas são capazes, desde que nascem, de se relacionar com o mundo de pessoas, objetos, natureza e situações ao seu redor, atribuindo um valor a tudo o que vivem — isto é, aprendendo.

Hoje, quando passamos a perceber bebês e crianças como seres potentes, precisamos também repensar o que da cultura lhes apresentamos. Como afirma Vygotsky (2010), na escola apresentamos para as crianças a cultura mais elaborada, pois, assim, elas constituem para si um sentido estético apurado e podem usufruir de tudo o que foi criado ao longo da história humana. Precisamos avançar em relação ao que os bebês e as crianças veem na TV (dados do IBGE indicam que 99% dos lares brasileiros possuem aparelhos de TV). Se o nosso objetivo como espaço educacional, diverso do ambiente domiciliar, é apresentar aquilo que bebês e crianças não conhecem, a fim de ampliar as suas experiências estéticas, não há sentido em reproduzir a programação de seus lares. Logo, não é adequado existir um aparelho de TV para cada turma e, quando houver um aparelho de TV na UE, este não deve ser usado como recurso para preencher tempos de espera. As UEs que possuem mais de um aparelho devem planejar a mudança dessa realidade. Afinal, é má utilização do dinheiro público destinar as verbas endereçadas à UE para aquisição de um aparelho para cada sala.

A TV pode ser usada, preferencialmente, para apresentar as produções culturais do território (a que, muitas vezes, por serem pequenas, as crianças não têm acesso), as produções culturais de qualidade (isto é, as não comerciais) feitas para bebês e crianças e a produção cultural em geral que não aparece nos canais de TV populares, que não pensam em seu público como cidadãos de direitos. É importante lembrar que equipamentos e recursos digitais se incluem no conjunto de objetos que hoje apresentamos às crianças. Estes proporcionam situações e contextos nos quais elas possam exercitar a criatividade e o senso de curiosidade e investigação, promovendo a sua autoria e o seu protagonismo.

Outra fonte primordial de interação de bebês e crianças é com suas famílias/responsáveis. Por isso, a interação com as famílias/responsáveis deve ocupar um lugar de destaque no projeto pedagógico da UE: conversar com família/responsáveis sobre o trabalho realizado ajuda a dar continuidade ao acolhimento que se faz na UE, à medida que as (os) professoras (es) compartilham os princípios e as concepções que regem o PPP. Para isso, os familiares não param no portão, mas entram no espaço interno da UE para deixar bebês e crianças. Quando barramos os responsáveis no portão, estamos em desacordo com as proposições federais e municipais de que a EI complementa a educação familiar e em desacordo com os princípios que regem a elaboração deste currículo.

Compartilhar e complementar o cuidado e a educação das crianças com as famílias/responsáveis exige uma gestão participativa. A cena a seguir relata uma atitude de acolhimento.



Foto: Acervo da Unidade Escolar

CEU CEI Prof. Adelaide Teresa Lopes Cimonari
DRE Itaquera



Meta 2.1 Acabar com a fome e garantir acesso, particularmente a pobres, vulneráveis e crianças, a alimentos seguros, suficientes e saudáveis.

Meta 4.2 Garantir acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar.

Cena 14

Quando recebi a ligação do CEI com a notícia de que a vaga do meu filho de nove meses estava disponível, preocupei-me em como manter sua amamentação. Para mim, era fundamental que eu pudesse deixá-lo meio período na Unidade e que eu pudesse amamentá-lo no horário da oferta do leite. No momento da matrícula, conversei com a coordenadora pedagógica, que me tranquilizou. Eu poderia ir à escola nos horários da alimentação para amamentar. Houve até uma preocupação sobre a minha preferência por local para a mamada. Foi oferecida a sala da coordenação, mas preferi usar o espaço da entrada da escola. Na sala do meu filho, há outras mães que seguem amamentando seus filhos de mais de um ano, e acredito que a naturalidade com que a amamentação é tratada por lá ajuda na manutenção desse vínculo tão importante entre mãe e bebê.

O relato da mãe nos mostra um modo refletido de fazer a acolhida das crianças e das famílias/responsáveis na UE. A equipe gestora compreende que acolher uma criança significa também acolher a sua família/responsáveis.

Acolher responde a uma importante característica dessa etapa educativa: aprender a construir relações interpessoais e vínculos. Acolher pressupõe aprender a conhecer cada criança em seu mundo pessoal e suas experiências prévias. A partir dessa diversidade de vidas, pode-se constituir um grupo que aprenda a conviver em um espaço social em que o acolhimento seja realizado pelos adultos e se estabeleça entre as crianças. Considerando a linguagem de relação com o mundo dos bebês — o bebê é corpo, sensações e emoções — toda ação de cuidado é em sua essência uma ação educativa. Assim, o ato de cuidar transcende as ações relacionadas à higiene, à alimentação, à saúde, e está presente na brincadeira e nas investigações realizadas com as crianças. Da mesma forma, todo ato educativo exige atenção, cuidado e gentileza.

Os adultos, para bem acolherem bebês, crianças e familiares, devem também se sentir acolhidos em suas instituições. O acolhimento é um princípio, mas é também um método de trabalho que dará outro valor às ações pedagógicas da UE; está vinculado a um modo de ser adulto com as crianças e à construção de uma perspectiva intencional de trabalho. O acolhimento como modo de ser do adulto se expressa na capacidade de confiar e de respeitar as crianças, educando-as nas diferentes situações vividas na UE e com proposições desafiadoras a partir das produções das crianças — e não transferindo conteúdos e dando ordens. Segundo Stacciolli, o acolhimento como método apoia o adulto na construção de uma escuta acolhedora das expressões infantis "escutando" e "lendo" os sinais que as crianças dão e indicando para elas formas de enriquecer as experiências. Essa "leitura" se faz observando e interpretando o seu choro, a rigidez ou o relaxamento de seu tônus muscular, seus medos, suas alegrias, suas angústias, suas emoções, seus afetos, seus movimentos, seus interesses, suas iniciativas e seu pensamento.

Chokler fala da importância da atitude segura do adulto na relação com o bebê:

> Um Eu consistente e organizado do adulto, sua força, sua segurança, sua inteireza, sua capacidade de pensar, de fantasiar, de imaginar, de criar, de sustentar e respeitar o corpo-pessoa do outro pequeno, é ele que pode acolher sua fragilidade, desorganização, ansiedade e a fragmentação. É o adulto que dialoga com o bebê como a um interlocutor, aquele que pode transmitir-lhe a linguagem. É o adulto consciente de sua história o que pode transmitir-lhe a cultura. Um adulto capaz de instaurar o espaço intersubjetivo, pessoa a pessoa, no qual pode germinar a maravilha do diálogo — a princípio essencialmente corporal — do brincar à aprendizagem. (CHOKLER, 2017, p. 32)

Indique EI – 2.2.5

Os bebês e crianças participam da organização do cotidiano educativo, compartilhando a autoria de seus projetos, escolhendo, decidindo e dando sugestões?

PARA SABER MAIS...

São Paulo. CEI Amigo do Peito

http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/ceiamigodopeito

FUNDAÇÃO VOLKSWAGEN. Caderno Brincar 1

https://fundacaovolkswagen.org.br/app/uploads/2018/12/Apostila-Projeto-Brincar-Materiais-Inclusivos.pdf

FUNDAÇÃO VOLKSWAGEN. Caderno Brincar 2

https://fundacaovolkswagen.org.br/wp-content/uploads/2018/12/Apostila-Brincar-Volume-2.pdf

2.2 A BRINCADEIRA COMO EXPERIÊNCIA DE CULTURA

Falamos de brincadeira para nos referirmos a diferentes ações das crianças que envolvem o lúdico e, por isso, privilegiam o processo, e não um resultado visível. Um bebê brincando com suas mãos ou seus pés, explorando objetos que colocamos ao seu redor; uma criança um pouco maior transportando água com uma latinha para molhar a terra e fazer uma estradinha para passar com um carrinho; uma criança maior fazendo circular um pequeno caminhão e se colocando no lugar do motorista que entrega produtos de casa em casa; crianças em torno de um jogo de mesa ou correndo pelo pátio: seja qual for a brincadeira, as crianças estão sempre aprendendo quem elas são, como as coisas funcionam, estão percebendo o mundo ao redor e formando uma memória do que fazem e aprendem. Podemos falar, por exemplo, de brincadeiras de movimento (os jogos como esconde-esconde, pular corda), de brincadeiras tradicionais (roda, passa anel), as que envolvem a fala (parlendas, trava-línguas), as brincadeiras de faz de conta (quando as crianças exploram objetos imitando ações dos adultos — um carrinho ou mesmo um toco de madeira que as crianças manipulam como se estivessem se deslocando numa estrada e buzinando), as brincadeiras de papéis sociais (em que as crianças, ao fazerem de conta, transformam toquinhos de madeira em carrinhos e também se colocam no lugar de outros: princesa, bombeiro, cabeleireiro etc.). Brincar possibilita às crianças diversas e variadas possibilidades de ação, compreensão, interpretação e criação. No brincar, as coisas podem se tornar

outras coisas, o mundo pode virar de ponta-cabeça. Isso permite às crianças se descolar da realidade imediata e viajar por outros tempos e lugares, criar ações e interações, ser muitos e outros: cachorro, leão, cavalo, fada, princesa, guerreira, bruxo, super-herói, mãe, pai, bebê, médica, professor.

Indique EI- 5.4.7

Na apresentação de diferentes profissões, nas personagens como heróis/heroínas, príncipes/princesas estão contempladas as diferentes identidades étnico-raciais (branco, negro, indígena) e os imigrantes?

Esse processo de colocar-se no lugar do outro pode parecer simples para os adultos, mas para as crianças — que estão formando funções como a memória, a fala, o pensamento, a imaginação, aprendendo a controlar a própria vontade (ou seja, aprendendo a se comportar dentro de certas regras), aprendendo a projetar ações no futuro e aprendendo a função simbólica (esse fazer de conta que é outra pessoa, ou que um objeto representa outra coisa que não o próprio objeto) —, é um processo provocador da formação e do desenvolvimento dessas capacidades sofisticadas.

Em primeiro lugar, a criança precisa se lembrar de como a princesa se caracteriza (como fala, o que fala, como se comporta...), e isso requer dela o exercício da atenção, da observação, da memória. Em seguida, ela precisa de objetos para representar a princesa. Se tiver a imagem de uma princesa de um filme comercial, os objetos serão um vestido rodado, uma coroa, um trono; se a imagem for de uma princesa africana, os objetos serão colares, pulseiras, um turbante com pedras brilhantes e roupas coloridas, por exemplo. Na falta de uma coroa, um vestido rodado, colares, pulseiras, um turbante com pedras preciosas, a criança lançará mão de objetos substitutos, "fazendo de conta" que são os itens necessários: uma tiara vira uma coroa, uma camiseta grande vira um vestido, um cinto enrolado no braço vira pulseiras, uma tira de pano vira colares. Para uma criança menor, essa substituição é difícil, pois ela não separa o objeto da sua função, mas uma criança um pouco maior começa a atribuir um significado de "faz de conta" ao objeto, ou seja, ela temporariamente suspende a sua função e lhe atribui outra. Nesse caso, a ação da criança não se estrutura sobre o objeto (um pano ou uma tiara), mas sobre uma ideia (isto é, sobre o que esse objeto passa a significar). A relação da criança com a realidade muda: o significado (a ideia) predomina sobre o objeto e o pensamento passa a ser totalmente livre da situação real. Com isso, a criança vai criando as bases para o pensamento abstrato exigido pelos processos de aprendizagem da linguagem escrita e da matemática, que vão acontecer mais tarde.

Ao se colocar no lugar do outro, deve fazer como o outro. Esse outro é, de modo geral, um adulto, e para fazer de conta que é o personagem adulto, a criança abre mão de sua vontade imediata para fazer como o personagem faz, de

acordo com seu estereótipo. Desse modo, exercita a separação entre o "eu quero" e o "eu devo": enquanto está fazendo de conta que é a princesa, não deve brigar, nem correr atrás de ninguém ou gritar.

De um modo geral, as regras dos jogos são impostas às crianças: antes de iniciar-se o jogo, as regras são avisadas. No caso da brincadeira de papéis, esse movimento é diferente: a criança precisa seguir as regras que o papel adotado impõe e há um acordo — mesmo que não dito em voz alta — no grupo que brinca junto sobre como os personagens se comportam: "professora faz assim", "cinderela faz assim", "mãe com bebê age assim" e as regras precisam ser respeitadas como condição para que a brincadeira aconteça. Assim, as crianças aprendem a seguir regras e combinados por prazer. Também aprendem a conviver com as outras crianças: aprendem que as outras também têm ideias e propostas, e vão aprendendo a respeitá-las.

A brincadeira de papéis também cria uma zona de desenvolvimento próximo para as crianças, pois como diz Vygotsky (2008), na brincadeira a criança sempre age como se fosse mais velha, tem atitudes que estão para além da sua média de idade. Este é um aprendizado importante para a autodisciplina, que se aprende naturalmente ao brincar — e não pela imposição do adulto.

O planejamento da brincadeira vai exigir a imaginação ("Vamos fazer de conta que aqui tem um rio"), vai exigir a solução de problemas que surgirão ("não tem um vestido de princesa, como vamos fazer?"), requer planejamento ("quem vai ser o pai?", "quem vai ser a mãe?", "onde vai ser o palácio?"), enfim, requer a combinação de linguagem, pensamento, imaginação, memória. O brincar é uma atividade plena que envolve corpo, mente e emoções. Por isso, na brincadeira de papéis sociais, a(o) professora(or) tem uma atuação essencial: além de garantir um tempo livre para que as crianças realizem seu faz de conta, a(o) professora(or) é responsável por promover a ampliação dos temas da brincadeira. O que isso significa? Os temas da brincadeira com papéis sociais são as relações sociais. A criança brinca de faz de conta a partir das relações sociais que ela conhece: brinca de casinha tematizando as relações e os papéis sociais na família/responsáveis, brinca de escola, de cabeleireira. Quando a(o) professora(or) amplia o conhecimento das atividades humanas pelas crianças, amplia os temas das brincadeiras: depois de conhecer uma oficina mecânica, as pessoas e suas atividades, as crianças terão um tema novo para suas brincadeiras; depois de observar as atividades numa loja, num supermercado, numa frutaria (o que fazem os funcionários, os clientes, o dono), as crianças podem tematizar essas atividades.

Da mesma forma, a(o) professora(or) provoca a brincadeira de papéis sociais quando amplia o material disponível na UE para uso das crianças. Um exemplo disso aconteceu quando a professora da turma de três anos (Mini Grupo I) organizou o espaço e os materiais como uma espreguiçadeira (fazendo as vezes de uma cadeira de dentista), caixinhas e mangueiras que remetem a instrumentos dentários. Uma das meninas, utilizando termos e atitudes próprias aos profissionais da área da saúde bucal, diz para outra criança: "Abre bem a boca. Vou te examinar. Você está com dente doendo?". Coloca um "objeto" na boca do amigo



PARA SABER MAIS...

VYGOTSKY, L.V. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança

https://atividart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf



Meta 11.4 Fortalecer esforços para proteger o patrimônio cultural e natural do mundo.

como se fosse para fazer a obturação. O paciente atende aos comandos enquanto outras crianças observam e esperam para ser atendidas.

É atribuição da(o) professora(or), ainda, acompanhar as brincadeiras de papéis para observar as relações, valores e sentimentos expressos pelas crianças na brincadeira de papéis. Muitas vezes, as crianças expressam preconceitos que vão aprendendo nas situações vividas dentro e fora da UE, e cabe à (ao) professora(or) conversar sobre isso com o grupo, ouvir o que as crianças pensam e trazer argumentos sob a forma de boas perguntas que levem as crianças a refletir sobre isso.

O adulto pode aceitar um convite das crianças para entrar na brincadeira, quando as crianças oferecem uma "comidinha", por exemplo. Mas pode também, como fazem as crianças, observar a cena que está acontecendo e encontrar um lugar para se inserir na brincadeira assumindo um personagem. Nesse caso, a(o) professora(or) pode entrar na atividade para ampliar o argumento da brincadeira de papéis. Um exemplo disso acontece quando as crianças repetem sempre as mesmas ações e elas terminam rapidamente: as crianças brincam de supermercado e a única ação que acontece é escolher um produto e passar no caixa. Nessa situação, o argumento da brincadeira pode ser ampliado com uma ação da(o) professora(or) que cria um problema: não encontra o produto que busca e vai ao caixa comunicar a falta do produto e pergunta se alguém pode ir ao depósito para ver se lá tem o produto faltante na prateleira. Com isso, a(o) professora(or) amplia o argumento da brincadeira e pode fazer isso de forma mais estendida: considerar o produto caro, pedir desconto, negociar a compra de mais de um por um preço menor, querer levar apenas metade do produto, enfim, fazer com que as crianças tenham novos elementos na trama para resolver e envolvam mais crianças na brincadeira. Isso torna a brincadeira mais complexa: mais combinados, mais planejamento, mais ações para articular, mais papéis na brincadeira.

Como afirma o Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a), "brincar é uma linguagem de expressão por meio da qual as crianças aprendem e expressam o que aprendem sobre o mundo das coisas e das relações humanas, constroem e transformam sua personalidade e sua inteligência" (SÃO PAULO, 2015, p. 60). No brincar, as crianças expressam e comunicam suas experiências, reelaboram-nas, reconhecendo-se como sujeitos pertencentes a determinado grupo social e a um contexto cultural. Por meio das brincadeiras, aprendem sobre si mesmas, sobre os homens e as mulheres e as suas relações com o mundo, sobre os objetos e os significados culturais do meio em que vivem. Nesse sentido, brincar é uma experiência por meio da qual os valores, os conhecimentos, as habilidades e as formas de participação social são constituídos com a ação coletiva das crianças.

As UEs dirigidas aos bebês e às crianças têm responsabilidade com a defesa da infância. Como espaços culturais são ambientes de preservação das culturas de brinquedos e brincadeiras.

Em "Os brinquedos e as brincadeiras na creche", Kishimoto (2010) lista as condições para acontecer o brincar: aceitação do brincar como um direito da criança; compreensão da importância do brincar para a criança, vista como um ser que precisa de atenção e carinho, que tem iniciativas, saberes, interesses e necessidades; criação de ambientes educativos especialmente planejados, que ofereçam oportunidades de qualidade para brincadeiras e interações, e o desenvolvimento da dimensão brincalhona da professora.

Como geração adulta, temos o compromisso com a manutenção, propagação e difusão das brincadeiras. Se, por muito tempo, as brincadeiras eram transmitidas pelas gerações de crianças mais velhas aos bebês e às crianças mais jovens, atualmente a segregação etária das escolas diminui os espaços de trocas. Esse é um importante alerta para incentivarmos os espaços multietários e para propostas que estabeleçam encontros entre crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, entre crianças e seus avós, entre crianças e os grupos culturais dos territórios. A brincadeira também é um lugar da diversidade: todos podem brincar, cada um com suas possibilidades, pois não há um produto único ou correto na brincadeira. Diferentes tradições culturais têm modos de brincar que desenvolvem conhecimento de si, do mundo e de narrativas.

Indique EI – 2.1.5

As brincadeiras inventadas por bebês e crianças, as histórias que surgem deles, os objetos criados por eles para brincar são acolhidos e valorizados como formas de pensamento e linguagem?

PARA SABER MAIS...

KISHIMOTO, T.- Brinquedos e brincadeiras na educação infantil

http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file

BRASIL – Brinquedos e brincadeiras na creche

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf

BARBOSA. M.C. - Culturas infantis: contribuições e reflexões

https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/1870

2.2.1 A brincadeira e as culturas infantis

Os bebês e as crianças não são sujeitos passivos, que apenas incorporam a cultura adulta e vivem em um mundo à parte. Ao contrário, crescem e se constituem como sujeitos nas relações sociais, ou seja, constituem as suas identidades como crianças e como membros desses grupos sociais, criando as suas culturas infantis, que são todas as manifestações que bebês e crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental expressam com as diferentes linguagens. Assim, entende-se que é fundamental considerar bebês, crianças e suas culturas infantis como fonte de conhecimento, transformação e qualificação da ação educativa para professoras(es). Dessa forma:

> As potencialidades de bebês e crianças se manifestam diariamente nas formas de expressão [as culturas infantis] construídas por bebês e crianças nos diferentes cenários da cidade. Nesse sentido, bebês e crianças não são apenas reprodutores da cultura construída pelos adultos, mas também autores de formas próprias de expressão que manifestam de forma autoral e criativa sua forma de ver, estar e entender o mundo. (SÃO PAULO, 2015a, p. 11)



Meta 11.4 Fortalecer esforços para proteger o patrimônio cultural e natural do mundo.

William Corsaro (2009a, 2009b) estuda as relações entre crianças que passam algum tempo juntas conversando, compartilhando objetos, movimentos, ritmos, brincadeiras. Nesse tempo, compreendem as formas de ser do mundo adulto, as relações de poder, as diferenças entre gênero e classe, os papéis sociais, etc. Para esse autor, as crianças não são aprendizes passivos da cultura à sua volta, mas sujeitos ativos que se apropriam das rotinas culturais oferecidas, reinterpretando-as. São capazes de produzir as suas próprias culturas, recebendo-as dos adultos, apropriando-se delas e modificando-as, ou seja, elas não criam uma imitação do mundo adulto, mas fazem uma apreensão criativa.

Manoel Sarmento destaca a agência das crianças na elaboração de suas culturas infantis. O autor (2004, 2005) aponta a dificuldade que os adultos têm para escutar as vozes individuais e coletivas das crianças, e, também, a importância de compreendermos os significados e os conhecimentos que se constroem por meio da ação autônoma das crianças quando atribuem significado às ações e aos objetos e produzem um conjunto de ideias, valores, rotinas e artefatos. Considera as crianças, portanto, sujeitos competentes e capazes de formular interpretações da sociedade, dos outros e de si próprias, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos.

A cena a seguir ilustra como o espaço da brincadeira é fértil para que as crianças expressem o que percebem do cotidiano.

Cena 15

A professora do Mini Grupo II estava com a turma no parque, quando Davi, de três anos de idade, dirigiu-se a um brinquedo e em seguida voltou e lhe disse: "Professora, ali é a perua e eu vou dirigir". Chamou-a para entrar e em seguida entregou-lhe umas sementes que serviriam de dinheiro e falou: "Agora você paga, professora".

A brincadeira continuou por um bom tempo. Davi seguia o trajeto com direito a paradas, atendendo aos sinais para entrada e saída dos passageiros (as outras crianças) recebendo e cobrando a passagem e anunciando: "Metrô Itaquera"!

As crianças aprendem a brincar e a interpretar a partir de um conjunto de vivências e referências e, por meio das brincadeiras que fazem parte do seu cotidiano, criam seus valores e costumes. Assim, as gerações transformam as brincadeiras transmitidas ao longo do tempo, simultaneamente criando as suas próprias e modificando as regras e as formas de jogar. Dessa forma, a criança constrói sua própria cultura lúdica (BROUGÈRE, 2008; 1998). Assim, a criança se utiliza do brinquedo, de objetos e da brincadeira para conhecer o mundo que a cerca, constituindo a imaginação e o pensamento abstrato. A falta de recursos para utilizar na brincadeira (brinquedos e materiais de largo alcance) empobrece a experiência da criança. Por isso, quanto mais materiais e recursos disponibilizarmos para as

crianças empregarem no universo da brincadeira, maior será a possibilidade para criar a partir desses objetos. Quando observamos as crianças brincando livremente com material disponível e, muitas vezes, mesmo sem material, percebemos que as crianças pequenas são atores sociais capazes de agir, participar, argumentar, criar, significar, escolher e aprender a partir das interações com as pessoas e com os mundos sociais que as rodeiam, produzindo a cultura infantil.

Indique EI – 3.2.5

As professoras e professores organizam ambientes e cenários com caixas, cabanas, tecidos e outros, onde as crianças possam viver experiências de contemplação e recolhimento sendo respeitadas em seus processos individuais?



PARA SABER MAIS...

MOLLO-BOUVIER, S. - Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica

http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a05v2691.pdf

2.2.2 A brincadeira nas práticas cotidianas

Também para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010a), as crianças são sujeitos históricos e de direitos, que interagem, brincam, imaginam, fantasiam, desejam, aprendem, observam, experimentam, narram, questionam e constroem sentidos sobre a natureza e a sociedade. E fazem isso a partir de suas ações com os objetos, na relação com os outros, quando se relacionam com a natureza ao ar livre, nos momentos de cuidado, quando convivem com o patrimônio cultural — com os hábitos e costumes, com as linguagens, com a língua materna, com os conhecimentos acumulados, enfim, com a ciência e a arte. À medida que as crianças ampliam o seu repertório de experiências, conseguem criar novas formas de representar a realidade em suas brincadeiras. Quando, pouco a pouco, as crianças passam a dividir um mesmo espaço de brincadeiras, começam a estabelecer parcerias. Isso nem sempre se dá de modo tranquilo. Muitas vezes aparecem os conflitos e as disputas pelos brinquedos. O processo de negociação e interação que daí nasce reforça a brincadeira como espaço de aprendizado, e a(o) professora(or) precisa considerar se e como deve intervir de modo a possibilitar que as crianças percebam a situação e proponham alguma alternativa de convivência.

A comunicação é papel fundamental para as brincadeiras: a designação de papéis, a definição dos espaços da brincadeira, o estabelecimento das regras e combinados, até os diálogos que se desenvolvem na ação do brincar. Partindo da compreensão de que são múltiplas as linguagens, a criança tem um amplo campo de formas de expressão possíveis, e o fato de não ter ainda adquirido a linguagem oral não quer dizer que ela não tenha linguagem.

O documento Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica (2010b) aponta a linguagem e a brincadeira como elementos articuladores entre os saberes que as crianças trazem e



Meta 10.2 Empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos.

constroem e os conhecimentos social e historicamente acumulados. Compete às(aos) professoras(es) proporcionar às crianças experiências com a linguagem considerando que a brincadeira como experiência de cultura e forma privilegiada de expressão da criança deve ser oportunizada em situações espontâneas e planejadas, com e sem a intervenção dos adultos (BRASIL, 2010b, p. 24).

Qual o papel das(os) professoras(es) em relação ao brincar nas UEs? Valorizar o brincar não é apenas garantir que a brincadeira aconteça durante a rotina. A(o) professora(or) precisa ter o olhar atento, buscando motivar brincadeiras, planejando e organizando de modo que sejam convidativas, atendendo às necessidades dos bebês e crianças.

O lugar da(o) professora(or) varia frente aos diferentes tipos de brincadeira, e em todos eles é protagonista. No caso das brincadeiras de movimento, das brincadeiras tradicionais e das que envolvem a fala, por exemplo, a(o) professora(or) atua de forma mais direta, apresentando as brincadeiras, convidando as famílias/responsáveis e pessoas da comunidade para ensinar na UE brincadeiras tradicionais, promovendo a troca de brincadeiras conhecidas entre as crianças da turma e entre crianças de diferentes idades da UE. É dessa forma que as crianças passam a conhecer brincadeiras de outros tempos e de outros lugares. E, ao conhecer essas brincadeiras, vão também conhecendo sobre outras culturas, outros lugares e outros tempos. Saber que as crianças brincavam na rua à noite num tempo em que não havia televisão ou que as crianças na África têm brincadeiras parecidas com as de crianças brasileiras ensina algo mais que a própria brincadeira.

É importante lembrar que, ao promover oportunidades de interações e brincadeiras, a(o) professora(or) realiza um trabalho pedagógico que é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Com as brincadeiras, as crianças exercitam e formam uma percepção cada vez mais aguçada das coisas (formas, cores, tamanhos, texturas, volume, peso, etc.), vão formando uma memória, descobrem possibilidades de exploração dos objetos, encontram soluções para problemas que aparecem na brincadeira, vão formando uma imagem de si. Ao brincar com outras crianças nos jogos, nas brincadeiras de movimento, nas brincadeiras tradicionais, as crianças ampliam seu vocabulário, trocam experiências com seus pares, aprendem regras de convivência e também as dos jogos, aprendem a esperar sua vez para jogar e a respeitar a vez dos colegas. Todas essas novas experiências despertam a curiosidade das crianças: um jogo africano, uma brincadeira indígena, uma cantiga da infância dos seus pais ou avós, um brinquedo feito por uma pessoa mais velha da comunidade, um jeito de brincar proveniente de outro país. Com tudo isso, as crianças vão descobrindo a história, percebendo a passagem do tempo, descobrindo a existência de outros lugares e outras culturas. Pesquisar juntos sobre brincadeiras de crianças de outros lugares ou sobre a origem das coisas ajuda a colocá-las em contato com mapas e com a noção de tempo e de espaço.

Qual é o papel da professora(or) em relação a envolver as crianças na brincadeira, incluindo aquelas que apresentem alguma deficiência, TGD e precocidade/altas habilidades?

É preciso oportunizar que todas as crianças participem da experiência lúdica e, se preciso for, mudar a rotina, de modo a propiciar a participação e inclusão de todos. As(os) professoras(es) têm ainda a tarefa de fazer tentativas e gradativamente ir oferecendo experiências que as crianças gostem; possibilitar que as crianças possam escolher vivências (oferecendo possibilidades de escolha); encorajar, sempre que possível, que as próprias crianças convidem as que não se sentem incluídas a participar das brincadeiras.

O olhar atento da(o) professora(or) é fundamental no acompanhamento da brincadeira, ainda que sem interferir, a não ser quando solicitada ou para ampliar e desafiar seu desenvolvimento. Na cena que segue, a presença da professora foi essencial.

Cena 16

Durante a brincadeira livre, Felipe (de 4 anos) pede a seu colega Caio que lhe empreste o baldinho vermelho. Caio diz que não está com o vermelho. Felipe insiste até que solicita ajuda da professora. Esta diz a Felipe que o baldinho de Caio é verde. Felipe olha confuso e reforça: "É vermelho"! Ana Clara aproxima-se e entrega a Felipe um baldinho vermelho, mas Felipe responde: "Esse é preto, não vermelho"! A professora ouve com estranhamento e diz que não é preto, e sim vermelho, ao mesmo tempo em que recorda de outros momentos em que Felipe confundiu-se no uso das cores. No final do período, recorre aos registros realizados sobre as atividades desenvolvidas pela turma e nota que não havia sido a primeira vez em que Felipe havia se confundido. Em conversa com os pais, a professora tenta compreender quais outras cores Felipe não reconhece. Surpreende-se ao saber que essa é uma preocupação recorrente dos pais. Encaminhado ao oftalmologista, confirma-se a suspeita da professora: Felipe é daltônico, com dificuldade em distinguir verde/vermelho.

Os espaços de Educação Infantil são em sua grande maioria muito coloridos, assim como os mobiliários e brinquedos. Para uma criança que confunde as cores, algumas brincadeiras ou o uso de materiais coloridos podem causar desconfortos. O olhar atento da professora, aliado aos registros das atividades propostas, é determinante para o encaminhamento ao profissional competente para o diagnóstico. Assim como o daltonismo, a baixa visão ou perda auditiva necessitam de atenção dos profissionais. Identificar as especificidades de cada criança proporciona maior possibilidade de planejar atividades significativas, favorecendo a exploração de mundo de maneira compatível com suas possibilidades e percepções, em interação com as pessoas ao seu redor e com os objetos existentes.

Brincar é um meio privilegiado de inclusão das crianças com ou sem deficiência, de diferentes classes sociais, etnias e gênero. Ao brincar, aprende-se a incluir, a não discriminar, a não excluir, desde que na própria brincadeira seja respeitado o tempo de cada um, bem como o conhecimento de cada criança participante. Além disso, é importante que seja combinada entre os participantes a melhor forma de tornar a brincadeira inclusiva, ou seja, uma brincadeira em que todos possam participar.

Conhecendo a criança com deficiência ou transtornos de desenvolvimento, a(o) professora(or) pode favorecer acesso adequado aos materiais e espaços, com o apoio de instâncias e órgãos competentes da Diretoria Regional de Educação (DRE). O papel da(o) professora(o) é eliminar as barreiras que possam impedir a participação de todas as crianças no grupo, além de buscar apoio para encontrar formas para que elas consigam participar e brincar com as outras crianças. Para que isso aconteça, é necessário que a(o) professora(or) procure entender o brincar como expressão legítima e única da infância, como um modo de ser, viver e estar no mundo. A cena a seguir ajuda a pensar a esse respeito.

Cena 17

A professora trabalha com um grupo de trinta crianças de quatro anos. Quando chegam, as crianças penduram a mochila nos ganchos do corredor e entram na sala. Ela organiza, a cada semana, diferentes materiais em cantos da sala para que as crianças possam explorar, nesse momento, livros, materiais de largo alcance, diferentes papéis, pincéis, canetinhas, tesouras, cola e brinquedos para construção. Também no corredor (para aproveitar o espaço que é pequeno na sala), ela coloca uma prateleira com alguns jogos de percursos e de regras, que podem ser usados nesses momentos. As crianças se distribuem livremente nesses cantos até que todas cheguem. Em roda, ela lembra com as crianças o que tinham combinado para terminar naquele dia: a confecção de brinquedos com sucata, fruto de uma pesquisa que fizeram juntos sobre construção de brinquedos. Assim, estão há vários dias pesquisando, separando materiais, construindo e brincando.

A professora brinca junto com as crianças, mas sem definir as brincadeiras, sem impor regras: brinca junto. Procura sempre anotar o que considera importante, como as escolhas feitas pelas crianças, as hipóteses elaboradas, as soluções encontradas para os conflitos, as preferências, as dificuldades. Algumas vezes, grava e filma as crianças; depois, juntas, professora e crianças assistem às gravações, comentam as situações e ponderam sobre alguns aspectos.

Esta cena nos remete a refletir sobre a importância do registro das brincadeiras. Possibilita perceber que o brincar precisa ser tomado como uma das

prioridades de estudo nos debates pedagógicos, nas formações, no planejamento e na formação continuada. Ao planejar e oportunizar condições (tempo, espaço e experiências de conhecimento das atividades humanas — "vamos brincar de quê?") para que a brincadeira aconteça, a(o) professora(or) respeita as crianças e valoriza a iniciativa, a imaginação e a expressão, assim como o conjunto de funções como a memória, a atenção, a autodisciplina, a solução de problemas, a convivência no grupo. É importante incentivar e registrar as participações, as falas, perguntas e inquietações. Organizar os cantos ou as atividades diversificadas favorece que a professora transite pelos grupos, podendo assim estabelecer uma maior proximidade com as crianças e uma observação mais atenta das ações, interações e reações, para realizar os registros. Ao registrar por escrito, filmar e gravar, a(o) professora(or) poderá — sozinha, mas também junto com as crianças, com outras(os) educadoras(es) e com a equipe gestora — problematizar as escolhas feitas e as soluções encontradas. Nas situações de disputas por brinquedos e brincadeiras, pode refletir sobre como lidar com as expectativas e frustrações das crianças, e inclusive sobre o seu papel como parceira(o) da brincadeira, participando, respeitando as regras e contribuindo com elementos que possam enriquecê-la.

É fundamental que a atuação da(o) professora(or) vá além da observação e da oferta de tempo, de brinquedos e objetos, de experiências de conhecimento das atividades humanas. As(os) professoras(es) devem participar do brincar, não para decidir quem brinca com quem, nem com o que, nem para apartar brigas e conflitos, mas sim para incentivar a atividade mental, social e psicomotora das crianças, com questionamentos, problematizações e sugestões de encaminhamentos.



Foto: Daniel Cunha - FOVE - CM - COPED - SME

CEI Helena Pereira de Moraes
DRE São Miguel



Ação 4.A Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes.

No caso da brincadeira de papéis, podem ser ações que promovam o enriquecimento da trama da brincadeira. De acordo com Moyles (2006), compete às(aos) professoras(es) identificar situações potencialmente lúdicas, apoiando as crianças em sua aprendizagem e no seu desenvolvimento.

De acordo com o Currículo Integrador da Infância Paulistana:

> [...] oferecer estrutura material para a brincadeira (tempo, objetos, experiências de contato com atividades humanas variadas). Ser participante, observador sensível, problematizador, provocador de situações que façam com que as narrativas durante a brincadeira sejam cada vez mais elaboradas impulsiona e potencializa a brincadeira de meninos e meninas na educação infantil e no ensino fundamental. (SÃO PAULO, 2015a, p. 59)

É importante distinguir, finalmente, o brincar proposto pela(o) professora(or) e o brincar livre, em que o adulto observa, acompanha e oferece ajuda quando solicitado. Ao propor jogos e apresentar brincadeiras de sua infância, de outras culturas e de outros tempos, a(o) professora(or) conduz inicialmente a brincadeira, convida as famílias/responsáveis para compartilhar jogos e brincadeiras de suas infâncias e de seus territórios de origem. Já o brincar de faz de conta pode ser fomentado pela(o) professora(or) com objetos, tempo livre e experiências de conhecimento das atividades humanas, mas este deve ser conduzido pelas próprias crianças e acompanhado pela(o) professora(or).

Cena 18

A professora da turma do Mini Grupo I organiza o espaço e os materiais com instrumentos hospitalares. A criança "doutora" fala para a outra: "Deite aqui, meu paciente, vou te examinar. Você está com febre." Pega o termômetro e o coloca na axila do amigo. Este, o paciente, atende aos seus comandos enquanto outras crianças observam e esperam para serem atendidas.

Nessa brincadeira de faz de conta, as crianças têm a oportunidade de imitar o adulto utilizando termos e atitudes próprias dos profissionais de saúde, proporcionando a representação das profissões e dos comportamentos da vida cotidiana.

Mas afinal, o que observar na brincadeira? É possível observar tudo: a turma, para enxergar crianças que estejam isoladas; uma experiência em particular, para acompanhar o interesse, a motivação e a interação entre as crianças; um grupo de crianças ou determinada criança, para conhecer mais sobre ela e sobre sua brincadeira, suas interações, linguagens utilizadas, tempo e materiais de interesse, grupos de amizade, conflitos e soluções encontradas. A observação do adulto é fundamental para conhecer as crianças e compreender melhor suas formas de pensar, de se comunicar, de interpretar o que vivem e de agir sobre o mundo.

Nesse sentido, seu olhar pode focar algumas questões envolvidas no brincar: do que as crianças brincam; com que temas, objetos ou brinquedos; quais brincadeiras se repetem; que regras organizam as brincadeiras; em que espaços e durante quanto tempo brincam; como se escolhem e se distribuem os participantes; que papéis são assumidos mais frequentemente; como se organizam em grupos; que critérios envolvem as escolhas de parceiros; que conhecimentos e habilidades revelam nas brincadeiras.

Essas observações subsidiarão os registros, que com o passar do tempo se tornarão cada vez mais reflexivos acerca das ações e relações das crianças, com destaque para a socialização entre elas e as relações estabelecidas com os materiais, com o ambiente e com as(os) educadoras(es).

2.2.3 Como, onde e com o que brincar

Qual é, então, o lugar que a brincadeira ocupa na Educação Infantil? Pelo que viemos discutindo, nem abandonada que dispense a figura da(o) professora(or), nem tão dirigida que deixe de ser brincadeira para tornar-se obrigação. Apropriar-se da ideia contida no Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a) como um currículo que atribui centralidade ao brincar e às interações joga luz no cotidiano e nas suas variadas e ricas oportunidades.

Em quais espaços e durante quanto tempo os bebês e as crianças brincam? Em todos os espaços e com o que eles contêm. Por isso, é importante oferecer às crianças ocasiões para explorar e experimentar diferentes possibilidades e modos de interpretar os espaços, os mobiliários e os materiais. Na UE, os bebês e as crianças devem brincar sempre e muito em todos os espaços possíveis, resguardada a sua segurança, com materiais acessíveis dentro e fora da sala de referência.

Além dos espaços internos, também o espaço externo deve ser preparado para a criação de brincadeiras com recursos naturais, como folhas, árvores, areia, pedrinhas, pinhas. É parte da vida saudável de bebês e crianças o contato com a natureza: ouvir histórias e brincar na sombra das árvores, fazer cidades e estradas no tanque de areia, escalar uma escada de corda amarrada a um galho de árvore, balançar numa rede ou num balanço amarrado a um galho de árvore, brincar com barro, terra e água, produzir e brincar com objetos ao vento (pipa, biruta, cata-vento), lavar os brinquedos, participar de jogos de movimento ou simplesmente observar a natureza, ouvir um canto de pássaro, visitar as flores do jardim, acompanhar o crescimento das verduras na horta ou de uma planta. É importante assegurar a possibilidade de as crianças entrarem e saírem autonomamente do prédio, porque isso potencializa as conexões, relações e interações que elas estabelecem entre os diferentes espaços e cenários.

As brincadeiras requerem espaço e tempo para que aconteçam. O funcionamento da UE certamente exige organização e definição de horários, mas estes não podem se sobrepor às necessidades de aprendizagem das crianças. Por isso,

precisamos refletir, decidir e experimentar possibilidades. Brincar requer tempo: tempo para pensar a brincadeira, tempo para estabelecer parcerias, tempo para desenrolar a brincadeira, tempo para reorganizar os acordos, tempo para levar e guardar os materiais usados na brincadeira.

Indique EI – 3.3.10

As educadoras e os educadores possibilitam contato dos bebês e das crianças com os elementos da natureza como água, areia, terra, pedras, argila, plantas, folhas, sementes e exploram brincando?

Na cena que segue, a professora potencializa o brincar por meio de objetos, mas também por meio de uma relação acolhedora.

Cena 19

O cesto do tesouro do Berçário I (forma essencial e potente do brincar do bebê) cria um ambiente em que os bebês se sintam confiantes e possam observar, manusear, explorar, experimentar. A professora seleciona objetos que interessam e desafiam as crianças e, com olhar sensível e escuta atenta, interage e reorganiza novas oportunidades com objetos naturais (cabaças, folhas, pinhas, sementes grandes, pedras, conchas); objetos de uso doméstico (escumadeiras, peneiras, escovas, esponjas, colheres de pau, espremedor de frutas); objetos de metal, couro, madeira e borracha, possibilitando uma variedade de modos de exploração.

Permanecemos ao lado dos bebês, observando sem intervir, respeitando o tempo e ritmo de cada um. Quando somos solicitados, procuramos ajudar sem interromper o envolvimento do bebê, recolocar no cesto os objetos que estão espalhados valorizando cada vez mais suas investigações e descobertas.

Além dos bebês, a professora está presente. Foi ela quem propôs a experiência do cesto dos tesouros. Planejou atentamente, procurou ofertar materiais da natureza, do convívio familiar, e outros que possibilitassem explorações diversas. Esteve próxima aos bebês, sem, no entanto, ser invasiva. A professora conhece as crianças, brinca junto, interage; mas também sabe sair do centro da cena e permitir que passem para o primeiro plano as iniciativas dos bebês.

> Os materiais são diversos para que bebês e crianças explorem e se expressem por meio de diferentes linguagens e a gestão do tempo aconteça de forma variada para que bebês e crianças interajam entre si e exercitem a autonomia intelectual no planejamento, nas escolhas e na gestão do tempo. (SÃO PAULO, 2015a, p. 47)

Todos esses elementos que destacam o lugar da brincadeira no desenvolvimento humano na infância e o papel da(o) professora(or) nesse processo vão constituindo uma pedagogia do brincar.

Indique EI – 6.1.2

Os ambientes são organizados com oferta de materiais (tecidos, papelão, madeira, fios, elementos da natureza, tintas, pincéis, barro, argila, massinha, espelhos, fantasias e instrumentos sonoros) que favoreçam o trabalho com as múltiplas linguagens, evitando assim o uso exclusivo de materiais plásticos?

2.3 LINGUAGENS E PRÁTICAS CULTURAIS

O Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a), que afirma a necessidade de escutar e promover a participação de bebês e crianças na escola, trata também de valorizar a sua expressão, mas não apenas isso: **afirma a necessidade de possibilitar a formação de uma identidade confiante, aberta, interessada, curiosa. Esta atitude cidadã é proporcionada pela possibilidade de bebês e crianças se expressarem por meio de múltiplas linguagens**. Os Indique EI/RME-SP (SÃO PAULO, 2016a) igualmente reconhecem a necessidade de acolhimento de bebês e crianças em suas múltiplas linguagens. Destaca, por isso, a importância das vivências culturais, com a participação das famílias/responsáveis, vinculadas a tradições em que as crianças encontram ritmos, melodias, formas de brincar e de dançar que ampliam suas linguagens. Todos os indicadores relativos à Dimensão 3 (SÃO PAULO, 2016, p. 37) orientam professoras(es) e outras(os) educadoras(es) da UE a incentivar e favorecer esse encontro com as práticas culturais do território e com novas possibilidades de linguagem.

Indique EI – 3.3.1

As professoras e os professores propõem aos bebês e às crianças brincadeiras com sons, ritmos e melodias com a voz, sinais, gestos, balbucios, sussurros e vibrações, e oferecem instrumentos musicais, objetos sonoros e acesso às culturas musicais?

Desde bebês, as crianças se comunicam: pelo gesto, pelo olhar, pelo choro, pela expressão do rosto, pelo que fazem. Essas formas de expressão vão se tornando mais sofisticadas e cada vez mais amplas: primeiro são formas de expressão do bebê a que os adultos atribuem significado, depois bebês e crianças vão



Meta 10.2 Empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos.

se apropriando de formas de **comunicação** já presentes na sociedade. Então, as múltiplas linguagens correspondem aos modos como bebês e crianças comunicam uma ideia, uma informação, um sentimento, uma necessidade: desde o choro até a maneira como brincam e se movimentam, correm e dançam, seus desenhos, suas pinturas, suas atitudes, o que dizem, enfim, como expressam o que vão aprendendo, o que estão sentindo, o que querem e do que precisam.

A primeira forma de comunicação que se estabelece entre o bebê e os adultos que cuidam dele e o educam é **emocional** — gestos, vocalizações, choro, olhares. Nós, adultos, que cuidamos e educamos os bebês, vamos percebendo o que eles querem dizer com as diferentes linguagens: fome, mal-estar da fralda molhada, pedido de ajuda, necessidade de atenção. Os **adultos se comunicam** com o bebê pelo tom de voz, pelo toque, pelo olhar e pela maneira como se aproximam e avisam que vão interromper o que ele está fazendo para levá-lo para outro lugar, ou quando interpretam os gestos, o olhar, a atitude corporal do bebê.

Ainda que se comuniquem por meio de outras linguagens, a fala é, para os bebês ouvintes, **uma conquista importante, que se dá ao longo dos dois primeiros anos**. A fala do adulto dirigida ao bebê quando estão de frente um para o outro é fundamental para que **ele aprenda a falar**. Por isso, conversamos com os bebês enquanto os alimentamos, banhamos e trocamos, quando nos aproximamos para anunciar qualquer nova situação, para responder a uma iniciativa deles, quando apresentamos um objeto para a sua exploração: uma fala mansa, num tom de voz baixo, com linguagem clara e sem diminutivos, que seja sentida por ele como acolhimento e como desejo de manter com ele uma comunicação. Para os bebês surdos, aprofundamos a atenção para a comunicação visual. O contato olho no olho, as expressões faciais e as expressões corporais são essenciais para que o bebê perceba o que se pretende comunicar. Além disso, é importante ampliar as experiências sensoriais dos bebês, pois nesse período da vida, o cérebro ativo envolve o sensorial. Isso acontece por meio de objetos de diferentes texturas, formas, dimensões, cores e características, uma vez que, antes mesmo da aquisição da língua de sinais ou da fala, o pensamento se dará por meio de imagens e ações.

Indique EI – 3.3.8

As(os) professoras(es) incentivam as crianças, individualmente e em grupos, a narrarem suas experiências, suas histórias de vida, a contarem e recontarem histórias?

Independentemente das características específicas de cada bebê, é fundamental que sejam acolhidos em suas possibilidades e especificidades, e que percebamos as suas transgressões como possiblidades de ação, e não como provocação ou abuso em relação à "autoridade" do adulto. As crianças sempre comunicam o que viram ou viveram: comunicam o que viram num passeio por meio de um

desenho, de um relato, de uma construção com toquinhos de madeira ou com peças de montar, de uma brincadeira de faz de conta. Cada grupo de crianças dentro da turma pode escolher uma forma para expressar o que viu e as coisas de que gostou ou não: pelo desenho, pela pintura, pela modelagem, pela construção, por uma colagem. Todas essas linguagens podem fazer parte das formas de expressão das crianças. As crianças podem comunicar o que ouviram numa história por meio de gestos, movimentos, sons. Na cena a seguir, a professora observa o desejo da turma e desafia suas formas de expressão.

Cena 20

No final da tarde, caiu uma chuva forte com vento, o que chamou a atenção das crianças. Elas se aproximaram das janelas e ficaram observando e comentando o que viam lá fora. A professora se juntou ao grupo. Quando acabou, continuaram falando da chuva, e a professora aproveitou a oportunidade para provocar a expressão das crianças para além da fala. "Será que podemos desenhar o vento?" Estimulou as crianças a usarem diferentes materiais, que foram disponibilizados nas mesinhas, enriquecendo e ampliando os materiais que elas já haviam rapidamente selecionado para desenhar. Aos poucos, a parede da sala dedicada às produções da turma foi se enchendo de desenhos, todos diferentes entre si. A professora ia conversando com os que já haviam terminado e que ficaram contemplando os desenhos dos colegas, cada um comentando o que tinha chamado a sua atenção no vento e na chuva. Enquanto iam terminando, um novo desafio: "e se fôssemos dançar para expressar essa chuva forte com vento que vimos pela janela, como seria?" Um novo show de movimentos criados pelo grupo. À medida que viam os movimentos dos colegas, algumas crianças incorporavam aos seus, ampliando a sua criação. A professora registrou todo o processo por meio de um vídeo e, em seguida, mostrou para as crianças, que comentaram ativamente a atividade. No dia seguinte, quiseram ver de novo o vídeo feito pela professora.

Para incentivar a expressão das crianças, as práticas pedagógicas na UE devem envolvê-las em atividades que valorizam as culturas, o lúdico, os objetos e as formas de fazer. O espaço deve facilitar essas vivências, estando os materiais disponíveis ao acesso dos olhos e das mãos infantis.

Desse ponto de vista, é igualmente importante refletir sobre o uso de recursos audiovisuais nas UEs. Estes constituem uma possibilidade para ampliar a experiência das crianças no acesso a informações e conhecimentos sobre os seus temas de interesse. Os projetos desenvolvidos sobre temas que encantam as crianças — tendo-as como protagonistas ativas na definição do tema, na coleta de material, na exploração do material, na busca e expressão do que vão conhecendo/



Meta 3.4 Reduzir a mortalidade prematura por doenças não transmissíveis por meio de prevenção e tratamento, e promover a saúde mental e o bem-estar.

Meta 4.2 Garantir acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar.

interpretando acerca do tema de seu interesse — têm no vídeo um recurso fundamental, por meio de documentários e produções fílmicas de alta qualidade que ampliam o conhecimento e respondem às vontades de saber das crianças. Da mesma forma, é recurso importante de registro das vivências das crianças, que depois podem ser compartilhadas com elas. No entanto, a TV não deve ser utilizada nem para bebês, nem para crianças com o objetivo de entreter ou como forma de espera no momento da chegada ou de saída. Nessa idade, o entretenimento acontece com a atividade lúdica de exploração do mundo e expressão do vivido por meio das diferentes linguagens, e essencialmente com a atividade do corpo e da mente, articuladas com a vontade. Não é saudável que a criança fique sentada por longos períodos e nem apenas observando. O corpo ativo que anda, corre, pula, sobe e desce, escorrega, pega e solta, puxa e empurra, experimenta texturas, pesos, tamanhos, cores, formas e funções dos objetos e se conhece nesse processo de exploração do mundo é garantia de saúde para bebês e crianças. Além disso, as famílias/responsáveis já fazem bastante uso da televisão em casa: o papel da escola de oferecer diversidade de experiências cresce em responsabilidade frente a isso.

O processo de aprender, como defende Paulo Freire (2008), é um processo dialógico e dialético. Dialógico porque acontece num processo de comunicação entre quem aprende, quem ensina e o que se aprende. Dialético porque envolve um movimento entre assimilar e expressar o que se aprende. Em outras palavras, aprender exige a expressão da criança e só acontece quando quem aprende comunica o que aprendeu. Assim, a expressão da criança por meio de alguma linguagem é condição necessária de seu aprendizado.

Como formas de expressão do desejo de comunicação da criança ou do bebê, a linguagem é autoral: cada um se expressa com as suas particularidades. Por isso, os desenhos mimeografados ou xerocados não são formas de expressão, não constituem uma linguagem e não expressam um aprendizado. Para expressar um sentimento ou uma ideia, é preciso que a criança seja autora de seu desenho. E isso acontece de forma simples quando incentivamos as crianças a gostar de se expressar, desenhar o que viram no caminho da EMEI ou do CEI, observar e desenhar a árvore florida da rua ou do pátio, desenhar um acontecimento, uma história que ela ou um amigo contam para a turma. Da mesma forma, quando as crianças dançam, todas repetindo os mesmos gestos, não estão comunicando como sentem ou percebem a música, não estão expressando algo. Isso não significa que não apresentamos os gestos e movimentos das canções populares que mostramos aos bebês: a imitação é uma forma inicial que as crianças bem pequenas utilizam. No entanto, é uma estratégia das crianças, e não uma forma de ensino dos adultos. Por isso, é importante deixar que as crianças experimentem e criem o seu gesto ou o seu movimento. Apresentamos para elas diferentes tipos de dança (o balé clássico, a dança de rua, o sapateado, a catira, o jongo, o samba, o hip-hop...), mas na hora de dançar, cada uma pode criar a sua própria coreografia como forma de expressar o que ouve da canção e de como a sente.

Da mesma forma, não ensinamos a criança a brincar de faz de conta: a partir do que vive e percebe do mundo, das relações humanas e da atividade humana, ela organiza as suas brincadeiras. As formas de expressão de bebês e crianças e o que expressam quando brincam, desenham, pintam, dançam, contam histórias ou fazem relatos explicam a sua visão de como as coisas funcionam. Tudo isso são as culturas infantis, ou seja, as formas como as crianças veem, expressam e interpretam o mundo que vão conhecendo.

Indique EI – 3.3.12

As diversas linguagens e expressividades infantis são contempladas nas práticas educativas considerando a integração entre elas?

Como uma linguagem que expressa e promove o desenvolvimento cultural e psíquico das crianças, a brincadeira de faz de conta com papéis sociais deve ser estimulada. Fazemos isso quando possibilitamos, todos os dias, um tempo livre para as crianças brincarem, quando levamos para a sala ferramentas e instrumentos relativos ao mundo do trabalho e quando fazemos visitas para conhecer diferentes atividades humanas, a fim de enriquecer o conteúdo das brincadeiras (visitar um mercado, uma agência de correio, uma gráfica, um salão de beleza ou uma oficina mecânica, sempre conhecendo as atividades das pessoas que ali trabalham). Fazemos isso também ao oferecer objetos diversificados, que possibilitem as imitações e as criações — o que também se chama exercer a função simbólica da consciência, ou seja, exercitar o uso de um objeto para representar outro.

A expressão do bebê e da criança, portanto, é essencial à sua constituição como pessoa. Quando se expressa, seja fazendo um gesto, seja brincando, seja desenhando, seja construindo alguma coisa, fotografando ou gravando uma situação, a criança afirma para si o seu aprendizado e a sua relação com as coisas do mundo que vai conhecendo. É assim também que ela nos comunica sobre o que percebe do mundo ao redor, sua própria história, seus sentimentos. Por essa razão, o Currículo Integrador da Infância Paulistana afirma que a escuta pela(o) professora(or) é "fonte importante de conhecimento, transformação e qualificação da ação educativa" (SÃO PAULO, 2015a, p. 14).

As linguagens não são disciplinas que trabalhamos em separado, nem que treinamos. Enquanto uma criança de quatro anos brinca com água e algumas latinhas, ela pode estar fazendo de conta que é bombeiro, mas também está se expressando oralmente e desenvolvendo o pensamento matemático (percebendo volume, quantidade). Quando envolvemos as crianças no planejamento diário, elas vão aprender a planejar e a projetar a sua ação no futuro; com isso, exercitam e desenvolvem o pensamento, a memória, a própria fala, a imaginação. Quando planejamos em conjunto um jogo e todos participam da contagem dos pontos, as

crianças vão se apropriando da contagem como um instrumento cultural autêntico — isto é, como algo que serve na vida diária, e não como algo que se faz na escola porque a(o) professora(or) mandou.

Isso é se aproximar da linguagem matemática, uma vez vivenciada e significada. Conhecer seu código será quase uma decorrência das experiências reais vividas envolvendo a contagem e as experiências com pesos e medidas. Iniciar a apresentação da matemática pela escrita e memorização dos números, por meio de uma reta numérica colocada na parede, é um equívoco.

Indique EI – 3.3.5

As(os) professoras(es) criam oportunidades para que os bebês e as crianças vivam experiências de quantificar, classificar e seriar por meio de jogos, brincadeiras, histórias e situações cotidianas significativas?

O papel da(o) professora(or) é possibilitar o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade e apresentar as diferentes linguagens: desenho, pintura, teatro, fotografia, vídeo, música, dança, escultura, colagem, etc. Apresentar a fotografia e as possibilidades de fotografar, o movimento e os modos diferentes de dançar, a modelagem e os materiais diferentes para modelar, a construção com materiais diversos, a fala com a poesia e o canto, os modos de desenhar e pintar. No entanto, não define o que as crianças vão desenhar, pintar ou fotografar, o que vão montar ou modelar, como vão dançar; isso será decisão das crianças e, portanto, expressão. Para propor tudo isso, levamos em conta a diversidade étnico-racial e de gênero, as diferentes nacionalidades, as diferentes culturas e as necessidades específicas das crianças com deficiência. Consideramos como riqueza a diversidade de vivências possíveis e de histórias presentes. Tratamos como vantagem a diversidade presente e, quando necessário, reorganizamos o planejado para contemplar todas as crianças igualmente.

Vale lembrar que a educação é um direito de todos os bebês e crianças. Assim, como afirma o Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a), quanto mais linguagens usarem, mais potentes serão as crianças, mais criativas e capazes de se expressar por diferentes linguagens e mais capazes de interpretar o que veem e vivem. A exemplo da LIBRAS, se todas as crianças e todos os adultos da UE aprenderem a Língua Brasileira de Sinais como segunda língua, todos ganham em desenvolvimento humano. Não somente as crianças surdas, mas todos têm benefícios com a convivência do grupo e com a constituição de formas de pensar e de se expressar, que criam novas redes neurais, possibilitando formas cada vez mais elaboradas de pensamento.

Portanto, as múltiplas linguagens são possibilidades de expressão que bebês e crianças podem escolher e experimentar. E sendo a linguagem instrumento de expressão de sentimentos e de experiências vividas, não se exercitam as múltiplas linguagens nem as culturas infantis sob a forma de aula, mas como expressão

autêntica das crianças, como troca entre adultos e crianças, entre crianças de mesma e de diferentes idades. Esses princípios são complexos porque não aprendemos a lidar com eles em nossa formação. Como afirma o Currículo Integrador da Infância Paulistana:

> Bebês e crianças precisam de tempo e vivências para ampliar suas formas de ver, conceber e expressar o mundo através das diferentes linguagens que integram arte e ciência no complexo processo de apropriação e construção de conhecimento que envolve curiosidade, observação, atenção, percepção, pensamento, investigação, interpretação, criação de hipóteses, imaginação e elaboração de teorias explicativas daquilo que vivem e observam. (SÃO PAULO, 2015a, p. 17)

Na cena seguinte, é possível refletir sobre a possibilidade de integrar bebês e crianças considerando suas diferentes linguagens.

Cena 21

Uma criança com deficiência visual sempre fazia atividades diferentes da turma. Enquanto os outros assistiam a um documentário, ela brincava de massinha; na hora de brincar de corda, ela fazia outra atividade e perdia parte do que acontecia em sala porque não se descrevia de forma constante e detalhada, o que acontecia à sua volta, ou seja, os elementos e aspectos visuais do ambiente. Isso prejudicava a sua participação e compreensão do contexto.

Para criar estratégias de participação em que todos fossem incluídos, foram propostas várias práticas pedagógicas, entre elas a leitura de livros juntamente com a descrição das imagens. Todas as crianças ficaram atentas, surpresas com a possibilidade de ler imagens e com o fato de que a colega cega pudesse, dessa forma, vê-las. Descrevê-las para a menina cega fez com que as crianças sem deficiência observassem melhor o que estavam vendo, aguçassem os seus olhares, ampliassem o seu vocabulário, encontrassem formas de narrar e de transformar imagens em palavras. Tornaram-se descritoras do mundo, em colaboração com a professora, o que contribuiu para o desenvolvimento de todos. Objetos tridimensionais contribuíram para que a criança criasse imagens mentais dos temas, objetos e das situações apresentadas na história. Nas histórias, as crianças que enxergam têm a referência das ilustrações e buscam a imagem mental dos objetos. Para uma criança cega, é importante ter outras referências para associar o nome ao objeto.

O Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a) também afirma a necessidade de superar a hierarquização das linguagens, cenário no qual a leitura e a escrita silenciam as demais linguagens. As linguagens como o desenho, a conversa, o teatro, a música apoiam o desenvolvimento da lecto-escrita.



Meta 16.3 Promover o Estado de Direito, em nível nacional e internacional, e garantir a igualdade de acesso à justiça para todos.

Meta 4.2 Garantir acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar.

O documento afirma ainda que é necessário superar o caráter instrucional, que acaba privilegiando a fala das(os) professoras(es) e não deixa tempo para a iniciativa, a exploração, a experimentação e a descoberta dos bebês e das crianças, nem privilegia o trabalho conjunto de adultos e crianças.

Sempre que há participação dos bebês e crianças, há expressão. As crianças e os bebês precisam se expressar para se tornarem cidadãos de direito, pois é no movimento de expressar o que vão vendo e vivendo que elas se constituem como pessoas que pensam, falam, tomam iniciativa, decidem, escolhem, observam, percebem, relacionam fatos. Novamente, é por isso que o Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a) afirma a necessidade de superarmos na escola a divisão de trabalho existente na fábrica, em que os chefes pensam e os trabalhadores executam. Na ação pedagógica, imitamos essa divisão quando as(os) professoras(es) pensam, decidem, planejam, avaliam e controlam sozinhas(os) o vivido na UE, sem buscar a participação de bebês e crianças (MESZÁROS, 2002). Com isso, formamos pessoas que não sabem planejar, decidir, fazer escolhas, avaliar, pensar. Para superar essa realidade na escola, precisamos convocar os sujeitos já desde bebês a participarem colaborando no momento dos seus cuidados.

Indique EI – 3.3.6

As professoras e os professores contam histórias ou leem livros diariamente, de diferentes gêneros e com diversos recursos (braile, libras, audiolivros), para os bebês e as crianças, promovendo a experiência literária?

A abordagem Pikler da educação orienta esse processo de comunicação e acolhimento das crianças de 0 a 3 anos, e vale também para as crianças maiores. Às crianças maiores convidamos a participar do planejamento do dia, conversando no grupo: "O que vamos fazer hoje?", "O que vamos levar para brincar no pátio ou no parque?", "Quem ajuda a levar o material?", "Do que podemos brincar no parque?". Na biblioteca, "Que cuidados precisamos ter com os livros?". Se vamos andar pela rua, "O que vamos combinar antes de sair?". Se vamos a algum lugar, "Como será adequado nos comportarmos nesse lugar?".

Nessa nova configuração da escola para ensinar as crianças a pensar, o papel essencial das(os) professoras(es) é organizar situações em que bebês e crianças são igualmente protagonistas — que tenham um papel importante como brincantes, artistas e cientistas, que pensam, planejam, exploram, testam, agem, descobrem o mundo. Assim, expressam tudo isso de forma rica e autoral, por meio do faz de conta, do desenho, da dança, da fala, da produção de colagem, da construção na areia, com pedras pequenas, com caixas, retalhos de madeira.

O direito à cultura escrita não significa ações focadas no treino da linguagem escrita. Ao contrário, ao longo da Educação Infantil, a criança deve conviver com

a cultura escrita, testemunhando a leitura e a escrita das(os) professoras(es) que utilizam a escrita e a leitura para registrar o que observam, as presenças e ausências, as histórias que as crianças contam, para fazer com as crianças os bilhetes que vão para casa, para ler histórias e matérias de jornal de seu interesse, para fazer pesquisas em livros sobre temas de interesse.

É importante, nesse aspecto de constituição de uma atitude leitora e da necessidade da escrita pelas crianças, a leitura de histórias bem planejada e preparada que a(o) professora(or) faz para as crianças, com as crianças e, muitas vezes, a partir das escolhas delas. Enfim, a cultura escrita deve entrar na UE como um instrumento cultural autêntico — quando escrevemos um bilhete que seja de fato enviado para os responsáveis, uma notícia para o mural da sala ou para o jornal da turma. Não é preciso escrever por escrever, e muito menos decorar e treinar o nome e a escrita de letras e sílabas (MELLO, 2010). Muitas vezes, a pressão pela alfabetização vem da família/responsáveis, por isso é fundamental que essa discussão seja feita com eles. A ciência tem feito descobertas importantes sobre os processos de constituição de crianças leitoras e autoras de texto que indicam que esse processo não se apressa — ao contrário, sua antecipação pode atrapalhar a apropriação da escrita pelas crianças.

Assim, planejamos práticas culturais e sociais em conjunto com as crianças e suas famílias/responsáveis, buscando estabelecer relações com as culturas e as histórias dos bebês e das crianças: um PPP que prevê autoria e voz dos bebês e das crianças, e sua expressão por meio das diferentes linguagens. Para isso, a UE deve ter dados sobre as práticas culturais do território: artistas e artesãos; grupos de dança de rua e danças tradicionais como maracatu, jongo, hip-hop; grupos de músicos e cantores (grupos de choro, de samba, de rap, um avô que toca um instrumento musical); contadores de história; tradições de origem africana e nordestina, presentes há muito no território, assim como as mais recentes, fruto das migrações que trazem bolivianos, peruanos, sírios e haitianos. Conhecer as suas tradições e os seus modos de vida, a sua culinária, a sua música e as suas histórias não apenas contribui para a inserção de bebês e crianças e de suas famílias/responsáveis no território, como também amplia para todas as crianças as possibilidades de expressão por meio das diferentes linguagens. Na cena abaixo, observa-se uma situação de envolvimento das famílias/responsáveis na ampliação das experiências vividas na UE.

PARA SABER MAIS...

FALK, J. (org.) Educar os três primeiros anos- a experiência de Loczy. Araraquara. JMEditora, 2010.

MELLO, S.A.- Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000200011

CEDAC – Pequenos leitores

https://www.youtube.com/watch?v=nB55q-c5phc

Cena 22

O professor da turma de cinco anos fez um convite às famílias/responsáveis para visitarem a turma no horário e na data que pudessem. Sugeriu que viessem mostrar para as crianças tradições de sua terra: uma vestimenta, uma comida, uma dança, um instrumento, uma lenda, uma música. Várias famílias/responsáveis se apresentaram. Organizou-se uma agenda de visitas: um irmão mais velho que tocava um



Meta 16.7 Garantir a tomada de decisão responsiva, inclusiva, participativa e representativa.

instrumento feito com um serrote, uma mãe que veio ensinar a fazer pão, outra mãe que trouxe roupas típicas de sua terra, um pai que trouxe fotografias de seu país de origem, um avô que veio ensinar a construir geringonças. As crianças foram se encantando. O professor trouxe um mapa do Brasil e um mapa-múndi para localizarem juntos os locais de origem das famílias/responsáveis. Muitas conversas se desenrolaram a partir daí, assim como muitos novos interesses das crianças pela culinária, pelas viagens, pelos meios de locomoção, pelos mapas, pelos povos de outros lugares, pelo tempo. Passaram a colecionar fotografias de outros lugares e iam marcando no mapa-múndi os lugares que já "conheciam". A autoestima de todas as crianças cresceu, assim como seus interesses. Ao final do projeto, decidiram fazer uma festa com todas as famílias/responsáveis, para que conhecessem as culturas umas das outras.

Reflexões Pedagógicas

Os convites às famílias/responsáveis para participarem de proposições com as crianças são sempre ricas oportunidades para todos. No entanto, para que as crianças cujas famílias/responsáveis não puderem efetivamente participar não se sintam preteridas, a professora pode organizar momentos em que elas possam colaborar com a ação, de forma que se sintam à vontade em todas as situações ali envolvidas e façam parte ativa de toda a vivência. É muito interessante que os registros das variadas contribuições sejam também recursos para as crianças e famílias/responsáveis. Essa experiência pode envolver comparações e diferença entre culturas e territórios, lista de instrumentos semelhantes ao que foi apresentado pelo irmão com seus nomes e fotografias, o mapa com as divisões dos municípios/estados/países (já mencionado acima); os diferentes alimentos (pães, como citado na cena); construir geringonças, suas utilidades e desafios. Isso tudo pode estar em formato de tabelas, desenhos, construções com peças de montar, esculturas em massinha, maquetes com materiais de largo alcance e outros, para fácil visualização das comparações, semelhanças e diferenças.

Faça um registro bem organizado, junto com as crianças, contendo as seguintes informações:

- Quais perguntas nós gostaríamos de fazer para as famílias/responsáveis sobre cada tema? (Anote a contribuição de cada uma delas.)
- Quantas famílias/responsáveis se apresentaram?
- De onde são essas famílias/responsáveis?
- Como organizaram as apresentações?
- Quais as experiências propostas para as crianças?
- Trouxeram algum registro escrito ou fotografias?

Quais perguntas foram feitas durante a apresentação das famílias/responsáveis? Novas perguntas surgiram para além das intencionalmente planejadas?

Toda essa organização das experiências e vivências subsidia os registros sobre o envolvimento e processo de aprendizagem das crianças. É a partir desses registros e do fácil acesso a eles que criamos

oportunidades para as crianças se expressarem e revelarem suas contribuições e principalmente suas possibilidades de aprendizagem. Dessa maneira, anotar o mais detalhadamente possível as perguntas, falas e participações das crianças, individualmente, poderá revelar seus pensamentos e aprendizagens.

Muitas conversas se desenrolaram a partir daí, assim como muitos novos interesses das crianças pela culinária, pelas viagens, pelos meios de locomoção, pelos mapas, pelos povos de outros lugares, pelo tempo.

A escuta atenta dos interesses das crianças se transformou em projetos do grupo? A partir da reflexão sobre os registros, ampliou-se a proposta pedagógica?

Consultem os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana e a Base Nacional Comum Curricular sobre essas importantes interações nestas situações de cuidados.

Indique EI / RME-SP: 5.1.3, 9.1.3, 9.1.4

BNCC: EI02EO07

Também aqui a intencionalidade docente possibilita uma relação para além dos muros da escola. Na cena acima, o mundo externo vem compor a experiência vivida na escola. Enfim, com o novo conceito de criança capaz e potente que passamos a compartilhar, começamos a pensar os bebês e as crianças não mais como consumidores das múltiplas linguagens, mas também como produtores delas. Para isso, na UE, possibilitamos que se expressem, sem a preocupação com o certo e o errado, sem foco no produto, mas valorizando o processo e o exercício de expressão que faz com que bebês e crianças se tornem autores, sujeitos de sua expressão.

2.3.1 As práticas com as linguagens

Bebês e crianças precisam de espaço e materiais diversificados para experimentar, explorar e expressar aquilo que vão aprendendo nas vivências dentro e fora da UE. Quanto mais diversificados, ricos em possibilidades de tateio, bonitos, organizados e acessíveis forem o espaço e os materiais presentes na UE, tanto na área interna quanto na área externa, mais possibilidades de experimentação e de expressão os bebês e as crianças terão em sua experiência, pois quanto mais exploram o mundo ao seu redor, mais têm o que expressar por meio da fala, do corpo, do desenho, do faz de conta, da experimentação. O espaço bem organizado promove a atividade autônoma, já que não precisam esperar as orientações dos adultos para iniciar uma atividade, podendo escolher com autonomia o que fazer.

Os materiais são diversos para que bebês e crianças explorem e se expressem em diferentes linguagens. Conforme afirma o Currículo Integrador da Infância Paulistana:



Ação 4.A Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes.

Meta 15.1 Assegurar a conservação, recuperação e uso sustentável de ecossistemas terrestres e de água doce interiores e seus serviços.

> [...] para os bebês, [...] os materiais despertam o interesse pela experimentação através dos sentidos: o tato (textura, forma, peso), o olfato (diversos cheiros), a audição (guizos, sinos, chocalhos, objetos maleáveis que produzam sons ou barulhos), a visão (cor, forma, brilho, movimento), e mesmo o paladar (cuja exploração no espaço é mais limitada, mas possível), assim como materiais que permitam o estabelecimento de relações (coisas para abrir e fechar, coisas para empilhar, colocar dentro, emparelhar). (SÃO PAULO, 2015a, p. 51)

Vale questionar, então, quais materiais podem compor e como pode se apresentar o ambiente para promover a experimentação de múltiplas linguagens. Permitir o acesso autônomo de bebês e crianças aos materiais é a primeira condição que os espaços na Educação Infantil devem garantir. Junto a isso, a atitude de acolhedora das(os) educadoras(es) em relação às suas iniciativas incentiva a exploração autônoma. É importante que possam experimentar giz e carvão para desenhar no chão da escola, fazer tinta colorida aproveitando a casca de beterraba, modelar com barro, papel machê e massa de farinha feita com o grupo. Aprender sobre os processos de produção das coisas desperta a imaginação, o pensamento e a vontade de experimentar e criar.

Indique EI – 3.3.4

As professoras e os professores incentivam os bebês e as crianças a criarem pinturas, desenhos, construções, esculturas com materiais e suportes diversos (papel, chão, areia, plástico), adequados à faixa etária e necessidades específicas, favorecendo a livre exploração e escolha no seu processo criativo?



CEI Inocoop Ipiranga
DRE Ipiranga

Foto:Daniel Carvalho - FOVE - CM - COPED - SME

Como podemos dinamizar o uso dos espaços internos e externos da UE? Na próxima cena, observa-se como foi mais bem aproveitado um espaço ocioso da UE, com a ajuda das famílias/responsáveis.

Cena 23

Na área externa da escola, bate muito sol, o que dificulta o seu uso no período da tarde. O professor da turma de cinco anos se juntou às professoras de duas outras turmas para construir uma área de sombra para atividades externas. Com a ajuda de alguns pais e mães, planejaram o sombreamento de uma área, aproveitando um canto da área externa em que o muro forma um ângulo reto. Fixaram parafusos e prenderam neles um pano grosso como se fosse um toldo. Com ajuda e sugestão das crianças e das famílias/responsáveis, ocuparam o canto com algumas plantas e banquinhos feitos de troncos de árvore. A partir daí, foram tendo novas ideias para ocupar outros cantos da área externa: um espaço para brincar com água e terra, uma pista de corrida, uma casinha de boneca. Plantaram árvores e fizeram planos para o futuro: uma casinha na árvore, uma escada de corda para subir até a casinha. No dia a dia, além de espaço para brincar e ouvir histórias, as crianças passaram a se responsabilizar também pelo cuidado (água, adubação) das árvores. A necessidade de adubação trouxe à discussão a compostagem, e o projeto se ampliou para envolver a cozinha, passando a ser registrado e divulgado para a comunidade por meio de desenhos das crianças.

Sempre que as crianças participam da arrumação do espaço interno (prateleiras e materiais) ou externo, como vimos na cena anterior, elas se sentem mais seguras e acolhidas para tomar iniciativas e para cuidar desse espaço, como guardar e cuidar dos materiais, regar e cuidar das plantas.

Assim, reorganizar de vez em quando o espaço da sala de referência da turma com o grupo de crianças é uma atividade divertida, além de integradora do grupo e sempre uma oportunidade para o exercício do pensamento, da fala, da iniciativa e da tomada de decisões, bem como para o uso de diferentes linguagens.

Indique EI – 6.1.8

As crianças participam com os professores e professoras na organização dos ambientes para realização de suas futuras experiências?

Na cena a seguir, a professora apresenta um material novo, e as crianças participam da sua inserção na sala. Depois dessa apresentação, o material fica disponível para o uso livre e autônomo da turma que, tendo participado de sua organização, sabe onde e como guardá-lo depois de seu uso.

Cena 24

A professora da turma de cinco anos traz para a sala uma sacola com muitos botões: grandes e pequenos, coloridos e transparentes, com dois e quatro furos, planos e esféricos, redondos e quadrados, lisos e estampados, de cerâmica, de vidro, de plástico, de tecido e de metal. Apresenta o material para a turma e conta que pediu para uma amiga costureira juntar os botões que estavam sem uso na oficina de costura em que ela trabalha. As crianças se encantam com o material. Observam a variedade, nomeiam as suas cores, comentam as suas qualidades ("Olha que lindo esse amarelo grandão, devia ser de uma camisa de gente bem grande"). A professora aproveita o comentário da criança e pergunta se só usamos botões em camisa, e a turma passa a enumerar todos os usos de botões. Depois, ela comenta onde poderiam guardar os botões, se deveriam guardar todos juntos ou separados. A turma decide classificar em pequenos, médios e grandes, e colocam os botões em três potes de vidro transparente. Para saber como guardá-los, decidem que a professora vai escrever "botões pequenos", "botões médios" e "botões grandes" num rótulo que será colado nos vidros, e as crianças vão simbolizar o escrito por meio de desenho para que todos possam lê-lo. Os botões são reunidos nos vidros, a escrita da professora e o desenho das crianças são colados como se fossem etiquetas. Decidem que eles ficarão na prateleira próximos das sementes, porque são parecidos. Instigando as crianças a planejar, a professora pergunta o que poderão fazer com a coleção. Várias ideias são enumeradas pelas crianças: desenhar na areia com os botões, desenhar na mesa, fazer uma pista de carrinhos, carregar nos caminhões, enfeitar os castelos na areia.

Reflexões Pedagógicas

Esta cena nos mostra as infinitas possibilidades que um saco de botões variados pode disparar. A disponibilização do material chama a atenção das crianças para os diversos formatos, cores, utilidades, padrões e diferenças, demonstrando a intencionalidade de sua proposta (raciocínio matemático, compreensão do uso social da linguagem escrita). Depois da exploração, a professora propõe uma organização para o armazenamento dos botões em sala de maneira que todos compreendam as decisões tomadas para classificá-los, elegendo o registro escrito e desenhos como estratégia.

Como há infinitas possibilidades que se referem aos diversos conhecimentos que o manuseio destes botões pode trazer, é importante registrar os desdobramentos que surgem:

- Sugestões de outras maneiras de classificar os botões (por número de furos; por cores; por material, como plástico/tecido/madeira; por padrões, como lisos, estampados, listrados; por formas geométricas; por tamanho, espessura etc.);
- Como registram as categorias criadas?
- Fazem buscas e pesquisas antes de escreverem? Fazem perguntas aos seus pares e/ou adultos, procurando ajuda? Que tipo de perguntas fazem? Explicam o que estão fazendo e sua lógica ao fazer a atividade?
- Quem trouxe outras perguntas e informações sobre as possibilidades de uso para os botões? Ser utilizado em trabalhos criativos, em costuras, virar comidinha na brincadeira de faz de conta, formar caminhos no chão na brincadeira de faz de conta delimitando espaços, etc.?
- Fazem comparações ao classificar os botões, ao contar os botões por categoria, ao elencar suas utilidades, etc. Quais as dúvidas elas apresentam sobre esta atividade?

Do ponto de vista do planejamento pedagógico e das interações, como essas observações influenciariam as próximas ações, atividades e propostas da(o) professora(or)? O que desafiaria essas crianças no sentido de mantê-las interessadas e participativas?

Indique EI/RME-SP: 3.3.5 e 6.1.8;

BNCC: EI03ET01; EI03ET04; EI03ET05; EI03ET07

A professora provoca as crianças a observar e categorizar cores, forma, tamanho, material de que são feitos os botões. Com isso, promove o exercício da atenção, percepção, comunicação, a convivência em grupo, a participação das crianças na organização dos materiais e sua autonomia no uso destes, a convivência com a linguagem escrita, a memória sobre os usos do objeto. No mesmo processo, as crianças se exercitam no ouvir umas às outras. A(o) professora(or) pode observar e fazer anotações sobre outras maneiras sugeridas de classificar os botões; as argumentações das crianças ao longo da atividade; quais crianças mais se envolveram na atividade; suas comparações ao classificar os botões, contá-los por categoria, enumerar suas utilidades.

Do ponto de vista do planejamento pedagógico e das interações, como essas observações podem influenciar próximas ações e propostas da(o) professora(or)? O que desafiaria as crianças no sentido de mantê-las interessadas e participativas?

Da mesma forma que o espaço, também o tempo e as suas formas de gestão são essenciais para ampliar as maneiras de ver, conceber e expressar o mundo por meio das diferentes linguagens que integram Arte e Ciência no complexo processo de apropriação e construção do conhecimento. A relação de bebês e crianças com os objetos e as situações que proporcionamos e que eles descobrem no espaço da UE exercita a curiosidade, observação, atenção, percepção, pensamento, investigação, interpretação, criação de hipóteses, imaginação e elaboração de teorias explicativas daquilo que vivem e observam.



Meta 4.2 Garantir acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar.

Meta 4.7 Garantir a educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural.

Porém, para tudo isso bebês e crianças precisam de tempo. O tempo dos bebês e das crianças é diferente do tempo dos adultos. É igualmente importante considerar que a criança aprende quando está envolvida com o corpo, a mente e a emoção numa atividade, e esta não precisa ser dirigida de forma direta pela(o) professora(or) o tempo todo. A gestão do tempo pode acontecer de forma variada, para que bebês e crianças interajam entre si e exercitem a autonomia intelectual, participando do planejamento, fazendo escolhas, aprendendo a compartilhar objetos e ideias em grupo.

Então, para os bebês, o tempo pode ser dividido entre momentos de cuidado e momentos de atividade livre com objetos intencionalmente organizados pela(o) professora(or). Os momentos de cuidados como a higiene, alimentação e descanso, são momentos essenciais de educação e, por isso, devem ser realizados com tempo. Isso é possível enquanto os outros bebês brincam livremente com os objetos espalhados propositalmente ao seu redor. Para além dos momentos de cuidado, o tempo dos bebês pode ser livre. Ao apresentar um novo material aos bebês, a(o) professora(or) o faz em pequenos grupos, enquanto o restante da turma explora livremente outros objetos e brinquedos (FALK, 2004; MAJEM; ODENA, 2010). Novamente, não é necessário que todos os bebês e crianças façam as mesmas atividades ao mesmo tempo. O importante é que estejam encantados pelo que estiverem fazendo, pois assim estarão em atividade com o corpo, a mente e a emoção. Na cena a seguir, as crianças se encantam em atividades que se desdobram para pequenos grupos.

Cena 25

As crianças de cinco anos viram um livro sobre dinossauros, trazido por uma mãe que soube do interesse da turma pelo tema. Depois do livro, continuam a conversar animadamente sobre o que leram. O professor sugere então que as crianças encontrem formas de contar para as outras da UE aquilo que aprenderam sobre o tema. Planejam juntos como podem fazer isso: um cartaz com figuras que ilustrem e ajudem no relato que podem fazer para contar o que aprenderam, um desenho de um dinossauro em tamanho real para assustar todo mundo, um teatro de palitos com personagens de dinossauros (em papel, tecido, massinha) para contar uma história. Os grupos se juntam e começam a coletar o material necessário para realizar a atividade, e o professor ajuda os grupos em sua organização. Duas crianças resolvem fazer uma reportagem sobre a atividade para contar para as famílias/responsáveis. Planejam trazer um celular para a gravação. Nos dias que seguem, a atividade continua, e a turma utiliza a gravação feita pelos colegas para a retomada da atividade a cada dia.

Essa cena revela os passos da atividade desenvolvida a partir da contribuição de uma mãe que percebe o interesse das crianças sobre um tema. A atividade foi estendida para outras crianças e espaços da escola, e várias possibilidades foram

criadas. A(o) professora(or) poderá registrar os argumentos das crianças, seus raciocínios, as formas como abordaram o tema, como se organizaram os grupos para atividade, como compartilharam com os outros. O tema dessa cena envolve assuntos como a linguagem oral e a convivência com a escrita como instrumento cultural em sua função social, conhecimentos matemáticos e científicos, ações artísticas e criativas, interações com os pares, espaços, tempos, noções de quantidades e transformações. A(o) professora(or), para facilitar as anotações e observações, pode construir um roteiro indicando como surgiu a ideia do projeto, como as crianças reagiram, o que elas já sabiam sobre o tema, como foi se estruturando o projeto, que atividades foram sugeridas a partir da leitura do livro, quais crianças se engajaram em cada atividade, que registros foram feitos, quais os produtos desse projeto, o que decidiram fazer com esses produtos e se houve desdobramentos, ou seja, se surgiram propostas de continuar com esse ou outro tema. A(o) professora(or) pode ir preenchendo o roteiro junto com as crianças para que conheçam e visualizem as etapas e estratégias para o desenvolvimento do conhecimento. Pode também registrar as interações envolvidas nesse grande projeto, assim como quem trabalha em cada etapa. Esse roteiro pode servir de inspiração para a organização de outros projetos da turma ou de grupos de crianças, demonstrando visualmente os caminhos possíveis que cada criança pode seguir e se orientar para o desenvolvimento da investigação de um tema de interesse do grupo.



PARA SABER MAIS...

SARTI, C.A. - Contribuições da antropologia para o estudo da família

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771992000100007

SARTI, C. A - A família como ordem simbólica

https://www.researchgate.net/publication/250047276_A_familia_como_ordem_simbolica

2.3.2 A socialização em múltiplos contextos e tecnologias

Atualmente, os bebês e as crianças são educados em contextos cada vez mais complexos e interligados. Poucas décadas atrás, as crianças conviviam apenas com os seus familiares e vizinhos até o ingresso na escola fundamental. Nesse tempo, a socialização das crianças acontecia primeiro na família e depois na escola. Desde que as creches e os jardins da infância começaram a ter maior aceitação e oferta, os bebês começaram a chegar às UEs aos quatro meses, o que significa que as duas formas de socialização passaram a acontecer juntas.

Assim, os bebês, as crianças e as famílias/responsáveis vivem muitas e intensas mudanças de configurações. Várias são as formas de conceber e estruturar famílias atualmente: monoparentais, naturais, biológicas ou de adoção, com responsáveis heterossexuais ou homossexuais, grandes ou pequenas, extensas ou nucleares, ricas ou pobres, escolarizadas ou não escolarizadas, recompostas, entre outras. Cabe à escola, além de acolher essas novas configurações, comprometer-se com o respeito e a incorporação pelas crianças e demais familiares dessa diversidade social e cultural. A escola precisa ser fundamentalmente um espaço de acolhimento da diversidade humana, na sua beleza e potência, e buscar o banimento de toda e qualquer manifestação de discriminação, racismo, machismo, homofobia, xenofobia.



Meta 5.1 Acabar com a discriminação contra meninas e mulheres.

Meta 16.3 Promover o Estado de Direito, em nível nacional e internacional, e garantir a igualdade de acesso à justiça para todos.

Meta 16.7 Garantir a tomada de decisão responsiva, inclusiva, participativa e representativa.

Bebês e crianças crescem mediados pelas suas relações familiares, pelos vizinhos e parentes, pelos amigos, pela escola, pelos brinquedos, pelas brincadeiras, pelas canções, pelas histórias, pelas religiões, pelas praças, pelos centros culturais, cinemas, museus, teatros, entre outros. As experiências culturais são muito relevantes na formação das crianças, mas realizar essa experiência estética juntamente com a família/responsáveis é algo que constrói o maravilhamento.

Cena 26

No mês de junho, realizamos na escola um sarau cultural. As crianças de 4 e 5 anos apresentaram para as famílias/responsáveis várias músicas, poemas e poesias. Para maior interação, colocamos um varal de poesias para que a comunidade escolar pudesse escolher um poema e declamar com a opção de apresentarem poesias que soubessem de cor. Assim, as pessoas que não dominam a leitura, mas tivessem o texto de memória poderiam se apresentar e presentear as crianças e os adultos. Grata foi nossa surpresa! Muitos dos presentes declamaram e compartilharam textos que tinham de memória, e as poesias do varal também foram lidas e recitadas pelas famílias/responsáveis.

A experiência relatada mostra a sensibilidade da equipe em realizar um encontro com as famílias/responsáveis; sugerir, com a construção do varal, a possibilidade de que essa participação não fosse apenas passiva, mas que as famílias/responsáveis também tivessem direito de contribuir ativamente no evento; em considerar e valorizar as características da cultura oral brasileira.

Um dos pontos mais sensíveis — e visíveis — da relação entre a escola e as famílias/responsáveis são as festividades. Há uma longa tradição escolar que foi apropriada, de modo pouco crítico, por creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 e 5 anos), conforme a Lei de Diretrizes e Bases. Quando escutamos os bebês e as crianças e consideramos as suas vontades de saber, não precisamos mais lançar mão de temas que preencham o seu tempo na escola sem promover o seu desenvolvimento cultural. É isso que acontece quando pautamos o currículo por um conjunto de situações planejadas e propostas sem levar em conta os desejos de saber daquele grupo. O trabalho com datas comemorativas na escola surgiu e se intensificou como uma forma de organizar, ao longo do ano letivo, os conteúdos escolares. Em seu conjunto, misturam-se temas que de fato merecem ser discutidos com outros que têm caráter meramente comercial — e ambos são tratados de forma superficial. Por isso, quando passamos a ouvir as crianças em seus interesses, não precisamos e nem podemos organizar o currículo por datas comemorativas.

Há temas que merecem ser discutidos porque ampliam as discussões sobre diferenças, diversidades e reconhecimento dos sujeitos, como a igualdade de

gênero, a superação de preconceitos, a relação da criança com a família/responsáveis, os direitos das crianças, o reconhecimento das etnias que constituem o povo brasileiro, entre outros. Tais temas, no entanto, não devem ser tratados como uma data específica, nem devem ser objeto de uma tarefa ou um conjunto de pequenas tarefas que as crianças realizam, sem compreender o seu sentido. Devem estar presentes no cotidiano da UE para cumprir o seu importante papel de tornar-se uma atitude.

Por outro lado, temas que não fazem sentido para as crianças e não provocam o seu envolvimento e desenvolvimento devem ser repensados. Como exemplo, em 2015, cerca de 40% das famílias brasileiras eram chefiadas por mulheres (IPEA). Dentro desse universo, é alto o número de lares compostos apenas por mãe e filhos. Um percentual pequeno — mas ainda assim significativo — de família/responsáveis é composto por pai e filhos. Isso tem levado as escolas a abolir as comemorações de datas como Dia das Mães e Dia dos Pais, realizando em vez disso a Festa das Famílias/responsáveis. Contudo, mesmo essa saudável mudança precisa de constante reflexão: será que a melhor data para festejar as famílias/responsáveis é próximo às datas comerciais de Dia das Mães e Dia dos Pais. Festas para a comunidade escolar — incluindo as famílias/responsáveis — devem se realizar com a comunidade escolar, isto é, com a participação intensa das famílias/responsáveis e das crianças, desde a sua decisão e o seu planejamento até a sua realização e avaliação, sempre questionando o caráter comercial de tais eventos.



PARA SABER MAIS...

ONU MULHERES – Retrato das desigualdades de gênero e raça

http://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores_chefia_familia.html

Indique EI – 4.3.2

As educadoras e os educadores conhecem e respeitam as diferentes culturas que perpassam os modos de vida das famílias?

Cena 27

Iniciamos o debate com o grupo sobre datas comemorativas e quais eram as justificativas pedagógicas para que elas existissem. Combinamos que primeiramente não haveria comemoração de Dia das Mães ou Dia dos Pais, pois existem diversas configurações familiares, e todas devem ser respeitadas. Também definimos, após debate, que datas com estímulo ao consumismo também não deveriam ser realizadas na escola. Por outro lado, datas que resgatam tradições culturais, lendas, folclore deveriam fazer parte de projetos trabalhados em médio e longo prazo, e não ser limitados a ações pontuais em dias ou semanas próximas às datas determinadas no calendário. Diante dessas definições básicas, que foram estabelecidas no início do ano para nortear o trabalho e o planejamento, em março/abril, debatemos sobre os projetos realizados por toda a Unidade Escolar e quais trabalhos, já definidos e em processo,



Meta 17.17 Incentivar e promover parcerias públicas, público-privadas e com a sociedade civil.

seriam o tema norteador do primeiro Dia da Família (definido para o final do primeiro semestre). Foi quando percebemos que existia um conflito, pois esse dia estava planejado para um mês tradicionalmente de festas juninas. Assim, houve questionamentos das famílias e da comunidade, que "esperariam a festa tradicional".

Como o trabalho da UE não se fundamentava em cultura e regionalidade, mas sim em literatura, poesia, contos e livros que tratam as relações étnico-raciais e de gênero, propusemos que o Dia da Família fosse uma festa literária, da cultura afro-brasileira, com o tema do livro "As panquecas de Mama Panya", que traz conceitos de partilha e força comunitária. Por ser um processo de mudança e formação da comunidade, realizamos três meses de conversa e construção da festa abertamente com as famílias, na reunião de conselho e em reuniões de responsáveis. Também utilizamos a agenda, para que, em capítulos, contássemos a história do livro, o objetivo do trabalho e a síntese da festa. Convidamos também família/responsáveis a compartilharem um prato de alimento no dia e conseguimos apoio da comunidade, que se disponibilizou a participar da festa, com grupos de capoeira, grupos de dança, contadores de história, integrantes do movimento negro e mães que realizaram oficinas. Nesse processo, além de repensarmos a importância de festas que ampliem o repertório cultural e de formação de todos, também repensamos o próprio processo de construção da festa, que pôde ser feito com a participação da comunidade escolar.



CEI Ayrton Senna da Silva
DRE Capela do Socorro

Foto: Acervo da Unidade Escolar

Problematizar a relação da escola com as famílias/responsáveis e comunidades nos territórios é uma demanda importante quando se está discutindo questões curriculares. A experiência com os Indique EI/RME-SP (SÃO PAULO, 2016a) mostrou o quanto a presença das famílias/responsáveis para discutir educação na escola é interessante. O trecho do Projeto Político Pedagógico de uma UE, a seguir, reflete sobre as festividades e as datas comemorativas.

> É uma característica dos seres humanos marcar a passagem do tempo de alguma forma, assim como fazer rituais de passagem e comemoração. Precisamos registrar o tempo. E precisamos também de memória. Precisamos marcar datas — lembrar um luto, uma luta, um momento especial, um aniversário, um fato histórico. Precisamos homenagear pessoas e lembrar periodicamente situações que marcaram a vida de toda uma sociedade.
>
> E toda sociedade estabelece um calendário de datas comuns que são importantes, sejam feriados ou não. São datas que vão pautando as nossas vidas e nos fazendo crer que esses são os dias legais para se comemorar. Essas datas são aceitas por todas as instituições como "oficiais", e logo acabam fazendo parte da rotina das pessoas. É assim com datas históricas e patrióticas (Dia da Independência, Dia da Proclamação da República, Dia da Bandeira), datas afetivas e comerciais (Dia das Mães, Dia dos Pais, Dia dos Namorados, Dia das Crianças), datas festivas, religiosas e comerciais (Carnaval, Festa Junina, Páscoa, Natal), datas simbólicas (Dia da Mulher, Dia do Índio, Dia da Consciência Negra, Dia da Declaração dos Direitos Humanos, Dia da Paz), datas culturais (Dia do Livro, Dia do Folclore), datas que marcam eventos naturais (início das estações do ano, Ano Novo, aniversários) e datas de homenagem (Dia do Médico, Dia do Professor, Dia dos Animais).
>
> A escola, por muito tempo, acreditou que fosse importante comemorar todas essas datas dentro de seus portões. Acreditávamos que, ao dar um desenho para pintar com uma imagem sobre um desses temas, ao copiar um pequeno texto, ao fazer uma lembrancinha, pintar o rosto, fazer um trabalho artístico, uma brincadeira, uma festa ou ritual religioso ou patriótico, estaríamos inserindo os alunos na sociedade da melhor maneira. Porém, aos poucos, fomos percebendo que na verdade o nosso papel não era simplesmente reproduzir os discursos sociais, e sim ter sobre eles uma visão crítica... modificá-los.
>
> E muita coisa mudou. Mudou nossa visão sobre sociedade, sobre história, sobre a escola e sobre o jeito de ensinar. Mudou nossa visão sobre consumo, sobre manipulação, sobre crítica. Mudou nossa visão sobre direitos do homem, da mulher e da criança. Mudou nossa visão sobre arte, sobre cultura, sobre o mundo. Mudaram as famílias/responsáveis e religiões. Mudou nossa visão sobre o que realmente é significativo ou não comemorar dentro da escola, sobre o papel do professor e da professora e sobre como as pessoas aprendem. E diante disso tudo... como não mudaria nossa visão sobre as datas comemorativas?

Como afirma o PPP acima, "Quando se escuta as crianças e se considera sua vontade de saber, não é preciso lançar mão de temas que preencham o seu tempo na escola, sem promover o seu desenvolvimento cultural, como acontece com as datas comemorativas". Pode-se pensar que há outros modos de enfrentar e superar a ideia consagrada na tradição escolar de que as datas comemorativas são o núcleo de um currículo na Educação Infantil? Pode-se construir propostas alternativas para o enfrentamento dessa questão?



Meta 11.4 Fortalecer esforços para proteger o patrimônio cultural e natural do mundo.

Meta 12.1 Implementar o Plano Decenal de Programas sobre Produção e Consumo Sustentáveis.

Indique EI – 5.3.2

A Unidade Educacional está atenta se, em seu calendário, nas ações pedagógicas e na rotina, não são realizadas orações, rituais e comemorações de nenhuma religião, garantindo a não violação do direito à liberdade religiosa dos bebês, crianças e suas famílias/responsáveis ?

A autonomia e a multiplicidade são importantes para as UEs encontrarem caminhos diferenciados para orientar escolhas de como lidar com a substituição da organização do currículo com base em datas comemorativas, por um currículo comprometido com a formação humana de bebês e crianças. As decisões serão distintas e provisórias, até encontrar algo que deixe todos com a sensação de escolha acertada — mesmo que não totalmente consensuada. As comunidades são distintas, assim como as formações das(os) educadoras(es), as histórias e os contextos das escolas. Porém, há algumas questões que não podem ser esquecidas: qual o papel dessa festa na vida das crianças, das suas famílias/responsáveis e dos territórios? Quais os argumentos que justificam e sustentam a sua realização? Será uma festa em que todos poderão participar, do planejamento à finalização, com liberdade e igualdade?

As festividades fazem parte de um contexto cultural, por isso devem se relacionar diretamente com as especificidades de cada território. Dessa forma, as festas só fazem sentido para determinado território quando expressam suas manifestações culturais, quando são planejadas por todos os membros, quando refletem seus desejos e necessidades e quando fazem parte da identidade desse território. É um equívoco pensar em uma festa para os bebês e crianças: é essencial que eles façam parte do processo, e não somente das festividades. É preciso que a UE assuma sua responsabilidade ética de auxiliar os bebês, crianças e suas famílias/responsáveis na reflexão de produtos "ditos para o consumo infantil" que, ao se apropriar de estratégias lúdicas para o consumo, anulam suas identidades e ganham um verniz de que são coisas de que eles gostam.

Na cena a seguir, observamos uma turma de crianças que se relacionam com grande admiração ao universo imaginário dos super-heróis: adultos fortes, com roupas especiais... As crianças desejam se parecer com eles, usando capas, armas, adereços diversos que mostrem a sua identificação. Porém, o herói está sempre longe, alguém que a criança ainda não pode ser. Assim, uma UE, preocupada com as referências de identidade, propôs às crianças os seguintes questionamentos: será que só existem esses heróis? Que outros heróis conhecemos? Que tipo de poderes encontramos em outros heróis?

Indique EI – 5.2.4

É garantido a todos os bebês e crianças expressarem seus sentimentos, emoções, atitudes, preferências, sem restrições por serem meninos ou meninas?

Cena 28

Kiriku é um herói pequeno e valente, que nos ajudou a pensar os poderes que temos de verdade! Organizamo-nos para uma sessão de cinema, a fim de assistirmos ao filme "Kiriku e os animais selvagens". Durante a sessão, reconhecer-se no Kiriku, que corria, brincava, subia em árvores e era muito rápido, ajudou a turma a ampliar o conceito de herói! Então, as rodas de conversa eram nutridas com muito interesse pelas habilidades do Kiriku, que eram reproduzidas nos espaços dos parques e nas brincadeiras. As crianças também tiveram a ideia de fazer a loja do Kiriku "pra gente fazer animais e tigelas e vender igual ao Kiriku!".

Na experiência relatada, vemos a importância de uma história com um personagem "não convencional" que possibilita uma série de perguntas e referências identitárias para as crianças. Os heróis são geralmente homens, brancos e adultos. Kiriku desafia o imaginário infantil, pois é um herói com "cara" de criança. Para as crianças do Infantil I, Kiriku é alguém como elas. Há distintos traços identitários nesse personagem, e essa é uma de suas riquezas. Para alguns, a sua negritude será um valor importante, afinal, quantos super-heróis negros existem? Para um menino, poderá mostrar que mesmo as crianças possuem força, habilidade e esperteza. Uma menina, por sua vez, também se questionará se esse menino pequeno pode ser tão forte, ela também pode desenvolver força e habilidade. Por fim, todos poderão pensar sobre a relação entre adultos e crianças. A seleção de uma boa história, com personagens interessantes, pode levar a questionamentos importantes para a vida.

Em relação ao uso de tecnologias, há ainda poucas pesquisas sobre a relação entre as crianças da Educação Infantil e aparelhos como tablets, telefones, computadores, etc. São os profissionais da saúde que têm se ocupado de pesquisar e sugerir intervenções frente a essa nova situação. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) fazem parte da vida das crianças; portanto, é necessário refletir sobre o seu uso. Que relação a escola da infância (0 a 12 anos) deve ter com a tecnologia digital, e quanto tempo uma criança deve ficar em frente a uma tela? Que tipo de conteúdo e que atitude deve ter em relação a essa visualização?

É importante considerar que há muita diferença entre um adulto que fica diante de uma tela durante oito horas seguidas, ou um bebê que é exposto a isso. Este último ainda está consolidando o seu corpo, aprendendo movimentos e adquirindo posturas. Por isso, as crianças precisam de tempo longe das telas para se desenvolver, movimentar-se, fazer amigos e investigar o mundo.

Nas UEs não é apropriado que as crianças fiquem expostas às telas diariamente. As imagens em movimento são muito encantadoras, mas as crianças precisam se movimentar, fazer coisas, explorar fisicamente o mundo ao redor. Em casa, os pequenos terão menos oportunidades de conviver e brincar com



PARA SABER MAIS...

SBP- Saúde de crianças e Adolescentes na Era digital

http://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/publicacoes/19166d-MOrient--Saude-Crian-e-Adolesc.pdf

JERUSALINSKY, J. - Intoxicações eletrônicas na primeira infância

http://www.youtube.com/watch?v=CjCrRouBNAY.

outras crianças. Nesse sentido, vídeos e canções precisam ser programados e selecionados, assim como as histórias, as brincadeiras e outras experiências que apresentamos. Faz muita diferença convidar as crianças a irem até uma sala especial, onde está a televisão, para assistir com os colegas a um filme, desenho ou documentário, especialmente escolhido pela(o) professora(or) depois de observar as crianças, como um convite para conversar. Por isso, não deixamos um filme ou show musical ligado durante toda a manhã, para entreter as crianças e passar o tempo. Na escola, as crianças precisam receber convites para brincar e pesquisar, ter ambientes para construir, dançar, pintar, conversar, montar e remontar e, ainda, ter tempo para estreitar os laços de amizade, uma vez que a escola deve ser um ambiente diferente do doméstico, como afirmam as DCNEI (BRASIL, 2010a).

Os recursos midiáticos permitem potencializar descobertas e experiências, incentivando a ampliação dos mundos das crianças, assim como outras formas de olhar o mundo à sua volta. Por isso, não se trata de escolher a tecnologia e planejar a partir dela; trata-se de usar uma tecnologia para potencializar uma aprendizagem, ajudando a alcançar os objetivos propostos. Equipamentos e recursos digitais proporcionam situações e contextos em que bebês e crianças podem exercitar a criatividade e o senso de curiosidade e investigação, promovendo a autoria e o protagonismo. Os equipamentos para registro de imagens, vozes, movimentos são fundamentais para que as crianças aprendam a usá-los.

Para contribuir para um diálogo com as tecnologias, a Secretaria Municipal de Educação (SME) vem produzindo documentos que apoiam as práticas educativas e enfatizam a importância das linguagens artísticas e das oportunidades de aprendizagem possíveis no encontro entre Arte, Ciência e Tecnologia. O texto sugere uma série de situações que podem ser desencadeadas com crianças da RME-SP que hoje nascem em contextos digitais. Precisamos propiciar a elas a possibilidade de viver e usufruir de momentos da vida em conexão com a máquina e momentos da vida em conexão com a natureza — viver em dois contextos, em duas culturas.

O avanço tecnológico criou oportunidades diferenciadas para as crianças pequenas. O mundo do audiovisual (filmes, animações, games) ficou acessível. Isso exige dos professores novas reflexões: como pensar seu uso com crianças? É preciso criticidade nas escolhas, e ampliar repertórios construindo referências de escolha é papel da educação. Outra estratégia é tornar as crianças não apenas consumidoras de produtos culturais, mas também produtoras de conteúdo. Para dar apoio a esse percurso de aprofundamento no campo das novas tecnologias, as(os) professoras(es) precisam aprender a utilizar as tecnologias nas suas práticas pedagógicas, nos seus registros e comunicações, e também como espaço de aprendizagem para as crianças. Não é somente uma técnica

que está em jogo, mas uma estética, uma ética e uma política. As tecnologias não são meios de informação e comunicação apenas, mas são também discursos de formação da identidade.

Indique EI – 6.1.13

Diferentes recursos tecnológicos e midiáticos (computador, lanternas, câmera digital, gravador, projetor, caixas de luz, tablets, celulares...) fazem parte das experiências propostas às crianças, numa perspectiva de educação pela descoberta e não pela instrução



PARA SABER MAIS...

LECAV - Projetos de Cinema

http://www.cinead.org/

SÃO PAULO - O uso da tecnologia e da linguagem midiática na Educação Infantil

http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/36822.pdf

Em síntese...

As palavras que sintetizam as ideias chave deste capítulo são **interações, brincadeira, expressão, escuta, acolhimento, participação, atividade**.

Interações porque bebês e crianças aprendem vivendo relações com os outros (adultos, crianças de mesma e de diferentes idades) e com a cultura de seu território, da cidade, do mundo que passam a conhecer. **Brincadeira** porque é a linguagem por meio da qual bebês e crianças aprendem e expressam o que aprendem nas relações que vivem, porque é a forma como melhor aprendem nessa etapa da vida. **Expressão** porque o processo de aprender e desenvolver as qualidades humanas é dialógico e requer necessariamente a expressão de quem aprende e, por isso, a importância da convivência com as múltiplas linguagens. **Escuta** porque aprender é resultado de um processo de comunicação entre adultos, bebês e crianças e a cultura e, por isso, a escuta docente do que bebês e crianças estão nos dizendo (não apenas por meio da fala) é fundamental. **Acolhimento** porque ninguém aprende quando se sente humilhado ou constrangido, quando sua história e sua vida não são acolhidas pelo outro; por isso, acolhimento e escuta devem ser o coração do método no trabalho docente. **Participação** porque, para aprender, bebês e crianças, juntamente com a(o) professora(or), são sujeitos das relações e, como sujeitos, são agentes de seu processo de viver, aprender e constituir para si as melhores qualidades humanas. **Atividade** como sinônimo de participação, num movimento em que bebês e crianças agem e aprendem quando são envolvidos com o corpo, a mente e as emoções na vida que acontece na UE.

Para aprofundamento...

COSTA, Sinara Almeida e MELLO, Suely Amaral (org). **Teoria Histórico-cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: Editora CRV, 2017.

SILVA, José Ricardo.; SOUZA, Regina Aparecida Marques de; LIMA, Vanilda Gonçalvez de; MELLO, Suely Amaral (orgs). **Educação de bebês**: cuidar e educar para o desenvolvimento humano. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do Acolhimento na Escola da Infância**. Campinas: Autores Associados, 2013.





3.
A REINVENÇÃO DA AÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL



A partir da Constituição Federal de 1988 e das demais legislações atualmente em vigor, muitas mudanças ocorreram em relação à concepção de criança e de Educação Infantil. A criança, antes vista como objeto de tutela, passa a ser considerada como sujeito de direitos. É preciso que esse direito não se limite apenas ao acesso à EI, mas garanta a oferta de condições e recursos para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais a partir de experiências significativas nas Unidades Educacionais. Portanto, o cuidado e a educação das crianças, além de serem responsabilidade da família/responsáveis, tornam-se também tarefa do Estado e da sociedade. Compartilhar e complementar o cuidado e a educação das crianças com as famílias/responsáveis exige uma gestão participativa que acolhe e dá voz aos diferentes segmentos da UE.



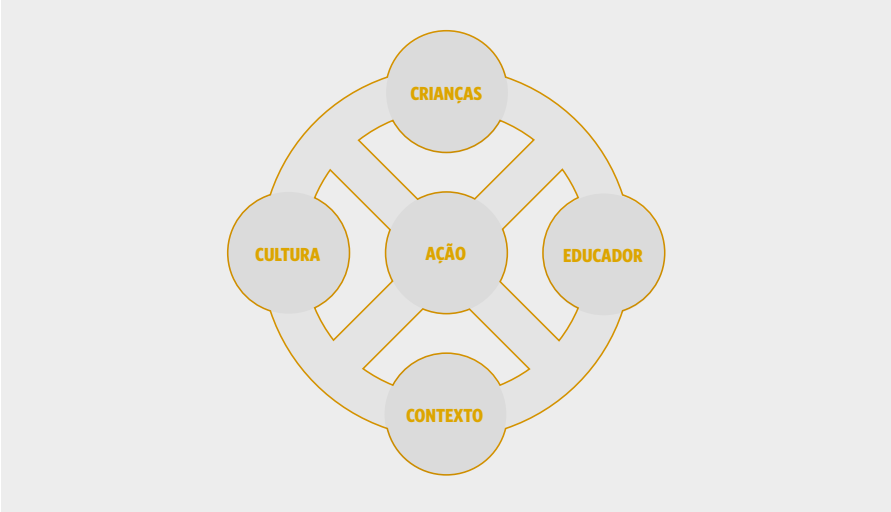
Meta 16.3 Promover o Estado de Direito, em nível nacional e internacional, e garantir a igualdade de acesso à justiça para todos.

Meta 4.2 Garantir acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar.

Meta 16.6 Desenvolver instituições eficazes, responsáveis e transparentes.

O trabalho pedagógico da(o) professora(or) da Educação Infantil se efetiva no conhecimento sobre o contexto onde ele está situado, na participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico, na definição de estratégias de organização da UE e nas discussões curriculares. Logo, sua ação docente não está restrita à ação direta com bebês e crianças.

Para que a organização curricular seja significativa para as crianças, é preciso que ela também seja desafiadora para as(os) professoras(es) e encantadora para as famílias. A ênfase no protagonismo infantil transforma a(o) professora(or) em articuladora(or) do currículo vivido na escola. Cabe a ela(e) colocar em interligação os quatro elementos que compõem a relação pedagógica: as crianças, as(os) educadoras(es), os contextos e a cultura (saberes, linguagens e conhecimentos).



A cena a seguir aponta a possibilidade da interpretação da figura acima apresentada, da continuidade do cuidado e da educação das crianças em diálogo com a família/responsáveis e a comunidade, na perspectiva proposta neste documento.

Cena 29

As famílias/responsáveis das crianças do Infantil I mostravam-se descontentes com a acolhida das crianças na entrada da EMEI, uma vez que não lhes era permitido o acesso à escola, diferentemente do que acontecia nos CEIs. Os questionamentos realizados durante as reuniões com as famílias/responsáveis e a escuta atenta da equipe escolar fizeram com que se buscassem alternativas, dando origem ao Projeto "Manhã Brincante". Este projeto foi incorporado à rotina pedagógica, como tempo de acolhimento e de integração entre a escola e as famílias/responsáveis, por meio de ações lúdicas. No pátio interno, quando as crianças e suas famílias/responsáveis chegam à escola, escolhem livremente os materiais com os quais desejam brincar, assim como podem conversar com a professora.

A escuta atenta às famílias/responsáveis e a sensibilidade do grupo possibilitou reflexões e a decisão coletiva na elaboração do projeto que permitiu uma reorganização do acolhimento às famílias/responsáveis e às crianças na EMEI. Em todos esses momentos, o cuidar e o educar estão presentes.

> [...] a necessidade de conhecer os bebês e as crianças reais, vivas e concretas que compõem as Unidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Assume-se como princípio os seus direitos à brincadeira, à expressão, à participação, à aprendizagem e ao acolhimento, viabilizando a construção da autoria, da imaginação, da fantasia, do pensamento, da autonomia, por meio da investigação, das descobertas, da alegria e das escolhas, que podem envolver ações coletivas, individuais ou mesmo o recolhimento, isto é, a opção de contemplar, observar e, em certos momentos, não se envolver. (SÃO PAULO, 2015a, p. 26)



Meta 4.1 Garantir a todas e todos o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade.

O relato que segue aponta a importância desse conhecimento para o reconhecimento e a solução de uma situação muito comum no momento de inserção de uma criança no cotidiano das UEs.

Cena 30

Desde o seu primeiro dia na Unidade, o menino chorava muito. Nada do que eu fazia despertava sua atenção, mesmo a sala tendo vários cantinhos com brinquedos e livros diversos. Percebi que o ursinho que ele havia trazido de casa o aconchegava. Nas refeições, sempre levava consigo e o colocava "sentado" ao seu lado na cadeira. Aos poucos, foi se sentindo seguro e começou a se interessar pelas atividades, pelos cantinhos da sala e pelos amigos. Mesmo se sentindo mais tranquilo, nunca se separou do seu bicho de pelúcia nesses momentos.

Esse relato evidencia uma atenção e um respeito da professora e do CEI à singularidade dessa criança, que necessita do seu tempo para o processo de acolhimento e inserção na instituição. Eles respeitam o desejo da criança e compreendem a importância do objeto de apego ou transicional (WINNICOTT, 1975) nessa fase de desenvolvimento. A partir de Winnicott, Chokler discute o conceito de objeto transicional, que possibilita a criação de uma relação ilusória entre a mãe e a criança:

> Um objeto familiar que o adulto colocou bem próximo à criança. Este objeto é investido com as características do apego e utilizado pela criança como refúgio de si mesmo, precário ainda, em defesa contra a ansiedade e a separação da mãe. (CHOKLER, 2017, p. 54)

A autora ainda afirma que, quanto mais marcado ou impregnado por algum dos signos sensoriais que tranquilizam (o cheiro, a temperatura, a textura), mais a criança se sentirá acolhida. A especificidade da ação docente com bebês e crianças exige da(o) professora(or) e dos adultos responsáveis um olhar e uma escuta atenta para organizar adequadamente um ambiente ao mesmo tempo seguro, acolhedor e desafiador, assegurando as condições necessárias para um desenvolvimento pleno em termos cognitivos, afetivos e motores.

Em nossa cultura, a lógica do desenvolvimento pleno da criança está ligada a uma pedagogia intervencionista. Por exemplo, no desenvolvimento postural das crianças, por vezes a(o) professora(or), com medo de que as crianças se machuquem, impossibilita-as de explorar por si ambientes externos e internos, exercitando movimentos de subida e descida de escadas, engatinhando, rastejando, apoiando-se em grades ou móveis para prosseguir a expansão de suas capacidades motoras. No entanto, é assim que elas constroem uma consciência e um tônus corporal que lhes dê segurança e conhecimento de suas possibilidades até

atingir a marcha. A capacidade dos adultos de aceitar a ideia de que as crianças são sujeitos de desejos, sentimentos e intenções próprias favorece a apropriação do conhecimento de mundo por meio de sua experiência. A função do adulto é oferecer uma base segura para essas descobertas. Segundo Emmi Pikler (apud GRUSS; ROSEMBERG, 2016):

> Ao facilitar a liberdade de movimentos assegurando as condições necessárias de um entorno material e de cuidado, brindamos ao bebê a possibilidade de mover-se a seu gosto. Isto permite descobrir, unicamente por si mesmo, por sua própria iniciativa e a seu próprio ritmo, os sucessivos estágios de desenvolvimento de suas posturas e movimentos: experimentá-los, exercitá-los, aperfeiçoá-los e logo utilizá-los segundo sua conveniência, e, chegado o momento, abandonar alguns deles. (p. 19)

Indique EI – 6.1.1

Na ocupação dos espaços internos e externos da Unidade Educacional por todos os bebês e por todas as crianças, estão garantidos movimentos, brincadeiras e deslocamentos que permitam a exploração dos ambientes?

As crianças de um grupo, apesar de viverem em um mesmo território sócio-histórico-cultural, não podem ser vistas de forma massificada, como se todas fossem iguais, como se tivessem a mesma história e as mesmas características. As crianças, com suas experiências e suas possibilidades de viver a infância, produzem um processo de ressignificação pessoal e constroem continuamente as suas identidades pessoais e sociais. Reconhecer os bebês e as crianças reais e concretas que frequentam as instituições de Educação Infantil como produtoras de cultura é propiciar as condições essenciais para o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens nas diferentes linguagens, assim como o direito à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Durante muitos anos, os bebês foram descritos e definidos principalmente por suas fragilidades, suas incapacidades e sua imaturidade. Porém, nos últimos vinte anos, as pesquisas vêm demonstrando as inúmeras capacidades dos bebês. Temos um conhecimento cada vez maior acerca da complexidade das suas competências sensoriais, sociais e cognitivas (BARBOSA, 2010). É a relação acolhedora e atenta entre bebês, crianças, educadoras(es) e suas famílias/responsáveis que possibilita que atuem como protagonistas do processo educativo, ou seja, atores produtores de conhecimento. As crianças pequenas aprendem em situações da vida cotidiana (LAVE, 2015; BROUGERE, 2012; ULLMAN, 2013). E aprendem o tempo todo, não apenas quando estão em ambientes ou situações formais. Desde a chegada à UE, observam se são ou não reconhecidas como pessoas que merecem um acolhimento generoso; percebem se os adultos confiam que são capazes de ter vivências interessantes com autonomia de escolha,



PARA SABER MAIS...

BARBOSA, M. C. S. - Especificidades da ação pedagógica com os bebês

http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file



Meta 4.1 Garantir a todas e todos o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade.

se observam e sustentam suas investigações no ambiente ou se lhe respondem uma pergunta com respeito, se as deixam ou não resolver um conflito. Os bebês e as crianças aprendem os ditos e também os não ditos; por esse motivo, as relações estabelecidas com as crianças têm um papel fundamental. Bebês e crianças aprendem quando participam nos processos vividos com o corpo, a mente e as emoções. Daí a necessidade de um planejamento pedagógico flexível, elaborado com e para os bebês e as crianças.

A seguir vemos a atitude da professora em acolher e responder à curiosidade das crianças, ampliando as experiências e os conhecimentos tanto seus como das próprias crianças.

Cena 31

Quando minha turma de quatro anos brincava no parque, um figo caiu na cabeça de uma criança. Curiosas, logo pegaram o fruto e correram em minha direção, fazendo várias perguntas sobre "aquela nova descoberta". A minha primeira atitude foi reunir a turma e recolher do chão alguns figos caídos. Abrimos alguns, a maioria verde e outros comidos pelos passarinhos. Nesse dia, o parque passou a ser a segunda opção da turma, que queria saber tudo sobre aquele fruto. A partir das perguntas da turma, fomos em busca de informações e pesquisamos junto com as crianças no celular e no computador da escola. A descoberta mais surpreendente para nós foi o fato de o figo ser uma flor, e não o fruto da planta. Durante a pesquisa, assistimos a vídeos, degustamos o figo, usamos a folha da árvore para fazer chá. Todas as vezes que voltávamos ao parque, notava as crianças observando, recolhendo e dando explicações a respeito dessa nova descoberta. Depois de termos acolhido a curiosidade das crianças sobre o figo, as crianças começaram a falar mais sobre assuntos que as interessavam, ficaram mais atentas, observadoras e questionadoras.

Reflexões Pedagógicas...

O registro das observações, comentários, dúvidas e interesses das crianças podem ser elaborados a partir das perguntas, diretamente ligadas ao fato de o fruto ter caído da árvore, e a outros fatos que surgem a partir dessa experiência. Há imensas possibilidades para o registro dessa experiência, incluindo fotografias tiradas pelas crianças de uma sequência de frutos em seus diferentes estágios de amadurecimento, as características da árvore de figo, desenhos sobre a situação, como e por que o figo caiu e seu estado de amadurecimento — todos os registros podem ser acompanhados de palavras ou textos, no caso de relatos. Esses registros devem ser expostos para todos verem e continuarem a exploração, informando às famílias/responsáveis e outras turmas sobre a vivência desta turma. O que cada criança falou, perguntou, observou e mostrou? Houve evolução no tipo de informação encontrada?

Indique EI / RME-SP: 3.3.10; 3.3.12;
BNCC: EI01ET02; EI02ET03; EI03ET03

As ações docentes de observar, propor, conversar, pesquisar, surpreender-se, reconfigurar, ressignificar, comunicar estão presentes não definindo um caminho predeterminado, mas acompanhando e dando suporte a partir das iniciativas individuais e coletivas dos bebês e crianças. Como apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010a), o currículo da Educação Infantil deve ser compreendido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de zero a seis anos de idade. Isso vem ao encontro do proposto no Currículo Integrador da Infância Paulistana, quando afirma:

> [...] nesse sentido, a organização dos tempos, espaços e materiais e a proposição de vivências precisam contemplar a importância do brincar, a integração dos saberes de diferentes componentes curriculares, as culturas infantis e culturas da infância em permanente diálogo. (SÃO PAULO, 2015, p. 8)

A(O) professora(or) tem um papel fundamental na EI: atender as singularidades de cada bebê e criança e, ao mesmo tempo, possibilitar as interações entre eles e a construção do grupo. Esses aspectos são essenciais no processo de constituição do sujeito na primeira infância, que implica também a apropriação dos conhecimentos sociais e culturais. É importante a intencionalidade pedagógica, que se expressa na organização dos tempos, espaços, materiais, dos artefatos culturais e das interações que favoreçam e ampliem as aprendizagens e o desenvolvimento de bebês e crianças. Para isso, é imprescindível planejar a prática pedagógica, as experiências e vivências, em sintonia com as demandas dos bebês e as crianças de sua turma. Também é fundamental selecionar e disponibilizar materialidades, assim como organizar formas de gestão dos tempos e espaços que permitam o estabelecimento de relações democráticas com os grupos.

Essa organização deve oferecer diferentes possibilidades de escolhas para bebês e crianças — possibilidades de estarem sozinhas, em duplas ou grupos. Em sua ação intencional, a(o) professora(or) organiza espaços desafiadores, bonitos, instigantes, que são um convite para a ação das crianças. É preciso propor vivências com e para as crianças e acompanhar esse percurso a partir da interação, da observação, do registro e do diálogo com as mesmas. Cabe destacar aqui a importância do trabalho integrado das equipes Gestora, Docente, de Apoio e Auxiliares Técnicos, na garantia de um trabalho de qualidade.

Uma proposta de intervenção pedagógica adequada para as crianças de zero até seis anos caracteriza-se por uma atitude que exige da(o) professora(or) reflexões e ações em várias direções:

PARA SABER MAIS

MESQUITA, C. - Pedagogia da infância: aprendendo com Bruner

http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/1807/0214-9877_2014_1_3_51.pdf?sequence=1



Ação 4.C Aumentar o contingente de professores qualificados.

- Considerar que sua ação docente não acontece apenas na sala com seu grupo, mas nas discussões pedagógicas de toda a escola;

- Saber que esta é uma docência compartilhada com vários profissionais e, portanto, as ações exigem trabalho em equipe;

- Conhecer profundamente os bebês e as crianças com os quais convive: seus territórios, suas famílias/responsáveis, suas singularidades, preferências;

- Ter a capacidade de relacionar a prática — a realidade vivida — com os conhecimentos sobre a infância (psicologia, antropologia, sociologia, saúde, entre outros), para poder organizar ambientes e propostas cada vez mais desafiadoras no sentido de garantir as necessidades cognitivas, afetivas e motoras das crianças no curso de seu crescimento. O saber acadêmico não é capaz de dar respostas prontas às questões da realidade, mas pode apoiar o pensamento, a interpretação e a compreensão das situações vividas.

Além dessa postura relativa às crianças, uma(um) professora(or) da EI tem como compromisso realizar intervenções pedagógicas que ampliem as experiências e descobertas das crianças a respeito da compreensão do mundo que as rodeia. Essa atitude exige curiosidade (e estudo) do docente pela arte, ciência, tecnologia, manifestações culturais, natureza, meio ambiente, para poder oferecer para as crianças situações em que elas tenham contato com esses saberes que nem sempre são visíveis no cotidiano das UEs.

A intencionalidade pedagógica da(o) professora(or) de EI se constrói no diálogo com bebês e crianças, nas propostas que podem ser apresentadas a eles, como convites: uma boa história, uma coleção de materiais de largo alcance, uma dança, uma canção, ou qualquer outro elemento da cultura. Em essência, o planejamento não está completamente finalizado com propostas de atividades e produtos finais previamente decididos antes do encontro com as crianças. É na relação com a turma que o adulto se coloca como alguém que apresenta um convite e que observa, aproveitando as ações das crianças, suas conversas ou brincadeiras.

Ao observar as crianças e procurar escutá-las, poderá avaliar a necessidade de intervenção, apresentando algo ou chamando para uma brincadeira. Dependendo do modo como o encontro acontece, a continuidade vai se estruturando. É preciso interesse e sensibilidade para escutar o outro e configurar um grupo que construirá um percurso de vida coletivo. A intervenção do adulto se dá de forma indireta quando planeja experiências significativas que as crianças precisam vivenciar para que sua infância seja memorável. É uma docência

relacional não centrada na transferência de lições e em conteúdos escolares previamente definidos (BARBOSA, 2016), mas uma ação docente e uma profissão que está a ser inventada (MANTOVANI; PERANI, 1999).

É pela necessidade dessa formação que a LDB 9.394/96 indica que, para ser responsável e estar presente como professora(or) das crianças na UE, faz-se necessária minimamente uma formação em Pedagogia e/ou Magistério do Ensino Médio. Ser professora(or) de bebês e crianças é uma profissão exigente que demanda formação inicial qualificada e formação permanente em cursos, eventos e, especialmente, na própria escola com seus pares.

Os projetos abrem para a possibilidade de construir uma docência em relação com as crianças, em que todos aprendem diferentes conhecimentos de modo situado e não linear. Mais do que transferir informações prontas para as crianças, o papel da docência na EI é abrir portas em direção aos saberes, às linguagens e aos conhecimentos humanos em sua diversidade, aguçando principalmente a curiosidade e o gosto pela pesquisa. Para bebês e crianças, aprender pela reorganização dos espaços, pela disponibilidade de materiais e tempo para a brincadeira e com projetos é experimentar a aprendizagem como uma ação coletiva, criando uma cultura de aprendizagem colaborativa. Ao acompanhar o processo de desenvolvimento dos projetos, bebês e crianças vão construindo formas pessoais e grupais de aprender, de registrar e documentar suas aprendizagens — instrumentos importantes para dar visibilidade às suas produções e ao trabalho (BARBOSA; HORN, 2008).

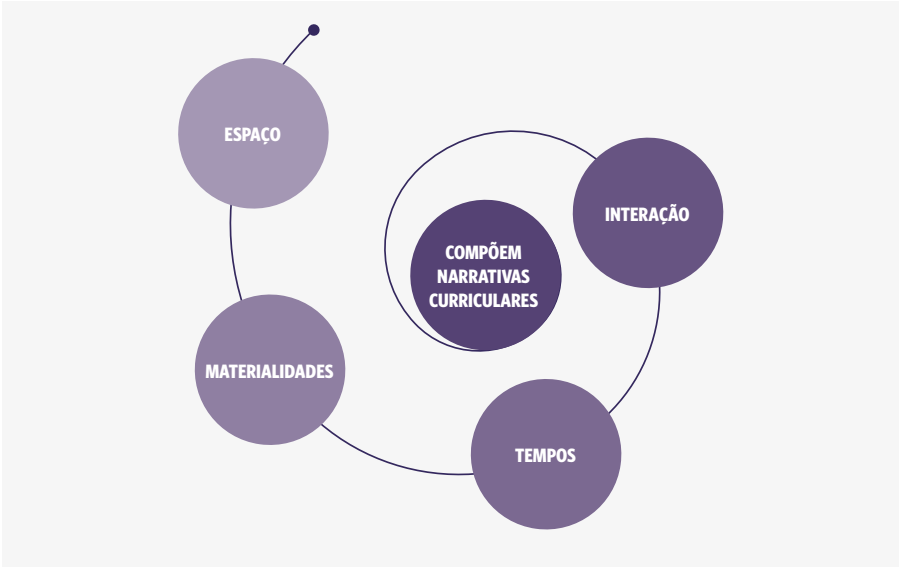
3.1 O COTIDIANO VIVIDO E REFLETIDO

Em muitas UEs, ainda encontramos organizações diárias em que se sucedem a mesma sequência de atividades e as mesmas canções que introduzem seus diferentes momentos. Por que isso ocorre? Em primeiro lugar, é importante considerar que, para muitos, a concepção de bebê e criança e a compreensão do modo como eles aprendem ainda estão alicerçadas numa prática centrada no adulto, do qual emanam todas as diretrizes e orientações para os trabalhos a serem realizados, com uma expectativa de resultados semelhantes. Uma rotina assim definida não permite que o inusitado e a curiosidade legítima dos bebês e das crianças tenham espaço, como frutos dos acontecimentos que cotidianamente estão presentes, mas que não estavam previstos. Essas ações funcionam como um catalisador das experiências vividas diariamente pelos bebês e pelas crianças, revelando como elas reinventam seus modos de viver a infância.

A estruturação do dia dos bebês e das crianças vale-se de cinco variáveis que organizam o processo educativo: os espaços, os tempos, as interações, as materialidades e as narrativas (nas múltiplas linguagens).



Meta 4.2 Garantir acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar.



Nos capítulos anteriores, discutimos a importância de dar atenção à **organização dos espaços**, sejam eles internos ou externos, considerando como espaço desde a cidade e os territórios, o parque, o refeitório, as salas de referência, até os corredores da UE. É participando desses espaços que os bebês e as crianças se socializam, criam suas identidades pessoais e sociais e aprendem o mundo de modo contextualizado. Nessa perspectiva, é fundamental entender a organização do espaço como um parceiro pedagógico da(o) educadora(or), no qual diferentes materialidades serão disponibilizadas para as interações infantis. Assim, a prática pedagógica se alia à ação descentralizadora do adulto. A riqueza desses espaços está vinculada aos objetos, às imagens, aos materiais presentes e às elaborações que os bebês e as crianças fazem em seu uso que permitem múltiplas e imprevisíveis respostas às ações das crianças sobre eles.

Quando consideramos os **tempos** vividos pelos bebês e pelas crianças, é fundamental respeitar os seus ritmos, o seu bem-estar e as suas possibilidades de aprendizagem. É importante não submetê-los ao tempo do relógio, em que todos os momentos da rotina são cronometrados, obedecendo a uma rotina sempre igual, alheia ao inusitado, ao acaso que tantas vezes povoa o dia a dia das crianças. Como afirma Winnicott (1982), trata-se de um tempo em que as crianças tenham uma experiência completa, e não vivências interrompidas a cada momento. Uma experiência pode se iniciar de forma dirigida ou livre, mas quando ela é aberta, permite o acaso, a intensidade, a criação e a construção de significados. O tempo é um articulador da vida, é ele que corta, amarra ou tece a vida individual e social.

Indique EI – 6.2.2

Os momentos de transições de uma atividade para outra são pensados e organizados respeitando o tempo da criança e evitando longos períodos de espera?

É por meio das relações sociais que os bebês e as crianças vivem seus afetos, estabelecem suas relações e aprendem, constituindo-se as **interações** como o motor da vida, como já foi amplamente discutido no Capítulo 2. Bebês e crianças interagem em momentos diferenciados do seu cotidiano. Por exemplo, quando as crianças chegam à escola, é uma tarefa importante da(o) professora(or) planejar como vai acolher as crianças e as famílias/responsáveis nesse momento inicial. Como ela(e) estrutura o ambiente para esse acolhimento? Como cria nas crianças o desejo de estar na escola? Como organiza a chegada de modo a atender um familiar com alguma notícia importante? Planejar a chegada dos bebês, das crianças e das famílias/responsáveis exige refletir sobre a importância do acolhimento e traçar alguns rumos para esse trabalho que se transforma ao longo do ano.

Indique EI – 4.2.4

Os bebês e as crianças têm a oportunidade de participar de momentos de rodas de observação e de conversa sobre os desenhos e as diversas criações de seus colegas?

As **materialidades** agrupam uma imensa gama de objetos, ferramentas, instrumentos que possibilitam investigar, pensar, inventar, raciocinar. Materialidades significativas são os jogos e os brinquedos, os objetos do cotidiano, os materiais artísticos, científicos e tecnológicos, os materiais de largo alcance como pedaços de madeira, pedaços de cano, cordas, rolhas, entre outros. Quando planejamos as materialidades que vamos disponibilizar aos bebês e crianças, é importante considerar quais experiências projetamos para eles, bem como a diversidade e a quantidade de materiais, garantindo que possam fazer suas escolhas individuais, sem que necessariamente façam as mesmas atividades ao mesmo tempo.

Indique EI – 6.1.4

Os espaços, materiais, objetos, brinquedos estão acessíveis para todos os bebês e todas as crianças?

Complementando o ciclo, temos as **narrativas**. Na história da humanidade, os seres humanos sempre contaram histórias. Os griots, os pajés, os cordelistas, os contadores de causos sempre estiveram presentes, e a sua função era conservar a memória e tecer a história. As linguagens participam da vida das crianças desde o seu nascimento. Nas vivências diárias dos bebês e das crianças, os outros seres humanos conversam com elas continuamente, os espaços têm cores, o leite tem cheiro, os objetos apresentam diferentes texturas, os sons se propagam e, desde muito cedo, eles escutam muitos ruídos. Em outras palavras, o mundo se oferece aos bebês e às crianças, e elas, a partir da experiência acumulada e da sua capacidade de



PARA SABER MAIS...

KOHAN,O.W. - A infância da educação: o conceito devir-criança

http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.html



Meta 4.2 Garantir acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar.

Meta 16.3 Promover o Estado de Direito, em nível nacional e internacional, e garantir a igualdade de acesso à justiça para todos.

dar início a uma nova ação, começam a estabelecer relações e fazer transformações. Todas as crianças procuram modos de contatar esse ambiente, ainda que tenham alguma deficiência. Certas deficiências podem, inclusive, levar à criação de mecanismos complexos para se situar e comunicar com os outros; algumas podem levar anos para serem descobertas, pois mantêm canais abertos de expressão.

No que se refere às experiências e sua relação com as narrativas, é importante considerar que as crianças vivenciam continuamente diversas situações. Algumas dessas vivências, pela intensidade, pelas investigações, pela reorganização e conexões que processam, são transformadoras dos sujeitos, mas cada criança viverá essa experiência em situações diferentes, não há como a(o) professora(or) decidir. Ter experiências é fundamental para aprender, mas de modo complementar, é preciso narrar a experiência. Ao narrá-la nas diferentes linguagens, e um aprofundamento da experiência, uma possibilidade de ressignificá-la e de compreendê-la de modo mais efetivo.

Ao brincar explorando objetos, ao desenhar, ao realizar o jogo simbólico, os bebês e crianças estão continuamente narrando as suas preocupações, dúvidas e indagações. A narrativa oral é uma das experiências de aprendizagem mais complexas.

Os percursos de narrativas exigem da(o) professora(or) um olhar atento para promover as expressões e os registros das crianças, e também para garantir seus próprios registros. Ao narrar, complementamos a experiência com a escolha das palavras, dos gestos, das cores, das imagens e reconstruímos o modo como os acontecimentos se deram. As emoções são revividas e ressignificadas, e a experiência inicial se modifica pelo modo como o sujeito se expressa.

Todo grupo, organização ou instituição possui uma cultura de funcionamento. Qual é a cultura cotidiana da UE? Quais situações de aprendizagem estão preparadas para que os bebês e as crianças possam vivenciar no dia a dia? Quais modos de ser com os amigos e os adultos defendemos para as nossas crianças? Quais conhecimentos valorizamos e possibilitamos que as crianças acessem? Que vivências inusitadas podemos possibilitar a elas? De que modo planejamos a vida cotidiana para que se sintam seguras do que vai acontecer na escola, mas ao mesmo tempo felizes com a possibilidade de algo inusitado estar esperando por elas?

Responder a essas perguntas nos remete a pensar que organizar uma jornada diária para os bebês e as crianças é uma atividade complexa. É preciso articular os tempos e espaços da UE, refletir sobre as necessidades de bebês e crianças, combinar com os colegas, sem esquecer os compromissos educativos que assumimos quando temos um grupo sob nossa responsabilidade.

Para organizar um cotidiano que atenda a essas variáveis, é preciso considerar as situações que provocam aprendizagens e que estão presentes no dia a dia da escola:

- **Modos de organização da vida na EI**: essa organização contempla os elementos fixos do dia a dia, que têm profunda relação com toda a dinâmica da instituição, como os momentos de chegada e saída, as refeições, os momentos de higiene, os usos do pátio, a organização da sala de referência (antes e após o uso), o cuidado com as plantas. A organização da UE vai possibilitar, ou não, o direito infantil à convivência, à participação e à brincadeira. Construir espaços para as crianças participarem da gestão da escola efetiva seus direitos.

- **Modos de organização do grupo**: são as rodas de conversa, a distribuição das tarefas, o planejamento, as reflexões coletivas, os jogos, a escuta das histórias, a organização dos registros coletivos, as conversas e os combinados. Nesses diferentes momentos, são contemplados os direitos dos bebês e das crianças à convivência, à participação e à expressão. Partilhar amplia o conhecimento de si e do outro e incentiva o respeito em relação às diferenças entre as pessoas.

- **Cenários de investigações e brincadeiras**: quando queremos propiciar às crianças e aos bebês cenários adequados às investigações e brincadeiras, garantimos a eles o direito de explorar e de brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros adultos e crianças, ampliando e diversificando as culturas infantis, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. Para isso, é importante considerarmos que todos os espaços das UEs — parques ou salas referência ou mesmo corredores — favorecem a realização de brincadeiras e de investigações individuais ou em pequenos grupos. Quando colocamos à disposição dos bebês e das crianças diferentes espaços e materiais que os desafiam a interagir entre si e com o ambiente, proporcionamos aprendizagens significativas.

- **Projetos**: organizar o planejamento em projetos contempla, entre outros, o direto de crianças e bebês explorarem e interagirem nos diferentes grupos, ampliando seus saberes, linguagens e conhecimentos. Assim, estamos sempre considerando e ampliando a curiosidade e o desejo de saber deles, promovendo a participação na elaboração e no acompanhamento do projeto, assim como escolhendo materiais, ambientes e outros recursos. A metodologia dos projetos pode ser trabalhada como sendo da escola, da turma ou de pequenos grupos. Vários projetos podem estar em desenvolvimento de modo concomitante na mesma turma de bebês e crianças.



Meta 16.3 Promover o Estado de Direito, em nível nacional e internacional, e garantir a igualdade de acesso à justiça para todos.

- **Oficinas ou ateliês**: as diferentes linguagens podem ser exploradas por bebês e crianças em espaços que contemplem o desenvolvimento de capacidades específicas no desenho, teatro, circo, pintura, música, modelagem, literatura, etc. Um dos aspectos que determinam a qualidade desses espaços é o tipo de material, sua diversidade e quantidade suficiente para o número de crianças da turma. Nesses espaços, contemplamos o direito de se expressar, proposto também na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), quando afirma que as crianças e os bebês são criativos e sensíveis, expressam-se com diferentes linguagens, sensações corporais, necessidades, opiniões, sentimentos e desejos, narrativas, registros de conhecimentos elaborados a partir de diferentes experiências, envolvendo tanto a produção de linguagens quanto a fruição das artes em todas as suas manifestações. Também aqui o direito de conhecer se faz presente, pois ao criar e inventar, as crianças constituem-se como sujeitos.

A cena a seguir demonstra como a EMEI organizou a jornada diária articulando os tempos e espaços do período intermediário.

Cena 32

Havia uma inquietação das professoras em relação ao horário intermediário em nossa EMEI. Embasadas em outras experiências, criamos a proposta "Brincar e Reencantar". Às segundas-feiras, fazemos uma assembleia com todas as crianças, para socializar as vivências, escolher os responsáveis e definir as atividades de autogestão (aquelas que se realizam independentemente da interferência do educador).

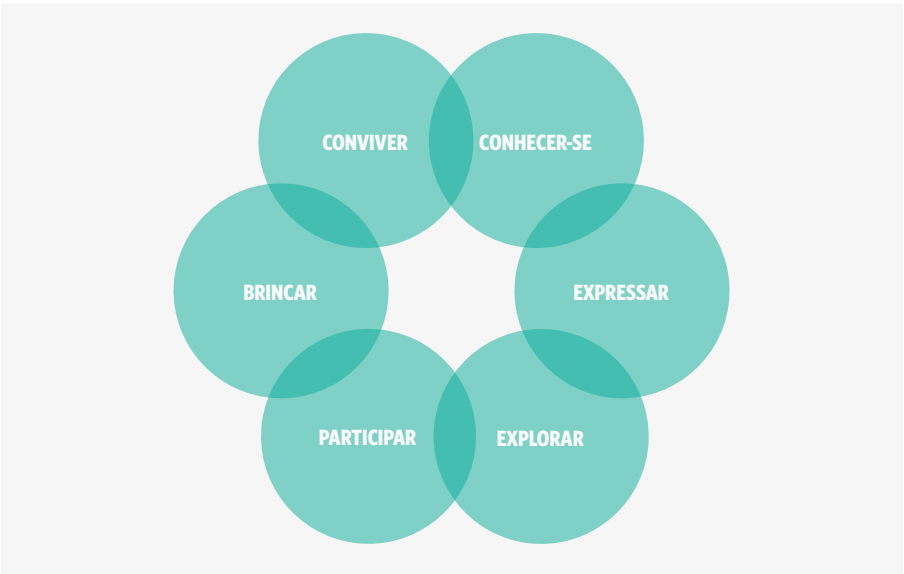
Em geral são ofertadas cinco vivências às crianças, incluindo o almoço (espaço do refeitório com autosserviço). As professoras se responsabilizam pelos diferentes ambientes, e três adultos (inclusive a equipe de apoio) acompanham o almoço.

Para auxiliar e zelar pelo bem-estar de todos, duas educadoras transitam pelos espaços e auxiliam as crianças que necessitam de alguma ajuda. As vivências do "Brincar e Reencantar" acontecem simultaneamente nos diferentes espaços da EMEI, das 11h10 às 12h15 e das 13h40 às 14h45, possibilitando a livre circulação das crianças e a rica oportunidade de fazerem escolhas e experienciarem múltiplas interações (crianças de diferentes turmas, idades e educadores), numa perspectiva autoral e autônoma.

Nesta semana, ofertamos as seguintes vivências: massa de modelar, percurso com obstáculos, parque, restaurante (almoço), alinhavo. Na autogestão, havia pistas com carrinhos e desenho coletivo com canetinha, tendo a criança a oportunidade diária de conhecer e participar de cada vivência, retornar quantas vezes desejar e apropriar-se significativamente dos desafios ora propostos. Ao término, é tocada uma música instrumental convidando as crianças a retornarem ao ponto de encontro com sua turma e professora.

Essa proposta demonstra como o coletivo da UE criou alternativas de superação para os desafios apresentados no horário intermediário, a partir das inquietações docentes e da escuta das crianças. Reorganizando os espaços, tempos, interações e materialidades citados na cena, a Unidade desconstruiu os modos de organização, que partiam da fragmentação do tempo e da divisão por faixa etária, possibilitando às crianças autonomia na escolha das atividades, inclusive em relação à alimentação, de modo a respeitar o tempo e os diferentes ritmos de cada um. Além da flexibilização dos tempos, a proposta da cena possibilita interações entre crianças de diferentes idades, permitindo aprendizagens mútuas, como citadas no capítulo das interações deste documento.

Na descrição dos momentos que compõem a estrutura básica de um dia a dia em uma UE, foram explicitados os seis direitos de aprendizagem da BNCC (2017) para mostrar que eles não são apenas discursos de direitos: são princípios de uma pedagogia democrática e também referência para a consolidação de uma metodologia de trabalho com os bebês e as crianças.



A definição de algumas marcas que se repetem é importante para a organização dos grupos. A escola como uma instituição social que envolve muitas pessoas necessita de uma *organização da vida no coletivo. A organização do grupo, as investigações, as brincadeiras, os projetos, as oficinas ou ateliês* e as diferentes propostas que cada um desses itens contempla podem ser vistas como peças de um tangram que, organizadas de diferentes maneiras, originam desenhos diferentes e retratam diferentes culturas de escola. As diferentes formas de organização dessas variáveis impactam a vida de cada bebê e criança e a vida do grupo — e, por isso, é fundamental refletir sobre essas escolhas. Cada figura é um modo de organização que pode ser mudado e reconstituído conforme as reflexões e os processos dos grupos.



Meta 4.2 Garantir acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar.

Essas práticas acontecem num cotidiano que oportuniza e favorece as experiências infantis sob a forma de explorações, investigações, hipóteses acerca do mundo que as rodeia. Nessa perspectiva, em vez de a UE ser lugar para aplicação de técnicas e atividades que visam ao treino, contidas muitas vezes em folhas fotocopiadas, será um ambiente onde adultos, crianças e bebês partilham a vida e definem projetos futuros. Essa vida poderá ser vivida em plenitude com o uso de estratégias metodológicas que contemplem um currículo narrativo, em que as crianças e os bebês construam saberes, numa perspectiva relacional e usando múltiplas linguagens. Nesse contexto, uma metodologia pertinente é a organização do trabalho em projetos.

3.2 PROJETOS: EXPLORAÇÕES E PESQUISAS NA VIDA COTIDIANA

Os documentos legais orientadores da ação pedagógica e curricular dessa etapa educativa — em nível nacional, as DCNEI (BRASIL, 2010a) e a BNCC (BRASIL, 2017) para EI; em nível municipal, as Orientações Curriculares para a Educação Infantil (SÃO PAULO, 2007) e o Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a) — têm como um de seus pilares o entendimento de que a criança é ativa e protagonista, que aprende ao brincar e interagir com os seus pares, com os adultos e com a cultura. Desse ponto de vista, bebês e crianças em atividade são o foco central do trabalho pedagógico, tendo a narrativa como fio articulador da vida em grupo. Para isso, a escuta, a observação, o compartilhamento e o registro de narrativas por parte da(o) professora(or) e das crianças são imprescindíveis. A cena a seguir evidencia essa ideia.

Cena 33

As crianças de nossa EMEI foram convidadas a participar da proposta de investigação dos espaços externos. De tudo o que observaram, o que mais aguçou a curiosidade foi o trabalho das abelhas ao retirar o néctar das flores. As crianças continuaram com o olhar atento e curioso durante todo o ano. Um dia, notaram que uma abelha estava construindo uma colmeia no parque. Foram tantos questionamentos, pesquisas e descobertas que as crianças decidiram apresentar todos os conhecimentos construídos para as outras turmas, que, por sua vez, compartilharam as descobertas de sua turma com outras, criando uma grande "teia de saberes e conhecimentos".

As crianças e os bebês, em suas brincadeiras, investigações e conversas, fornecem pistas que, se forem ouvidas, poderão ser o prenúncio de projetos interessantes. Porém, em muitas realidades, isso ainda passa despercebido pelas(os)

professoras(es). Como já dito anteriormente, a atenção das(os) professoras(es), as observações e a escuta sensível são instrumentos teórico-metodológicos fundamentais para iniciar a prática de projetos com os bebês e as crianças. Quando estes estão envolvidos nas decisões, quando se escuta a voz e se garante a eles a participação, mostram que são capazes de argumentar e ajudar a definir o que será realizado e como.

Cabe destacar que um projeto sempre começa e se desenvolve por caminhos próprios, em função das temáticas e suas problematizações, as ações da(o) professora(or) e de seu grupo de trabalho. Esse é um processo criativo, na medida em que permite ricas relações entre o que já se sabe e o que é novidade. Isso se justifica plenamente nos tempos atuais, pois é importante que as crianças possam compreender o mundo em que vivem, analisando, interpretando e estabelecendo relações entre as informações disponíveis. Esse processo não resulta de um somatório de informações; ao contrário, constrói-se mediante diferentes formas — desde o modo como se responde às perguntas das crianças e o conteúdo das informações até a ideia chave que se relaciona com outros temas, nos quais essa mesma ideia está incluída.

Quando ouvimos e respeitamos as hipóteses dos bebês e das crianças, estamos considerando o que eles sabem sobre o tema e, consequentemente, oportunizamos a elaboração de novas perguntas. A cena transcrita a seguir é um exemplo dessa afirmação.

Cena 34

Durante a brincadeira no parque, as crianças encontram uma raiz de árvore que está exposta no chão. Os questionamentos entre elas as levam a uma hipótese de que a raiz seja um osso de dinossauro. A curiosidade e a euforia sobre o achado atraem muitas crianças, que se colocam a procurar mais vestígios dos animais pré-históricos. Elas começam a cavar com as mãos na tentativa de conseguir retirar o osso encontrado. Um nó na raiz as leva a acreditar que aquele é mesmo um osso de dinossauro. A professora pergunta: "Mas se é um dinossauro, o que é isso?" e aponta para o nó na raiz. "É a parte que fica dobrada da perna", responde uma das crianças, e todas concordam com ela. Os desdobramentos a partir da descoberta levam as crianças a pesquisarem com as famílias/responsáveis sobre a alimentação dos dinossauros, os comportamentos, entre outros.

Como explicitado na cena acima, o projeto teve origem na observação atenta da professora à exploração das crianças, vivenciada em uma atividade rotineira como a ida ao parque. A partir desse interesse e da intervenção da professora, o projeto começa a se desenvolver. Isso mostra que a constante busca de respostas às várias questões que vão surgindo alimenta o projeto, por meio de coletas



Meta 17.17 Promover o desenvolvimento, a transferência, a disseminação e a difusão de tecnologias ambientalmente corretas para os países em desenvolvimento.

de materiais: fotografias, livros informativos, pessoas que saibam sobre o tema (professores, crianças mais velhas, família/responsáveis, especialistas), vídeos, jornais, revistas, objetos.

À medida que os materiais chegam, constituindo o acervo do projeto, combinamos com o grupo como vamos explorá-los. Essa etapa é muito importante, pois a partir desses materiais e subsídios é que o projeto vai se tornando potente. Quanto mais informações forem obtidas sobre o tema, mais oportunidades emergem de criarmos junto com as crianças estratégias interessantes que nos permitirão responder às perguntas.

Portanto, a(o) professora(or) atua como um guia que aponta vários caminhos que poderão ser seguidos. Isso na verdade se constitui no planejamento cooperativo do projeto que, de antemão, não estará pronto e definido desde seu início. Tem um esboço que pode ser apresentado e validado com as crianças. Como podemos constatar, o papel da(o) professora(or) nessa concepção metodológica se reveste de fundamental importância, pois cabe a ela(e) identificar o tema a partir dos interesses infantis e organizar as estratégias e materiais, colocando as crianças e os bebês em contato com diferentes objetos da cultura, que muitas vezes só estarão disponíveis na escola.

Enquanto esse processo avança, outras possibilidades vão surgindo e novas ações vão acontecendo, o que deverá ser registrado e organizado. Esse registro poderá ser em forma de fotografias, de vídeos, de painéis com desenhos das crianças, de textos escritos pela(o) professora(or) juntamente com as crianças, entre outras formas. É importante que esses materiais estejam disponíveis ao olhar e às ações das crianças, pois vão se constituindo nas respostas construídas com elas às suas perguntas iniciais.

Indique EI – 2.3.2

Os bebês e as crianças, por meio desses registros, interagem, conversam, refletem, avaliam e recordam as experiências vividas com a turma?

Um projeto que surge pelo interesse das crianças e que é planejado com elas e suas famílias/responsáveis não fica restrito à UE: ele se desdobra nos lares e reverbera em todo o território. Portanto, a participação das famílias/responsáveis se constitui numa parceria importante, não somente para terem ciência do que as crianças e os bebês fazem na UE, mas também na contribuição com materiais que vão enriquecer o projeto, na interlocução das falas e ações das crianças nos lares e na comunidade, contribuindo assim no planejamento dos caminhos que o projeto poderá trilhar.

No esquema posto a seguir, buscamos de um modo sintético e objetivo apresentar a estrutura de um projeto.

REGISTRO

Emergência do projeto e configuração de um problema ou questão	Tema / Problema / Questão Pouco a pouco a questão a ser respondida pelo projeto vai se definindo. Começa como um tema amplo mas no debate o núcleo central se configura. Uma questão adequada é aquela que deixa as crianças cheias de dúvidas e com muito desejo de participar. A questão deve estar exposta em várias linguagens para que as crianças e visitantes tenham informações sobre o projeto.
Planejamento do trabalho e mapeamento dos percursos	Aqui se organiza uma proposta de investigação. Levantam-se hipóteses, distribuem-se as tarefas entre os participantes, articula-se os conhecimentos e experiências anteriores.Se elaboram listas, quadros, calendários, redes. Este esquema produzido coletivamente é a base do planejamento das tarefas e da distribuição do tempo.
Desenvolvimento dos processos: coletar informações, realizar vivências e investigações	O grupo busca informações em diferentes fontes, realiza passeios, vivências, coleta de materiais, etc. Organiza-se um ambiente na sala para que as informações possam circular. As famílias contribuem com informações, depoimentos, materiais. O território da escola e a cidade também são grandes provedores de experiências. São elaborados registros em diferentes linguagens.
Reflexão e sistematização coletiva das informações	As crianças trocam as experiências vividas, refletem sobre o que aprenderam, inferem, relacionam, interpretam e recontam em diferentes linguagens as suas experiências. As crianças criam narrativas que procuram contar das suas experiências, respondem a questão inicial. Constitui-se a memória do projeto.
Documentação e Comunicação das aprendizagens	As crianças analisam os percursos vividos, as aprendizagens construídas e expoem seus materiais, inventam uma história, fazem um teatro, isto é, narram suas aprendizagens. Apresentar aos colegas, às famílias, aos amigos e outros professores as aprendizagens oferece a oportunidade de sintetizar aprendizagens, expressar em múltiplas linguagens, contando aos outros suas descobertas.
Processo de documentação do projeto	Ao longo de todos os passos as crianças e as(os) professoras(es) registram os acontecimentos, as falas, os desenhos, as fotos, as construções, as questões... Continuamente um projeto é retomado para manter o foco, para averiguar se as ideias lançadas inicialmente ainda fazem sentido, etc. Realizar uma leitura reflexiva da história do projeto, organizar seus elementos, criar perguntas, estabelecer conexões, é um modo de construir a documentação de um projeto.

Trabalhar com crianças quer dizer ter que estar em contato com poucas certezas e com muitas incertezas. O que nos salva é o buscar e não perder a linguagem do estar maravilhado que perdura nos olhos e nas mentes das crianças. É necessário ter coragem de produzir obstinadamente projetos e escolhas.

Lóris Malaguzzi



Meta 4.2 Garantir acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar.

Reafirmamos que essa estrutura não é linear e nem tem uma sequência rígida, podendo ou não se repetir a cada movimento do projeto. Um projeto com bebês pode não manter a mesma estrutura que projetos desenvolvidos com as crianças maiores. Mesmo quando não verbalizam, é certo que, se observados, os bebês dão pistas que poderão ser seguidas na construção de um projeto.

Indique EI – 2.3.1

A documentação pedagógica revela as vozes infantis, sendo instrumento que pode ser revisitado e avaliado para redirecionar a prática educativa?

3.3 PROJETOS COM BEBÊS

A característica narrativa dos projetos advém da ideia de que todo esse processo vai sendo registrado nas diferentes linguagens: imagens, desenhos, textos de conversas, pequenos filmes que geram narrativas e produzem documentação pedagógica. Nesse sentido, poderíamos perguntar: é possível trabalhar na perspectiva dos projetos com bebês? Afinal, eles não falam, não pesquisam em livros, não fazem rodas de conversa. Se acreditarmos que um dos pilares dessa metodologia é o estabelecimento de interações e relações, a nossa resposta será afirmativa. Há peculiaridades significativas no trabalho com projetos envolvendo os bebês. Com bebês, é preciso considerar que a aprendizagem está voltada às investigações sensoriais, às ações corporais, a construção das interações e ao desenvolvimento das linguagens, com o jogo simbólico já se evidenciando. A(o) professora(or) precisa estar atenta(o) às pistas que vão se delineando. Na cena a seguir, exemplificamos o início de um projeto com bebês.

Cena 35

Um grupo de bebês na faixa etária de 1 a 2 anos iniciava o ano letivo e ainda mostrava algumas dificuldades de se separar de seus responsáveis, chorando, pedindo colo da professora, chamando pelo pai, pela mãe ou responsável. Atenta ao que se passava, a professora pensou em um projeto intitulado "Onde está minha família/responsáveis quando estou no CEI?". A ideia era apoiar os bebês em seus processos de transição família–CEI para superarem a separação. Iniciando esse trabalho, ela solicitou às famílias/responsáveis fotos que retratassem o que faziam nos momentos em que o bebê estava na UE. Com essas fotos e materiais, montou um mural, no qual seguidamente os bebês apontavam seus pais ou responsáveis. Isso se repetia ao longo do dia, ora incentivado pela professora, ora de forma espontânea. Paralelamente, a professora convidou os familiares a contarem ao grupo com o que trabalhavam ou o que faziam. Os familiares/responsáveis foram contar sobre

os seus trabalhos e atividades domésticas, mostrando fotos e algumas ferramentas, inclusive explanando sobre como as usavam, e deixaram alguns objetos que se referiam à sua ocupação. Nos dias seguintes à visita, esses materiais e objetos faziam parte das explorações dos bebês.

Os bebês passaram a estabelecer relações com os objetos deixados pelos familiares/responsáveis e conseguiam identificá-los. Esses objetos serviam como objetos transicionais, uma vez que traziam a presença das famílias/responsáveis para a UE. Nesse caso, o projeto foi constituído a partir da escuta da professora das ações dos bebês e suas reivindicações de manter seus familiares/responsáveis mais próximos. Ela observou e procurou modos ativos e simbólicos para que as crianças ressignificassem seus sentimentos. A presença dos familiares/responsáveis não era concreta, mas as fotos e objetos cumpriam o papel de simbolização. É importante considerar que, com bebês e crianças, não se trabalha o tempo todo em torno de projetos, e é possível coordenar com eles a existência de alguns projetos. Mesmo com crianças maiores, a realização das atividades do dia a dia, como as refeições, as brincadeiras, a roda de conversa, os momentos de higiene, ocupam grande parte da jornada e também são momentos de aprendizagem.

A metáfora de "portas que vão se abrindo" se ajusta à metodologia de projetos. À medida que avançamos nas investigações das crianças — e das(os) professoras(es) — e na realização de propostas que vão sendo projetadas e construídas com os bebês, é possível percorrer diferentes linguagens. Quando organizamos projetos, damos aos bebês a oportunidade de viver uma vida em grupo, de compartilhar com os demais suas descobertas e dúvidas. As crianças e os bebês começam a compartilhar um mundo comum, formado especificamente no grupo, que cria a possibilidade de uma constituição narrativa das identidades pessoais e sociais.



PARA SABER MAIS...

MELLO, A.M. - O dia-a-dia nas creches e pré-escolas: crônicas brasileiras. 2009

https://pt.scribd.com/document/71829709/o-dia-a-dia-das--creches-e-pre-escolas

3.4 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

A ideia e a prática da documentação pedagógica têm uma longa história, que envolve um processo reflexivo e democrático de registro da prática pedagógica. A documentação nos diz algo sobre como construímos a imagem de criança, assim como de nós mesmas(os) como professoras(es). Isso nos permite enxergar com maior clareza o que estamos fazendo na prática. Nessa perspectiva, a documentação pedagógica supõe e propõe outra forma de planejamento e registro do trabalho pedagógico, não linear e mais interativo, envolvendo a participação não só das(os) professoras(es), como das crianças, famílias/responsáveis e comunidades.

Os registros do que fazem bebês, crianças e adultos em interação são fundamentais para a concretização de um currículo integrador em ação, construído a partir das ações e das práticas vivenciadas cotidianamente.



Meta 16.7 Garantir a tomada de decisão responsiva, inclusiva, participativa e representativa.

Meta 16.6 Desenvolver instituições eficazes, responsáveis e transparentes.

A documentação pedagógica foi uma prática de registro aprofundada por Loris Malaguzzi (apud EDWARDS, 1996), que inicialmente consistia apenas em pequenos registros de tudo o que acontecia com as crianças e que "recolhesse a essência da vida infantil". O objetivo era conversar e discutir sobre esses escritos com outros colegas e a coordenação pedagógica no momento de formação. Esses pequenos registros constituíram a gênese da documentação pedagógica, que pouco a pouco foi se expandindo em três funções:

- A primeira é a função política de criar um diálogo entre a escola, as(os) professoras(es), as famílias/responsáveis e a comunidade;

- A segunda função diz respeito ao modo como a documentação apoia e sistematiza o acompanhamento da vida das crianças na escola (suas produções, imagens de suas ações, interações sociais e investigações científicas), criando memórias da vida individual e coletiva do grupo;

- A terceira é a função de constituir material pedagógico para a reflexão sobre o processo educativo (MELLO; BARBOSA; FARIA, 2017, p. 9–10).

Somente a partir desse processo reflexivo é que podemos pensar numa documentação. A documentação pedagógica nos permite assumir a responsabilidade pela construção dos significados e chegar às nossas próprias decisões sobre o que está acontecendo no processo educacional. Dessa forma, contribui para o acompanhamento, a reflexão, o planejamento e a avaliação do cotidiano na UE, proporcionando os meios para as(os) professoras(es) e outros profissionais se envolverem no diálogo e na negociação sobre a prática pedagógica.

Essa negociação se pauta na escuta atenta dos interesses infantis e no acompanhamento de suas hipóteses. O registro diário e sistemático perde o sentido quando restrito a descrição daquilo que a(o) professora(or) determinou previamente a partir de alguma medida de qualidade padronizada. O seu sentido e a sua potência estão no poder de desvelar a realidade. Portanto, nesse contexto, a documentação pedagógica pressupõe uma observação atenta das potencialidades, singularidades e competências das crianças. Segundo Chokler (2017), "as competências são construídas desde que o bebê nasce, nas relações que ele estabelece com os adultos e com o mundo que o cerca. Do prazer de sentir e fazer, a criança constrói sua competência para pensar" (p. 26).

A observação é um dos instrumentos utilizados para se conhecer os bebês e as crianças. Por isso, é importante que a(o) professora(or) considere o desenvolvimento de cada bebê e criança e que tenha a convicção de que compreenderá seus sinais e seus conhecimentos, se confiar neles e lhes der o tempo necessário. Essa atitude observadora e atenta é que permite perceber as diversas expressões dos bebês e crianças. A(O) professora(or) deve ter uma intenção no momento da observação de um bebê, uma criança ou um grupo de crianças em interações.

As observações regulares e permanentes, as anotações, os registros e a comunicação entre as(os) professoras(es) dos diferentes turnos é que possibilitam a coerência dos cuidados e do processo educativo, e um acompanhamento adequado do desenvolvimento e da aprendizagem de cada criança. Portanto, as informações, os acordos e as decisões comuns entre as(os) professoras(es) do mesmo grupo é que garantem um ambiente coerente para a vida de cada criança e do grupo, sendo importantes para construir uma relação de confiança entre a UE e famílias/responsáveis/comunidade.

A cena que segue apresenta o registro da coordenadora pedagógica sobre a escuta, a observação e os registros de uma professora sobre um projeto que teve início a partir da curiosidade e do interesse das crianças sobre a observação do céu.

Cena 36

As crianças de uma turma do Infantil II estavam observando o céu. A professora questionou o motivo da observação, e as crianças responderam que estavam "vendo o sol ir embora". A partir dessa escuta, a professora iniciou um projeto sobre o pôr do sol, que se desdobrou no conhecimento sobre o sistema solar no qual vivemos. Como coordenadora pedagógica, acompanhei o processo de registro da professora desde o primeiro questionamento da criança até a escrita de um texto coletivo, tendo-a como escriba de todo o processo vivenciado.

Esse relato mostra a atuação da coordenadora pedagógica no acompanhamento do trabalho desenvolvido pela professora. É importante ressaltar o papel da equipe gestora nesse processo, pois o modo como o registro apoia, organiza e sistematiza histórias, desenhos, imagens, palavras, ideias e produções das crianças e dos adultos permite divulgar e dar visibilidade às capacidades e potencialidades das crianças, assim como ao trabalho desenvolvido por toda a equipe de professoras(es), às famílias/responsáveis, aos visitantes e demais interessados em conhecer o trabalho da UE. Há uma homologia de processos quando professoras(es) observam as crianças e suas produções para construir a ação pedagógica; e coordenadoras(es) e gestoras(es) que acompanham o desenvolvimento profissional das(os) professoras(es) pela observação e registros docentes.

É preciso dizer que a documentação pedagógica inexiste sem o registro e as intervenções permanentes, com devolutivas escritas da coordenação pedagógica e debatendo com outros profissionais da UE. A cena em questão revela a capacidade da professora em escutar e observar as crianças, mas o acompanhamento da coordenadora por meio da leitura e problematização dos registros da professora durante o Projeto "Pôr do Sol" é fundamental para qualificar a documentação de todo o processo. Nesse caso, a professora fez a escuta da curiosidade das crianças sobre o sol indo embora, desenvolvendo um projeto de pesquisa com elas sobre

o sistema solar. Contudo, muitas vezes, as(os) professoras(es) chegam a observar e registrar essas falas e manifestações das crianças, mas elas acabam sendo vistas como algo pitoresco, sem a devida importância, e não reverberam no planejamento, ou seja, não configuram uma verdadeira escuta. Por esse motivo, a coordenação pedagógica exerce papel fundamental, pois, por meio de devolutivas escritas qualificadas nos semanários e/ou diários de bordo, pode ajudar as(os) professoras(es) a pensarem sobre as manifestações das crianças, garantindo escuta, protagonismo e intencionalidade no planejamento. Documentar é tornar algo público, coletivo, compartilhável. A cena revela a intencionalidade da coordenadora em fazer com que a professora avançasse nos registros para promover a documentação de um projeto.

A documentação feita a partir dos registros em múltiplas linguagens nos possibilita oferecer aos bebês e às crianças elementos das suas histórias e memórias de sua vida na EI e com seus amigos. Esses registros oferecem sentido para a construção de uma narrativa de vida. Assim, a documentação pedagógica mostra as experiências vividas, a intenção das propostas e o percurso das aprendizagens e do desenvolvimento de bebês e crianças na EI e no EF. As(Os) professoras(es) criam e repensam os instrumentos de coleta e registro das informações que são mais adequados nos diferentes contextos.

A escolha dos instrumentos e dos suportes vai depender de quem serão os leitores e interlocutores; portanto, podem ser úteis lápis e papel, gravador, câmera fotográfica, murais, portfólios, entre outros. A tomada de decisão deve ser sempre colegiada e participativa, pois dessas reflexões e análises surgem interpretações, teorias e hipóteses sobre os significados, manifestações e produções infantis. Nesse sentido, é imprescindível, nas UEs, ter tempo e espaço para as reuniões coletivas.

Conforme a Orientação Normativa nº 01/13 – Avaliação na Educação Infantil: aprimoramento dos olhares, a sistematização dos registros sobre cada bebê e cada criança permite uma reflexão permanente sobre as ações e os pensamentos das crianças. Esses registros assumem diferentes formas: relatórios descritivos individuais e do grupo, portfólios individuais e do grupo, fotos, filmagens, as próprias produções das crianças (desenhos, esculturas, maquetes, entre outras) (SÃO PAULO, 2013, p. 23). A sistematização reflexiva dos registros é considerada documentação pedagógica, e a Orientação Normativa acima citada ressalta que, para Dahlberg, Moss e Pence (2003), essa documentação revela o que os bebês e as crianças estão fazendo e dizendo ao desenvolverem seus trabalhos e a maneira que a(o) professora(or) se relaciona com as crianças, assim como reúne o trabalho delas.

A maneira que a(o) professora(or) organiza essa documentação demonstra suas prioridades e revela seus posicionamentos em relação à forma que observa os bebês e as crianças e entende essa observação como importante e pertinente para registro. Assim, a seleção dos temas e trabalhos para compor a documentação é decisão da(o) professora(or) e deve estar baseada naquilo que seja relevante para o registro da aprendizagem e do desenvolvimento infantis. Essa Orientação

Normativa (SÃO PAULO, 2013) ainda ressalta que a documentação pedagógica deve acompanhar os bebês e as crianças em seus percursos educativos, pressupondo que observar e registrar os desafios, as conquistas e planejar/projetar as intervenções é imprescindível para a continuidade do trabalho intencional com eles.

Para elaborar o registro de acompanhamento individual do bebê e da criança, a(o) professora(or) deve estar constantemente atenta(o) àquilo que eles fazem, dizem e atuam ao longo do tempo. A observação de suas ações é base do planejamento do cotidiano e das interações pedagógicas, pois estes consideram interesses, demandas, frustrações, dificuldades e possibilidades dos bebês e das crianças, assim como nos mostram como as hipóteses evoluem, como se desenvolvem e quais são seus interesses de aprendizagem. O objetivo principal do acompanhamento individual dos bebês e das crianças é registrar a trajetória de suas aprendizagens e de seu desenvolvimento, revelando suas conquistas. Para isso, fazer anotações ao longo da semana sobre as contribuições e evoluções de cada bebê e criança é prática desejável e necessária. As observações e anotações devem ser parte da rotina de trabalho da(o) professora(or), bem como a identificação de elementos para composição da documentação pedagógica que revele a trajetória infantil. É recomendável que a(o) professora(or) tenha sempre um caderno à mão para fazer suas anotações, registrando os comentários sobre bebês e crianças separadamente (uma em cada folha, por exemplo) e anotando aquilo que chama a atenção, no sentido de esclarecer sobre o processo de cada um deles a respeito da aprendizagem e do desenvolvimento em suas experiências e vivências.



Foto: Acervo da Unidade Escolar

CEI Ayrton Senna da Silva
DRE Capela do Socorro

Indique EI – 2.3.3

As fotos, filmagens, escritas, painéis e outras formas de registros revelam os interesses, sugestões, decisões e ideias dos bebês e das crianças?

As cenas abaixo retratam trechos de dois relatórios individuais produzidos pela professora do grupo citado na **Cena 36** que vivenciou o Projeto "Pôr do Sol".

Cena 37

Quando conversávamos sobre o eclipse lunar que aconteceria no dia seguinte, perguntei ao grupo se eles sabiam o que era eclipse. [...] Então o Gabriel disse: "eu vi no jornal que o eclipse é quando fica de noite e a lua vai mudar de cor". Como o horário da turma sair é às 19h, combinamos que no dia seguinte estaríamos observando o fenômeno do eclipse, mas não deu certo. Então sugeri que eles observassem quando chegassem em casa.

No dia seguinte, Gabriel contou: "quando eu cheguei, eu e minha mãe vimos a Lua da laje da minha casa. A Lua estava toda vermelha". [...] com a chegada da primavera, expliquei que estaria enviando uma proposta para eles pesquisarem sobre a influência do sol nas estações do ano. Gabriel me trouxe a sua agenda com a pesquisa escrita, e disse: "mas eu pedi pro meu irmão me ajudar a pesquisar e aí ele escreveu pra mim e eu já fiz". Elogiei a sua iniciativa e sugeri que ele relatasse ao grupo a sua descoberta, então o Gabriel explicou: "o planeta Terra fica inclinado (mostrou a inclinação com as mãos) aí ele vai rodando do lado do sol e aí fica verão". Assim, o Gabriel demonstrou que já identifica fenômenos mais simples da natureza, destacando suas causas e efeitos, e contou também com o apoio da família/responsáveis.

Cena 38

[...] Piettro também deu o seu relato dizendo o que tinha visto: "eu vi a lua de dentro do carro quando estava indo pra uma festa e meus irmãos falaram: "Olha a Lua e o planeta Marte!" Após os relatos, eles fizeram o registro. Dessa forma, o Piettro estabeleceu relação com o que foi discutido em sala por meio da experiência que realizamos com a luminária para melhor compreensão do grupo.

Passados uns dias, o Piettro, assim que chegou, foi à minha mesa e disse: "Prô, eu pesquisei no celular da minha avó que os planetas estão em fila". Então perguntei se ele tinha pesquisado sozinho e fiquei surpresa com a resposta do Piettro, que disse: "Eu apertei o negocinho que fala (microfone) e disse 'planetas'. Aí apareceu, eu cliquei e fui assistir ao vídeo e vi que os planetas ficam em fila". Então percebi que sua iniciativa e curiosidade em buscar informações, demonstrando autonomia para usar o celular, fez com que o Piettro buscasse a tecnologia para responder às suas indagações.

Os relatórios permitem observar que, mesmo em um único grupo e projeto, cada criança percorreu caminhos individuais e precisou ser acompanhada em suas especificidades. Além disso, cada criança, ao realizar diferentes tipos de pesquisas e investigações, apropriou-se de saberes distintos. No entanto, o mais importante foi conquistado: a curiosidade levou Gabriel e Piettro a elaborarem questionamentos, a buscarem formas de solucioná-los (seja perguntando para os irmãos, seja pela utilização da tecnologia) e por fim narrarem suas descobertas.

Esses relatórios são potentes, pois houve a observação atenta, o registro e a reflexão sobre os percursos de cada criança pela professora. As crianças, ao longo da EI, passam por expressivas mudanças e aprendizagens. Por isso, na UE, acompanhamos intencionalmente esse intenso processo, de modo a alargar suas experiências e vivências, cabendo à(ao) professora(or) registrar cuidadosamente seus modos de viver suas infâncias. Ter registros e compartilhar com os próprios bebês e crianças, com os profissionais envolvidos e com suas famílias/responsáveis significa valioso recurso para expandir, com sentido e significado, a participação ativa em sua vida e na de seus colegas.

A observação individual e cuidadosa de cada criança é essencial para uma prática pedagógica significativa e deve ser baseada nas concepções curriculares paulistanas. É a partir dessa observação que todas as movimentações e os planejamentos são elaborados. A voz da criança e a escuta ativa dos adultos são elementos chave para o acompanhamento das conquistas e contribuições regulares das crianças. Regulares significa que todos os fatos, sejam eles singelos, rápidos, encadeados ou explícitos, devem ser valorizados. Anotar a sequência das contribuições e expressões das crianças ajuda a revelar a trajetória de cada uma delas, e esse é o objetivo central da educação. É importante que os adultos fiquem atentos e interajam com as crianças de maneira a entendê-las para poder acompanhá-las, de forma rica e significativa, visualizando os caminhos infantis escolhidos, as preferências, interesses e perguntas, ainda que às vezes a jornada de algumas das crianças seja mais silenciosa (nesses casos, devemos ser capazes de descobrir gentilmente o que essas crianças estão aprendendo, vivenciando e pensando). É nossa tarefa registrar a trajetória de todas as crianças.

É importante preparar um caderno com páginas dedicadas a cada uma das crianças, em que os adultos anotam sobre cada uma delas comentários (o que surpreendeu na ação da criança?), colagens e fotografias de suas produções (como essas produções mostram a criação e aprendizagem delas?); perguntas que poderiam fazer a elas enquanto brincam e criam, no sentido de conhecer seu raciocínio e necessidades (o que você está construindo? Quais são os materiais que você está utilizando? Quem te ajuda?); descrição das observações sobre as ações e atitudes dos adultos em relação ao que as crianças apresentam (a criança X tentou se comunicar comigo comentando sobre seu projeto que envolve os tipos de folhas que tem no pátio da escola... pretende organizá-las para uma exposição); a compreensão do adulto sobre os propósitos das crianças (você percebeu quais eram as intenções da criança ao juntar alguns livros, canetas e bonecos no cantinho da linguagem? Acompanhe a criança e registre as intenções e respectivas ações); ideias para



Ação 4.C Aumentar o contingente de professores qualificados.

serem implementadas que possam ajudar especificamente as crianças (vou trazer mais livros que abordem o tema natureza e que falem sobre árvores e arbustos para ajudar na construção do jardim, mesmo que seja um jardim imaginário, em torno da casinha na área externa; vou disponibilizar vários formatos geométricos cortados em papéis de cores variadas para que elas possam incrementar suas produções artísticas, construir histórias, brincar de faz de conta). A meta é revelar o que as crianças planejam, fazem, pensam e compartilham, e o que os adultos observam, pensam, planejam e como agem, além de suas dúvidas.

Dessa forma, a escrita deve revelar explicitamente o conteúdo das ações, atividades, produções e conversas com as crianças de maneira que o leitor (o próprio adulto, os familiares/responsáveis, coordenadora(or), diretora(or) entre outros) possa reconhecer a criança e entender o caminho do desenvolvimento e aprendizagem que desenham individualmente, com seus pares e com os adultos, ao longo do ano. Essas anotações alimentam o registro semestral de cada criança e ainda o planejamento pedagógico diário.

Nesse caderno, é interessante reservar algumas páginas para que o adulto anote também suas dúvidas, ideias, pensamentos, estudos, observações e projetos que possam enriquecer tanto o planejamento para e com as crianças, quanto o seu próprio preparo metodológico (leituras que fez para subsidiar suas ações, discussões que teve com a coordenação pedagógica e seus pares, conversas com os familiares/responsáveis, observações feitas em outros espaços para além da Unidade e turma, etc.), a fim de lidar com cada uma das crianças, suas intenções e desafios. Essas anotações profissionais potencializam as oportunidades sociais, culturais e pedagógicas no dia a dia da UE. É o início da construção da documentação pedagógica, pois, ao anotar sobre as crianças, descrever suas ações e rever planejamentos, a dinâmica da sala enriquece, assim como as produções.

É fundamental que a coordenação pedagógica e os colegas professores de outras turmas colaborem e ajudem as(os) professoras(es) na qualificação desses registros e apoie na escolha do melhor instrumento para o registro das situações e experiências de aprendizagens das crianças. É preciso refletir coletivamente sobre a organização e a apresentação da documentação para os diferentes segmentos: bebês, crianças, família/responsáveis, comunidade, agentes externos, entre outros. Nesse sentido, é fundamental garantir horários coletivos para todas as UEs de EI, bem como assegurar que essas reflexões auxiliem os profissionais da Unidade a elaborar a análise coletiva dos registros e, portanto, das práticas. Assim, a documentação pedagógica não é apenas um processo central para a aprendizagem das crianças e dos profissionais, é também um processo central para a aprendizagem dos formadores desses profissionais (AZEVEDO, 2009; OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002 apud OLIVEIRA-FORMOSINHO; GAMBÔA, 2013).

O registro da(o) professora(or) sobre o interesse demonstrado pelos bebês e pelas crianças pode e deve intervir no planejamento das atividades. Nesse sentido, a interlocução da(o) coordenadora(or) pedagógica com o registro da(o)

professora(or) pode e deve ajudá-la(o) a potencializar o registro sobre as preferências e características das crianças, a fim de qualificar a documentação pedagógica e educacional, contando sobre o percurso coletivo e individual das crianças. Ao considerar a preferência de um grupo de crianças por jogos simbólicos, as(os) educadoras(es) podem reorganizar os espaços e propor materiais que potencializem a brincadeira simbólica. É muito importante envolver as crianças na organização desses espaços e materiais e documentar como se manifestam e se desenvolvem nesse processo. A organização do cotidiano deve ser foco central da observação, registro e documentação. Quando se elege o tempo, é necessário pensar que a brincadeira simbólica requer um tempo diferenciado para a fruição, que deve ser observado e acompanhado por meio do registro permanente e da documentação de todo o processo, de forma a tornar públicas e coletivas as conquistas e intervenções realizadas com cada criança.

Indique EI – 6.1.7

As marcas das criações dos bebês e das crianças são expostas com regularidade em paredes, painéis e ambientes educativos, de modo a dar visibilidade às culturas infantis?

Em síntese...

As palavras que sintetizam as ideias chave deste capítulo são **protagonismos, intencionalidade pedagógica, metodologia de projetos, registros e documentação pedagógica.**

Protagonismos porque a(o) professora(or) e as crianças compartilham e se alternam nos protagonismos de uma organização curricular significativa. **Intencionalidade pedagógica** no planejamento e na organização dos espaços, tempos, interações (abordagem relacional), materialidades e narrativas, favorecendo e ampliando as aprendizagens e o desenvolvimento infantil. **Metodologia de projetos** se dá a partir da observação e escuta atenta, aliadas à garantia de participação das crianças nas proposições pedagógicas e tomadas de decisões e ainda à intencionalidade da ação docente. **Registros**, tanto infantis quanto docentes, que materializam a observação e escuta atenta das interações das crianças com seus pares e com as culturas. **Documentação pedagógica** se constitui a partir do registro refletido e problematizado, dando subsídios à mudança na prática pedagógica.

PARA APROFUNDAMENTO...

DAHLBERG, Gunilla. MOSS, Peter, PENCE,Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Registros na Educação Infantil** - Pesquisa e Prática Pedagógica. Campinas: Papirus Editora, 2017.

Gandini, Leila.; Edwards, Carolyn & cols. **Bambini**: a abordagem italiana à Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

São Paulo (Município). **Instrução Normativa SME n.2 de 6 de fevereiro de 2019**. Aprova a Orientação Normativa n.1 de 6 de fevereiro de 2019, que dispõe sobre os Registros na Educação Infantil. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, ano 64, n.25, p.15, 7 fev.2019.





4. ARTICULANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



Historicamente, as Unidades de Educação Infantil (EI) não são semelhantes àquelas do Ensino Fundamental (EF), pois surgiram em momentos distintos, tendo objetivos diferenciados. As creches e os jardins de infância tinham como objetivo central proteger as crianças e socializá-las; já a escola primária tinha como meta a iniciação das crianças nas letras e nos números. Ambas, porém, possuem um ponto em comum: o compromisso de ser um espaço social para a educação das crianças. Pensando nisso, este Currículo retoma o objetivo de efetivar o direito de bebês e crianças de zero a doze anos a serem respeitadas em sua inteireza e sua integralidade, ressaltando em ambos os níveis a sua condição de criança e de sujeito brincante.



Meta 16.3 Eliminar leis, políticas e práticas discriminatórias e promover legislações e ações adequadas.

Meta 3.4 Reduzir a mortalidade prematura por doenças não transmissíveis por meio de prevenção e tratamento, e promover a saúde mental e o bem-estar.

Meta 2.1 Acabar com a fome e garantir acesso, particularmente a pobres, vulneráveis e crianças, a alimentos seguros, suficientes e saudáveis.

Na educação de bebês e crianças, a sala e o parque, assim como os demais espaços e o território, são considerados como espaços ricos de pesquisa. Por esse motivo, devem ser "recheados" de artefatos, materiais, brinquedos para as crianças interagirem. Ambas as escolas precisam se organizar como espaços acolhedores para as crianças e procurar materializar os direitos da infância. Para isso, é interessante que os espaços sejam pensados para as crianças e permanentemente reconstruídos a partir dos interesses delas. Nas salas, o chão, as mesas e as paredes devem ser propícios aos trabalhos coletivos e aos registros das histórias vividas pelos grupos, deixando as marcas das crianças. Esses espaços precisam ser instigantes ao brincar, ao investigar, ao aprender.

Os espaços, os tempos e as materialidades são mediadores das aprendizagens das crianças. Quando essas variáveis têm a atenção das(os) educadoras(es), as relações entre as crianças são potencializadas. O cuidado em todas as suas dimensões é outra característica de presença imprescindível quando estamos comprometidos com a educação de bebês e crianças em todas as etapas. O cuidado de que estamos falando diz respeito às muitas ações, previamente planejadas

pelas(os) professoras(es), que levam em conta os sujeitos das aprendizagens, em consonância com a Educação Integral. Isso pode ser evidenciado, por exemplo, no cuidado do corpo, da alimentação e também na escolha que se faz em relação às leituras a serem feitas às crianças, uma vez que alimentam o imaginário e são importantes na formação do leitor (SÃO PAULO, 2017). Adequar tais leituras ao grupo e oferecer aos bebês e às crianças a possibilidade de entrar em contato com literaturas diversas perpassa o cuidado necessário a uma educação que se pretenda menos centrada no adulto.

O modo de introduzir situações organizadas pedagogicamente propicia a construção da autonomia por parte das crianças e também evidencia o cuidado por parte do adulto. Por exemplo, o modo de se alimentar, que vai da mamadeira do bebê ao uso dos talheres e autosserviço, demonstra uma evolução necessária ao desenvolvimento social e a autonomia que se deseja.

A infância é um tempo fundamental para bebês e crianças observarem, pesquisarem e experimentarem modos de participar e pertencer a grupos, de investigar o mundo social e natural e de aprender a "dizer" a sua palavra, constituindo assim autoria e protagonismo infantil. Há imensas e intensas transformações nas crianças e nas suas possibilidades nesse momento da vida, mas a permanência dos quatro eixos estruturadores das culturas infantis propostos por Sarmento (2003) indica pontos comuns do bebê até a criança de doze anos:

- a ludicidade, ou a capacidade de brincar;
- a fantasia do real, ou a possibilidade de imaginar ativamente;
- a interatividade, ou a interação contínua com os pares ou com os adultos;
- a reiteração, ou o fazer de novo e, ao fazer de novo, reinventar o mundo.

A compreensão dos bebês e das crianças como sujeitos brincantes e que aprendem em suas interações e experiências é pressuposto para que se estabeleçam as linhas de continuidade educativa entre ambos os níveis. Desse modo, a escola e a família/responsáveis precisam apoiar esse processo de desenvolvimento acompanhando e possibilitando que as mudanças sejam positivas para os bebês e as crianças. As transformações físicas, emocionais, cognitivas e sociais pressupõem abandonar algumas características, práticas e modos de ser, mantendo outros que garantam uma estrutura subjetiva e identidade social. As propostas pedagógicas, por considerarem a escuta das demandas infantis, também precisam ser alteradas, tendo como referência o interesse superior das crianças e a imagem de infância que a escola precisa construir para poder consolidar a continuidade educativa.

Atualmente, a legislação brasileira, com a perspectiva da Educação Básica — Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio —, convoca à reflexão no sentido de evidenciar continuidades e procurar estabelecer articulações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental:



Meta 4.1 Garantir a todas e todos o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade.

Meta 4.2 Garantir acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar.

> Superando as formas como se têm tratado as crianças de acordo com etapas do desenvolvimento (a criança é uma até 3 anos, torna-se outra dos 3 aos 6 anos, e outra, ainda, dos 6 aos 12 anos), o Currículo Integrador defende que as potencialidades dos bebês e das crianças se ampliam à medida que vivem experiências que sejam organizadas e apoiadas por educadoras e educadores e desafiadoras das ações das possibilidades das crianças. Com educadoras e educadores intencionalmente organizando experiências envolventes com e para bebês e crianças, criam-se percursos de aprendizagens significativos e socialmente relevantes que se somam desde a educação infantil até o ensino fundamental. Desse modo, cuidam-se e educam-se bebês e crianças que pensam e agem de forma cada vez mais curiosa e autônoma no mundo. (SÃO PAULO, 2015a, p. 16)

O desafio que se coloca é o de superar e reconstruir essa relação de integração. Nos documentos legais das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCNEB (BRASIL, 2010f), das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de 9 anos – DCNEF (BRASIL, 2010c) e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010a), encontramos a exigência da integração curricular entre as três etapas com o objetivo de constituir o fluxo do Sistema Nacional de Educação. Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) ressalta a importância de se garantir integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Refletir sobre tais premissas é fundamental para que a continuidade dos processos de aprendizagem das crianças seja respeitada e não haja rupturas bruscas, uma vez que a Educação Básica preza pela educação integral dos sujeitos.

4.1 QUAIS DIMENSÕES INTEGRAM A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL?

As dimensões que definem essa integração são **sequencialidade**, **organicidade** e **articulação** entre eles. A compreensão dessas características fica explicitada no Art. 18 das DCNEB (BRASIL, 2010f). Nele a dimensão sequencial compreende os processos educativos, com exigências de aprendizagens que formam um percurso formativo, contínuo e progressivo, constituindo-se em diferentes e insubstituíveis momentos da vida do educando. A dimensão orgânica é compreendida pela observação das especificidades e das diferenças de cada etapa, sem perder o que lhes é comum. A ação de articulação é indicada como a de coordenação e integração do conjunto.

A **dimensão sequencial** da Educação Básica é muito importante na relação entre a EI e o EF, pois ela determina que os níveis educativos possuam objetivos,

práticas e exigências de aprendizagens diferenciadas e complementares, de acordo com as suas características. Ao frequentar a Educação Básica, a criança vai constituindo um percurso formativo contínuo e progressivo. Essa compreensão da dimensão sequencial reforça a ideia de que a EI tem seus próprios objetivos e métodos, não devendo ser subordinada às demandas de outros níveis. Não cabe a ela antecipar processos de aprendizagem, nem preparar as crianças para o próximo nível educacional, mas envolvê-las em processos educativos que enriqueçam suas experiências e ampliem seus repertórios culturais e humanos. Essa formação integrada em diferentes linguagens será uma bagagem de grande valor para as crianças ao chegarem ao EF.

A **dimensão orgânica** indica que a EI e o EF possuem especificidades, e isso determina que haja diferenças entre eles. É essencial resguardar as peculiaridades de cada um dos níveis, sem perder o que lhes é comum. A identidade pedagógica de cada nível tem suas ênfases em conhecimentos distintos, pois eles atendem crianças com faixa etária diferenciada e suas práticas advindas de culturas escolares e pré-escolares com origens diferentes. A diferença entre os dois níveis — o Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a) defende que as potencialidades dos bebês e das crianças vão sendo ampliadas à medida que eles vivem as suas experiências, apoiadas por educadoras(es) comprometidas(os) com ações desafiadoras das possibilidades infantis — pode ser enriquecedora quando há abertura para linhas de continuidade e o acompanhamento institucional das crianças. O grande compromisso das(os) gestoras(es), educadoras(es) e das famílias/responsáveis com as crianças é construir processos claros de articulação, por meio de reuniões, entrevistas, ações de acolhimento, escola de pais, conselhos mirins, jornal mural, imprensa jovem, conselhos de escola, etc.

Porém, ainda hoje se observa que acontecem descontinuidades entre as orientações político-pedagógicas da EI e do EF. O objetivo de reafirmar a integração já explicitada no Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a) é conseguir superar os desafios da realidade. Esse documento pretende definir, em conjunto com os responsáveis pelo EF, princípios e estratégias que garantam uma integração curricular e a constituição de processos apropriados de transição que estejam adequados às crianças.

> A falta de articulação entre as diferentes etapas da Educação Básica tem criado barreiras que dificultam o percurso escolar dos alunos. Para a sua superação é preciso que o Ensino Fundamental passe a incorporar tanto algumas práticas que integram historicamente a Educação Infantil. A entrada de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental implica assegurar-lhes garantia de aprendizagem e desenvolvimento pleno, atentando para a grande diversidade social, cultural e individual dos alunos, o que demanda espaços e tempos diversos de aprendizagem. Na perspectiva da continuidade do processo educativo proporcionada pelo alargamento da Educação Básica, o Ensino Fundamental terá muito a ganhar se absorver da Educação Infantil a necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem, particularmente entre as crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos que frequentam as suas classes, tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos.



Meta 17.16 Reforçar a parceria global para o desenvolvimento sustentável.

Meta 17.14 Aumentar a coerência das políticas para o desenvolvimento sustentável.

> A escola deve adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade às crianças na sala de aula, explorar com elas mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, utilizar mais materiais que proporcionem aos alunos oportunidade de raciocinar manuseando-os, explorando as suas características e propriedades, ao mesmo tempo em que passa a sistematizar mais os conhecimentos escolares. Além disso, é preciso garantir que a passagem da Pré-Escola para o Ensino Fundamental não leve a ignorar os conhecimentos que a criança já adquiriu. Igualmente, o processo de alfabetização e letramento, com o qual ela passa a estar mais sistematicamente envolvida, não pode sofrer interrupção ao final do primeiro ano dessa nova etapa da escolaridade. (BRASIL, 2010d, p. 120)

A **dimensão de articulação** precisa ser feita na perspectiva das linhas de continuidade (território, grupo de amigos, práticas pedagógicas, Projeto Político-Pedagógico (PPP) com princípios comuns, currículos dialogados, professoras(es) com formação adequada ao nível, entre outros), propondo e reforçando a perspectiva de continuidade da Educação Infantil no Ensino Fundamental, ao reconhecer que os objetivos da formação básica das crianças, definidos para a EI, devem prolongar-se durante os anos iniciais do EF, ampliando e intensificando gradativamente o processo educativo (BRASIL, 2010). As ações de articulação se referem a aprofundar, do ponto de vista de ações programadas, a integração curricular. Por outro lado, outra importante ação de articulação entre os dois níveis educacionais precisa ser estabelecida pela construção de alternativas para os processos de transição.

4.2 A INTEGRAÇÃO CURRICULAR

É preciso construir um currículo que possibilite relacionar a educação de bebês com aquela das crianças maiores de forma integrada, a partir do compartilhamento de ideias e do debate de concepções e práticas que permitam traçar as linhas de continuidade para pensar os PPPs. Isso exige que os profissionais discutam sobre concepções de infância e princípios educativos; sobre as crianças, os seus direitos, os saberes, as linguagens e os conhecimentos — seus pontos comuns e suas diferenças, a função da Unidade de EI e a do EF — e os modos de fazer uma escola que realize as práticas cotidianas. Dessa forma:

> Dentro de cada Unidade Educacional, de cada agrupamento, de cada pequeno grupo de bebês e crianças interagindo com seus pares, com os adultos, com os brinquedos e objetos, com o mundo, seja na Educação Infantil, seja no Ensino Fundamental, há uma multiplicidade de pequenos mundos, constituídos pelos contextos familiar, social, histórico, étnico-racial, de gênero, religioso dentro dos quais bebês e crianças se constituem como parte desses coletivos

que carregam suas histórias, alicerçam seus percursos e dão suporte para a construção de suas identidades. Sendo assim, cada bebê e cada criança são únicos, constituem histórias singulares. Esse reconhecimento supõe, por parte das educadoras e dos educadores, a organização de rotinas flexíveis, planejadas cuidadosamente e abertas à imprevisibilidade, à participação de bebês e crianças, fazendo-as significativas. (SÃO PAULO, 2015, p. 27)

Constituir um currículo não transmissivo, mas constituído pela e na experiência em espaços e territórios, com materialidades e em tempos significativos ofertados para que haja movimento, brincadeira, pesquisa, conversa, discussão e reflexão, é um compromisso pedagógico que possibilita a integração dos currículos e dos sujeitos. A cena a seguir demonstra o quanto a constituição de um currículo integrador desencadeou um movimento no território.

Cena 39

Na rua temos uma EMEF, um CEI e uma EMEI. Não é somente o muro que as separa: para além da barreira física, cada uma delas desenvolve um trabalho organizado e que contempla suas especificidades de aprendizagens individualmente. A proposta do Currículo Integrador de consideração às infâncias é potente em um território como esse e foi desenvolvida por meio da ação supervisora em reuniões setoriais. Assim, as UEs se articularam propondo reuniões pedagógicas, JEIFs, visitações e participação de projetos coletivos. Por exemplo, semanalmente a turma do projeto de Academia Estudantil de Letras da EMEF realiza contação de histórias na EMEI e no CEI; as crianças do Ciclo de Alfabetização brincam no parque com as do CEI; entre outras ricas atividades.

Nesse projeto de território, vemos a riqueza de ações que puderam ser estruturadas a partir da discussão e da tentativa de constituir um currículo integrado e práticas de transição entre as Unidades Educacionais. A continuidade educativa está presente e certamente possibilitou para os bebês e as crianças e suas famílias/responsáveis uma maior fluicidade nos futuros momentos de transição.

Um currículo integrado deve acontecer de modo a encaminhar os processos pedagógicos a partir dos princípios de uma pedagogia da infância. Essa pedagogia se caracteriza pela escuta e pelo diálogo, pelo envolvimento entre docentes, famílias/responsáveis e crianças nos territórios, pelo respeito às culturas infantis, entre outros, e também garante continuidade. O trabalho pedagógico realizado na EI privilegia a curiosidade dos bebês e das crianças, mostrando caminhos que também estão presentes na vida e nas aprendizagens das crianças de 6 até 12 anos, como recomenda o Currículo da Cidade – Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2017) para o Ciclo de Alfabetização:



PARA SABER MAIS...

ROCHA, E.A.C.et al -Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação

http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v6n1/v6n1a03.pdf

ROCHA, E.A.C- Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação

https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10628



Meta 17.17 Incentivar e promover parcerias públicas, público-privadas e com a sociedade civil.

Meta 10.3 Eliminar leis, políticas e práticas discriminatórias e promover legislações e ações adequadas.

1. As infâncias são diversas.
2. Crianças são detentoras de direitos e deveres.
3. Crianças têm direito a acessar múltiplas linguagens, inclusive a escrita.
4. A brincadeira é um direito fundamental da criança.
5. A sala de aula, o pátio, o parque e a brinquedoteca têm grande significado para as crianças e podem auxiliar na aprendizagem.
6. O Ciclo de Alfabetização demanda um trabalho docente coletivo, sistemático e coordenado.

Compreender como as experiências dos bebês e crianças vão se reinventando e oferecem caminhos para as aprendizagens mais complexas é fundamental para poder pensar as continuidades ou progressões, não por conteúdos advindos da estrutura das disciplinas, mas pelas aprendizagens constitutivas dos sujeitos nos grupos. Além das iniciativas individuais, regionais ou de grupos de professoras(es), é imprescindível que cada vez mais as políticas públicas propiciem a integração curricular, fazendo formações integradas e coletivas com professoras(es) de crianças de 0 a 12 anos, abordando o tema da transição entre os níveis. Essas linhas de continuidade não estão prontas: elas precisam ser imaginadas, discutidas, refletidas, tecidas, transformadas em proposições que se estabeleçam como marcos dessa necessária integração.

Os Relatórios Individuais de Aprendizagem das crianças da EI, elaborados pelas(os) professoras(es) de EMEI, chegam às mãos das(os) professoras(es) do primeiro ano, pois isso já consta em calendário na prática das EMEFs. Os relatórios qualificados colaboram com a continuidade do desenvolvimento da criança, especialmente quando descrevem as vivências e os percursos delas, complementados com imagens, desenhos, registros de falas, e não apenas caracterizando ou definindo a sua personalidade. Conhecer a vida das crianças na anterioridade da escola de EF possibilita à(ao) professora(or) conhecer a singularidade da vida de cada criança e sua trajetória, e subsidia o seu planejamento para encontrar seu novo grupo, compreendendo cada criança.

Indique EI – 1.2.6

A documentação pedagógica assume um papel de importância na consolidação e historicização do processo pedagógico?

4.3 AS DIFERENTES TRANSIÇÕES

As(Os) supervisoras(es), as(os) formadoras(es) das Divisões Pedagógicas (DIPEDs) e as(os) gestoras(es), por sua competência nas regiões, são essenciais na constituição das transições. Elas(es) podem construir espaços de interlocução entre a UEs, pois conhecem as realidades e são presença ativa no acompanhamento das transições. Algumas atividades para apoiar as transições são realizar encontros setoriais para traçar ações de implantação do Currículo da Cidade, analisar a continuidade dos PPPs, organizar projetos de transição nos territórios, fazer a articulação com as UEs Municipais e Estaduais a partir da perspectiva do pertencimento das crianças ao território. Sabe-se que é um desafio romper com práticas que historicamente estão constituídas, mas é preciso começar integrando gestoras(es), professoras(es) e educadoras(es) e elaborar um plano de transições para o território.

A legislação nacional estabelece a continuidade dos processos de aprendizagens, por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pelo bebê e pela criança, isto é, as transições casa–CEI, CEI–EMEI e EMEI–EMEF, somando-se as transições casa–Unidade de EI e transições internas de cada UE. Identificar essa importante experiência de vida das crianças como um fato educativo foi um grande avanço legal, mas agora cabe a nós, educadoras(es), assumir a necessidade de estudar o tema e propor alternativas pedagógicas. Algumas questões devem ser colocadas: como se propõe e como se acompanha efetivamente esse processo de transição? O que se deve romper e o que é necessário manter? Para quem serve a continuidade? Continuidade de quem? De quê?

A seguir, as diferentes transições serão abordadas.

4.3.1 Transições na Educação Infantil

A primeira transição vivida pelos bebês e crianças é especialmente complexa, pois deverão ficar menos tempo no território conhecido da vida familiar, com seus modos de vida, sua "língua" familiar, seus cheiros, seus gostos, e ingressar em outro território. A construção de um vínculo pessoal com os responsáveis, a elaboração de uma proposta de inserção adequada às crianças, o acompanhamento individualizado de cada criança e sua família/responsáveis são base do acolhimento na escola. Mas se as crianças perdem algo ao deixarem seus lares para virem à escola, é preciso lembrar que na escola elas ganham amigos que são diferentes, aprendem canções, histórias, jogos, aprendem a se expressar, desenvolvem suas curiosidades e conhecem adultos que os conectam com outras



Meta 10.2 Empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos.

culturas, adultos comprometidos com a ampliação dos seus repertórios e com a escuta de seus gestos e palavras.

As transições vividas nas UEs são momentos institucionais que acompanham os processos de crescimento na vida das crianças. Cada momento de transição precisa ser compreendido em sua especificidade e deve ser orientado no sentido de oferecer apoio para as crianças, suas famílias/responsáveis e suas(eus) educadoras(es). Quais questões envolvem o momento em que uma criança passa a ter a sua educação compartilhada por dois grupos sociais (família/responsáveis e escola)? Como o CEI pode acolher e apoiar os bebês e seus responsáveis? Como organizar processos de inserção? Na transição entre o CEI e a EMEI, qual o papel de um currículo integrado? Qual é a importância das reuniões interinstitucionais, planejamento conjunto, etc.? Como incluir as crianças, maiores interessadas, nessa temática?

É importante considerar que as mudanças institucionais possibilitam também, para algumas crianças, reconfigurações identitárias, a emergência de novas possibilidades de ser e de se constituir em outros grupos, rompendo com situações que podem estar estereotipadas. Em essência, não há apenas perdas ao sair de uma instituição; algumas crianças também terão ganhos pessoais com as mudanças. A passagem de uma instituição para outra oferece a oportunidade de se reconfigurar socialmente e de ter novos encontros com novas pessoas, além de uma multiplicidade de experiências novas. Poderíamos pensar, como afirma Rinaldi (2012), em "uma continuidade de pensamentos e ações".

Do ponto de vista legal, as transições entre as etapas do sistema educacional parecem ser uma passagem tranquila. Porém, algumas crianças, famílias/responsáveis e educadoras(es) enfrentam dificuldades nesse caminho. O melhor é procurar conhecer quais são esses impasses e como fazer para remanejar esse percurso. Escutar os adultos, escutar as crianças, valorizar o diálogo e a participação, criar estratégias e uma organização que possa articulá-los. Segundo Myers (1994), é preciso preparar a escola para as crianças, e não as crianças para a escola.

A transição exige dar tempo para as crianças e estabelecer um diálogo sensato das UEs entre si, e entre as UEs e as famílias/responsáveis. No ingresso das crianças ao CEI, a família/responsáveis tem grande relevância, e as estratégias de inserção dos bebês e crianças devem ser aprimoradas: entrevistas, reuniões, conversas com as(os) professoras(es), tempos diferenciados para a inserção, tempo de brincadeira com as(os) profissionais para a criação da confiança, segurança e intimidade. Para apoiar os bebês e as crianças e suas famílias/responsáveis, é fundamental que as instituições educativas e suas(seus) profissionais possam estar genuinamente — e não burocraticamente — em relação nos encontros, que serão previamente organizados, para conversar sobre as linhas de continuidade e sobre os bebês e as crianças. As reuniões conjuntas e os cursos de formação para professoras(es) de ambos os níveis podem ser contextos de qualificação do trabalho com as crianças. Ver o ponto de vista do outro

colega, estabelecer princípios, discutir sobre as possibilidades e desejos são atos dos adultos para prever e preparar crianças e famílias/responsáveis para o novo contexto, estruturando continuidades para todos.

Porém, seja na saída do CEI ou da EMEI, as crianças assumem maior protagonismo: é fundamental encorajá-las a enfrentar as mudanças e a crescer. As instituições podem favorecer a integração a partir da realização de encontros, nos quais as crianças possam visitar a nova escola para fazer um piquenique, sejam convidadas a brincar na praça com demais crianças da nova escola, visitem a biblioteca para escutar um conto ou até mesmo passem um dia na escola nova. Vale também realizar jogos dramáticos nos quais as crianças representem situações futuras como de ingresso, ir ao refeitório, ao banheiro, às salas; imaginar que coisas vão levar na mochila, como será o lanche, o que farão no recreio; escutar histórias nas quais essa temática esteja presente, para poder externar os medos; perguntar o que sabem de sua nova escola e debater as opiniões que têm sobre as instituições. Esses são alguns modos de apoiar as crianças nas suas transições escolares.

Indique EI – 4.1.8

As educadoras e os educadores observam e atendem aos interesses e necessidades das crianças que são recém-chegadas, que tiveram afastamento temporário, que estão mudando de grupo ou se desligando da Unidade Educacional?



Foto: Acervo da Unidade Escolar

EMEI Ângelo Martino
DRE Ipiranga



Meta 6.1 Alcançar acesso universal à água potável, segura e acessível.

Meta 6.2 Alcançar saneamento e higiene adequados e equitativos.

Observar as diferenças entre as instituições e conversar sobre elas é muito importante para as crianças, pois ajuda no planejamento dessa transição. Aqui vimos alguns exemplos que mostram possibilidades, e muitas outras existem. Portanto, explorar alternativas e assumir a responsabilidade com as famílias/responsáveis é necessário, pois as transições atingem as crianças cada vez em uma idade mais precoce.

Conforme afirmam os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana – Indique EI/RME-SP (SÃO PAULO, 2016a), as famílias/responsáveis têm um importante papel na acolhida das crianças nas UEs (Dimensão 7, p. 54). A comunicação permanente entre escola e família/responsáveis e o respeito aos direitos dos bebês e das crianças são um pilar fundamental para que o ingresso das crianças nas UEs se desenvolva sem rupturas.

Um relato recebido conta uma experiência em que um grupo de mães contribui para a finalização de um período no CEI e a abertura das expectativas para a ida à EMEI. Segundo a autora, poder realizar uma despedida e uma transição tranquila e saudável, tanto das crianças como dos familiares que vão para a EMEI, é essencial.

Cena 40

Planejamos encontros com as famílias/responsáveis para decidirmos, a partir da escuta e da participação coletiva, como será o processo de transição e encerramento do ano. Escolhemos a data, o cardápio, a organização e decoração do espaço, assim como a apresentação cultural. Nesta, resolvemos fazer uma experiência inovadora: em vez de as crianças se apresentarem, os familiares dançariam para elas. Surgiu um dilema: o que dançar e como dançar? Por meio do diálogo, os educadores mostraram um leque de ritmos da cultura popular, prevalecendo a dança do carimbó, ritmo alegre e envolvente. No início, havíamos planejado uma única apresentação, mas a emoção foi maior e o ritmo contagiou e tomou conta dos corpos das famílias/responsáveis. Descobriram que dançar aprimora o corpo e a mente, trazendo ao cotidiano uma grande alegria e paz de espírito. Quando efetuada em grupo, a dança proporciona sensação de bem-estar, favorecendo a interação, criatividade, sensibilidade e socialização das famílias/responsáveis na comunidade escolar.

O momento descrito foi o de conclusão de percurso em uma Unidade Educativa. Não houve uma tradicional formatura, que é uma proposta inadequada de ser realizada na EI, mas uma comemoração de finalização de ciclo que, com alegria e solidariedade, autorizou as crianças a seguirem adiante e a se despedirem sorrindo. A ação permitiu aos pais um encontro, pois esse relacionamento familiar é que vai dar continuidade à manutenção das amizades entre as crianças. Foi uma comemoração à altura das crianças. Qual seria o significado de

uma formatura com toga para crianças de cinco anos? Por que uma atividade que é formal, e não um momento de despedida em que todos possam se relacionar, aproveitar para conversar e brincar, isto é, fazer coisas de criança? Na Orientação Normativa nº 01/13, consta o seguinte:

> Assim, a transição efetiva-se como um momento positivo que respeita o desejo de conhecer e considera a continuidade do processo de aprendizagem. Pode ser articulada com ritos de passagem significativos (ações conjuntas entre as duas etapas da educação básica), a partir de contextos próximos do universo significativo dos meninos e meninas. Nessa linha, são consideradas descontextualizadas as formaturas, pois não fazem parte do universo infantil. (SÃO PAULO, 2013, p. 27)

Serão vários os momentos de transições que cada criança (ou grupo de crianças) viverá em seu processo de vida escolar: as grandes transições do CEI para a EMEI e da EMEI para a EMEF. Todavia, também estão presentes as pequenas transições, como a mudança de professoras(es), a aprendizagem do uso do banheiro para a higiene pessoal (desfralde), a saída de um colega da turma, entre outras. Cada transição merece ser vista como um compromisso da instituição, e deve ser acompanhada na perspectiva das crianças, das famílias/responsáveis, das(os) educadoras(es), com o intuito de tornar esses momentos de transformação marcos do crescimento.

4.3.2 A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

Apesar de a articulação entre a EI e o EF ser um problema antigo, a abordagem das transições é um tema novo no campo. Nos documentos específicos das DCNEI (BRASIL, 2010a) e DCNEF (BRASIL, 2010d), estão presentes tópicos relativos à articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental. Nas DCNEI (BRASIL, 2010a), a abordagem das transições se coloca no Art. 10, que trata do acompanhamento e da avaliação, sugerindo que as instituições devem criar procedimentos para o acompanhamento do trabalho pedagógico, com a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc.), os quais permitam às famílias/responsáveis conhecer o trabalho da instituição e os processos de desenvolvimento e aprendizagem infantil.

Já no Art. 11, é dado um importante alerta para que, na transição para o EF, a proposta pedagógica preveja formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e no desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias. Ao transitar de uma escola de EI para uma de EF, em relação às(aos) professoras(es), é muito importante que eles conversem sobre o que as crianças já conhecem, ou não, sobre o funcionamento da escola de Ensino Fundamental, pois as crianças que estão chegando têm muitas dúvidas e fantasias sobre o tema.



PARA SABER MAIS...

ZANATTA, J. - O processo de transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: desafios e possibilidades

http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21717_9248.pdf



Meta 17.14 Aumentar a coerência das políticas para o desenvolvimento sustentável.

Meta 3.4 Reduzir a mortalidade prematura por doenças não transmissíveis por meio de prevenção e tratamento, e promover a saúde mental e o bem-estar.

Ação 16.B Promover leis e políticas não discriminatórias para o desenvolvimento sustentável.

Qual a bagagem que as crianças da EI levam para o EF? A bagagem das crianças nem sempre é a tradicional. São as suas aventuras, os seus questionamentos, os seus conhecimentos, as experiências que viveram ao longo de suas vidas dentro ou fora da escola, as amizades, os interesses e os seus "tesouros": desenhos, documentações, fotos, entre outros constituídos ao longo da EI. Qual é o valor atribuído a essa história de vida vivida no CEI ou na EMEI pela EMEF? Como organizar o cotidiano nessa nova etapa a partir desses indicadores das crianças?

Segundo a Orientação Normativa nº 01 (SÃO PAULO, 2013), um relatório que reflita a trajetória percorrida pela criança e que forneça elementos para a continuidade do trabalho pedagógico deverá conter:

a) o percurso realizado pelo grupo decorrente dos registros semestrais;

b) o percurso realizado pela criança individualmente nesse processo;

c) anotações contendo falas ou formas de expressão da criança que reflitam sua autoanálise;

d) parecer do(a) educador(a) fundamentado nas observações registradas no decorrer do processo;

e) parecer da família/responsáveis quanto às suas expectativas e os processos vividos;

f) observações sobre a frequência da criança na Unidade, como indicador de sua interferência no processo de desenvolvimento e aprendizagens da criança;

g) outras informações julgadas pertinentes.

O compromisso das famílias/responsáveis e das escolas é ter atenção a essas situações de transição e apoiar as crianças para que não se sintam sós ou pouco reconhecidas em seus saberes. Na articulação entre esses dois níveis (EI e EF), cabe aos adultos propiciar às crianças confiança, segurança, boas expectativas para enfrentar os desafios que são colocados pelo crescimento e pelas mudanças educacionais que esse desenvolvimento propicia. Estabelecer um plano de trabalho no território e com as famílias/responsáveis é imprescindível, e utilizar as referências das(os) profissionais da EI, por meio de relatórios das crianças, também é uma prática que deve ser estimulada. O relatório, parte da documentação pedagógica, é um documento que subsidia a(o) professora(or) a conhecer as crianças e iniciar seu planejamento pedagógico, e não deve ser encarado como um boletim escolar, apenas para o registro de frequência, que fica arquivado na secretaria da escola. A cena a seguir demonstra como o relatório individual pode

ser encaminhado da EMEI para a EMEF de modo a subsidiar a continuidade dos processos educativos.

Cena 41

A EMEF recebe as crianças da EMEI de um mesmo bairro. Os relatórios de atividades elaboradas pelas professoras da EMEI são documentos ricos e cheios de informações importantes sobre o desenvolvimento das crianças. No entanto, seu bom uso é um desafio que esbarra em questões burocráticas, de centralização ou até mesmo de desconhecimento. A coordenadora pedagógica da EMEI se dispõe a não apenas entregar os relatórios à EMEF, mas a realizar reuniões de planejamento, no início do ano, com a coordenação da EMEF e as professoras com aulas atribuídas nos primeiros anos da escola.

Indique EI – 2.2.2

O planejamento da educadora e do educador acolhe, inclui e se transforma a partir da escuta atenta das vozes infantis?

A identificação dos relatórios das crianças como documentos de grande valor pedagógico e a disponibilidade das(os) professoras(es) e/ou coordenadoras(es) pedagógicas(os) de participar de reuniões para tecer comentários e esclarecer dúvidas sobre o grupo são uma importante mudança institucional, que certamente terá efeitos na inserção da criança na escola. A(O) professora(or) do primeiro ano terá maior conhecimento sobre as crianças e certamente poderá acolhê-las de modo mais personalizado e efetivo. Também é muito importante estar alerta para que as informações não possuam juízos de valor, pois podem estigmatizar as crianças. A(O) professora(or) do EF, ao ler o documento, também precisa ter a consciência de que este é um ponto de vista sobre a criança num tempo e espaço, e que as crianças mudam muito, transformam-se e têm atuações distintas em situações diferenciadas.

Consagrar no EF um período de acolhimento para que as crianças possam ter tempo para conhecer a nova realidade e fazer amizades é tão importante aos seis anos quanto na Educação Infantil. Realizar atividades diversificadas, que integrem o grupo e o localize no espaço da nova escola é ação fundamental das(os) professoras(es) do 1º ano do EF.

Na perspectiva da continuidade educativa, vamos tratar de duas cenas de modo contíguo: uma sobre a brincadeira no primeiro ano do EF e outra sobre a escrita na EI. Esses temas precisam ser repensados, pois, por muitas vezes, há preconceito e ausência de diálogo entre a EI e o EF sobre eles. A partir da compreensão do ponto de vista das crianças, poderemos enfim superar esse problema histórico.



Meta 4.1 Garantir a todas e todos o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade.

Cena 42

O brincar no 1º ano tem início logo na primeira semana de aula, estendendo-se ao longo de todo o ano letivo com cantinhos de brincadeiras que, além de interessantes, são simples de se criar e enriquecedores para favorecer descobertas. Durante uma roda de conversa, o professor faz alguns combinados referentes à organização e aos horários dos cantinhos, sugerindo, sem impor, algumas brincadeiras. Os materiais são organizados com antecedência e, assim, os diversificados cantinhos vão surgindo e ocupando toda a sala: cabana, casinha, mercado, escritório, farmácia, sorveteria, mecânico e salão de beleza são espaços onde todos brincam e trocam de lugar conforme seu interesse, satisfazendo assim suas necessidades.

A cena apresenta uma proposta pedagógica que considera a infância e avalia o brincar como atividade essencialmente humana, ferramenta por excelência para a criança aprender a viver. Brincar, para a criança, é uma atividade imaginativa e interpretativa que compreende corpo e mente. O(a) professora(or) se faz presente quando planeja e organiza os espaços, os tempos e os materiais que favorecem o brincar. Nessa organização participam as crianças e as(os) educadores(as), pois é nessas ações que as crianças aprendem a ter autonomia e a compartilhar decisões que foram combinadas em grupo.

O brincar presente em todo o EF (e não somente no 1º ano) é um grande articulador e instigante instrumento de desenvolvimento do pensamento para as crianças. Aprender ao brincar e brincar com o que aprendeu fortalece e dá sentido àquilo que é realizado na escola. A presença do brincar no EF pode ser marcada por brincadeiras de faz de conta, de construções, brincadeiras tradicionais e de diferentes culturas, parlendas, cantigas, brincadeiras no recreio, diversão com as poesias e dramatizações. A organização da sala, o mobiliário adequado às crianças pequenas, a existência de brinquedos em cantos apoia as crianças que, ao chegarem ao EF, não perdem a familiaridade com um tipo conhecido de organização do espaço. O brincar acompanha as crianças de acordo com a cultura e com as possibilidades que a escola e a família/responsáveis oferecem. Numa sociedade na qual a erotização precoce, o trabalho infantil e outros movimentos roubam a infância das crianças, cabe à escola de EF resguardar a presença da brincadeira e da experiência de infância.

Embora não seja um objetivo da EI alfabetizar as crianças, os ambientes e propostas dos CEIs e das EMEIs proporcionam a necessária imersão delas no mundo letrado. A criança percebe isso na observação das histórias que são lidas, nos nomes que estão nas capas das agendas, nos bilhetes que são enviados para as famílias/responsáveis, nas atividades que envolvem o registro escrito, etc.

É muito importante que a(o) professora(or), ao planejar o trabalho com a linguagem escrita, tenha como foco a intencionalidade pedagógica do que propõe, ou

seja, o seu uso social. Deve considerar que, ainda não sendo leitoras, as crianças precisam ter o contato com pistas para que, partindo daquilo que já conhecem ou lhes é familiar, utilizem estratégias para desvendar aquilo que ainda não dominam. Para tanto, deve-se escrever com as crianças listas significativas, lendo-as para elas, modificando-as quando já as conhecem de memória, promovendo desafios e auxiliando nas possibilidades de construções de escrita: o que será que está escrito aqui? Que nome será que é este? As crianças são investigativas, estão sempre pesquisando, fazendo boas perguntas, mas é preciso a escuta atenta da(o) professora(or) para responder com possibilidades que as levem a pensar sobre a leitura, não oferecendo respostas prontas, mas mediando as interações com a cultura escrita.

As experiências com a leitura e a escrita têm importância social, mas devem ser principalmente prazerosas, lúdicas, criativas, inteligentes, mostrando para as crianças que nos diferentes escritos algo se comunica e se revela. Nessa perspectiva, a cena a seguir tem o objetivo de que a criança perceba os diversos motivos pelos quais escrevemos.

Cena 43

Como o grupo já era habituado e ávido por novas histórias, a professora, após todo o ritual de abertura de histórias (música cantada especialmente nesses momentos), retira um livro já lido... Imediatamente as crianças dizem:

— Prô, essa você já contou!

A professora, então, pega outro livro e a mesma fala se repete, e ainda mais uma vez. Então diz às crianças:

— E agora, o que podemos fazer para não pegar livros que já foram lidos?

— Já sei, prô! Deixa eles aqui na mesa!

A professora responde, problematizando as respostas:

— Boa ideia, mas muitos livros na mesa atrapalham o nosso espaço, e também tem a outra professora que precisará usar a mesa...

— Pode então escrever no seu caderno.

Essa ideia é também muito boa, mas e se a Prô for à reunião e outra professora vir ler histórias? Meu caderno estará comigo, porque preciso dele para escrever as minhas coisas...

— Prô, essa eu acho que dá certo. Que tal se você escrever o nome das histórias em um papel bem grande e colocar aqui? — mostrando um lugar na parede atrás da porta.

Um amigo ainda aprimora a ideia dizendo:

— Não, que tal se a gente colocar desse lado, assim as mamães vão ver também o nome das histórias!

A professora pergunta:

— Mas pra que nós vamos escrever os nomes das histórias em um papel grande?

— Pra ninguém esquecer qual livro que já foi!

A lista com os nomes das histórias já lidas, atualizada a cada nova história, transformou-se em uma nova referência além do nome (principal modelo estável). As crianças leem sem saber ler, fazendo a leitura de memória.

Em outro momento em que as crianças brincam, Bruna se aproxima da lista, observa as letras e diz baixinho:

— Bruxa, bruxa, venha a minha festa... bruxa, bru, bru, bru... Arregala os olhos e dá um grito:

— Prô, as letras do meu nome estão aqui também!

Reflexões Pedagógicas

Livros são bons recursos para atividades e projetos, pois têm o poder de organizar o pensamento por meio de histórias e informações sobre o mundo e suas mais diversas características e perfis. Os livros, nas variadas possibilidades que a Educação Infantil oferece, são essenciais para o desenvolvimento e a aprendizagem dos bebês e das crianças. O desenrolar desta cena nos mostra o envolvimento e interesse das crianças na proposta da professora. Os questionamentos sobre a escolha do livro a ser lido demonstram a riqueza da oportunidade, e a discussão sobre o registro organizado e acessível chama a atenção para a capacidade das crianças de se inserirem nos planejamentos do dia a dia. Elas reagem de maneira a revelar o seu processo de aprendizagem, chamando experiências passadas para organizar o presente desafio, a fim de fazer com que a informação esteja disponível para todos (incluindo familiares/responsáveis) e que seja compreensível também para todos.

As possibilidades de exploração da linguagem escrita são amplas, e é importante que o planejamento para tais proposições seja feito meticulosamente no sentido de acolher, ouvindo atentamente as sugestões das crianças, percebendo os diferentes usos sociais feitos por elas sobre a escrita e suas características e mediando novos conhecimentos a partir do que elas questionam. Anotar as contribuições das crianças nesses momentos estrutura e orienta para o planejamento de proposições e projetos que podem dar continuidade e lógica à aprendizagem sobre o que é de interesse das crianças, possibilitando que de fato ampliem seu repertório e enriqueçam suas vivências.

Esta cena nos dá excelentes oportunidades para a exploração tanto da compreensão do processo de registro e escolha de livro/leitura, quanto do registro em si. O planejamento para as próximas ações e o registro das contribuições das crianças podem incluir:

- a possibilidade de registro dos livros (ou de outras coisas em situações semelhantes a essa) por crianças que se oferecem para fazê-lo individualmente ou em pequenos grupos (ou ainda colocar convite para aquelas que se expressam pouco, dando a elas a oportunidade de participação ativa na proposta);
- o registro da(o) professora(or) descrevendo não só a situação vivida, mas também a contribuição de cada uma delas, com o conteúdo, forma de registro sugerida, comentários sobre letras e palavras, reconhecimento do que já está aprendido;
- a anotação de perguntas que poderiam ter sido feitas e que poderão ser utilizadas em novas situações:

- Vamos então anotar os títulos dos livros? Quem sabe fotografamos a capa para colocar ao lado de nossa escrita?
- Vamos também anotar os nomes das(os) autoras(es) e ilustradoras(es)?
- Há palavras iguais/semelhantes nos títulos dos livros que estamos registrando? Se sim, quais?
- Vamos ler em voz alta o que estamos registrando?
- Vamos anotar brevemente algo sobre a história de cada livro?
- Vamos registrar em papel grande para todos verem, mas podemos também ter um caderno aqui em sala para que vocês mesmos possam registrar os nomes dos livros já lidos e talvez também outras experiências que desejamos registrar. Como podemos organizar isso também?

Podemos também fazer perguntas específicas para cada criança ao perceber seu interesse, desejo de contribuir, expressão de dúvidas, posicionamento diante da proposta — por exemplo, quais são as letras do seu nome que estão aqui neste título (aproveitando que uma criança mencionou isso enfaticamente), quem mais reconhece letras de nossos nomes aqui?

Esses registros devem sempre conter o conteúdo da conversa de maneira a revelar, por exemplo, quais livros estavam ali, quais temas foram abordados, como as contribuições das crianças (como as letras do nome no título do livro) revelam seu conhecimento e pistas para as crianças seguirem pensando sobre as alternativas possíveis, os temas que podem e devem ser continuados nas próximas propostas e quais aprendizagens foram encaminhadas/concretizadas.

Indique EI / RME-SP: 3.3.6, 3.3.7, 3.3.8, 6.1.11 e 6.1.12.

BNCC: EI01OE03; EI02OE03; EI03OE03; EI01OE04; EI02OE04; EI03OE04, EI01OE05, EI02OE05; EI03OE05



Foto:Arthur Callasans

CEU EMEI Cantos do Amanhecer
DRE Campo Limpo

A discussão sobre o lugar da leitura e da escrita na EI é tema de grandes debates e muitas vezes de posicionamentos opostos. A tarefa da EI é provocar as crianças pequenas a conhecer o mundo da cultura escrita e especialmente ter a experiência com a leitura por meio do contínuo acesso às histórias, poesias, dramaturgia, entre outros gêneros literários. A construção social da função da escrita será propiciada pela observação e participação em situações cotidianas em que a leitura e a escrita são realizadas com sentido, como uma prática social que tem função como apoio à memória, comunicação de informações, organização da vida, expressão de sentimentos e sensações, entre outros. Outras situações pedagógicas relacionadas à escrita como prática social vivida na EI são listadas a seguir:

- Momentos da rotina, como selecionar e colocar as fichas do nome no quadro;
- Brincadeiras de "caçar a agenda";
- Construção coletiva da rotina (escrita diariamente);
- Leitura dos bilhetes que são enviados para casa;
- Avisos deixados para as crianças que frequentam o outro turno;
- Leitura diária de Literatura;
- Convites para compartilhar conhecimentos sobre descobertas;
- Convite para uma contação de história ou um teatro;
- Levantamento de ideias sobre como receber os amigos de outra sala;
- Registro de uma experiência.

Essas e muitas outras situações letradas estão no dia a dia das UEs e são utilizadas não em uma perspectiva de reprodução, mas de aproximação e reflexão, que subsidiarão as futuras hipóteses de escrita. Os processos de inserção das crianças na leitura e na escrita, isto é, no mundo letrado, iniciam na Educação Infantil.

Como em todas as aprendizagens, a(o) professora(or), bem como a família/responsáveis, apoiam as crianças quando evidenciam seu encanto com a palavra oral, com os jogos de linguagem e a leitura ou contação de histórias, e com a palavra escrita. O deleite com a leitura, a alegria da surpresa do final de uma história, a identificação com um personagem são distintos modos de valorizar e aprender a gostar da leitura.

As cenas do EF brincante e de uma EI que considera a leitura e a escrita como linguagens importantes na vida de uma criança trazem encontro e articulação. É preciso que professoras(es) e gestoras(es) da EI e do EF conversem mais sobre esse tema, teçam seus argumentos e conversem com seu grupo de colegas. Como constituir continuidade vertical em sentido duplo? A resposta é pensar, experimentar, avaliar, (re)propor. Como vimos no início, a educação é um processo social, que sempre está em movimento em relação ao seu contexto e exige contínua reflexão.

A brincadeira e a cultura escrita são duas importantes linhas de continuidade

que devem ser tratadas com respeito e com o desejo de que, havendo maior diálogo entre professoras(es) e instituições, as crianças sintam menos a ausência da brincadeira no EF e tenham uma relação planejada com a leitura e a escrita na EI, para que a transição entre essas etapas seja uma continuidade das suas perguntas e investigações sobre a língua, a linguagem e o pensamento. É importante lembrar que, nas transições, temos alguns compromissos:

- O acolhimento integral dos bebês, das crianças e de suas famílias/responsáveis;
- A organização de processos pedagógicos que incluam as transições como parte dos PPPs e das atividades docentes;
- As conversas e os convites para que os familiares deem suporte às crianças ao se sentirem apoiados pelas escolas;
- A organização de atividades entre as instituições e a valorização e o uso dos relatórios.

Essas proposições são pontos de partida para consolidarmos políticas públicas que deem ênfase à definição das linhas de continuidade e a inserção no calendário de momentos para a organização e efetivação das transições

Em síntese...

As palavras que sintetizam as ideias chave deste capítulo são **infância, transições, integração**.

A **infância** é um tempo fundamental para bebês e crianças de zero a doze anos observarem, pesquisarem e experimentarem modos de participar e pertencer a grupos, de investigarem o mundo social e natural e de aprenderem a "dizer" a sua palavra, constituindo assim autoria e protagonismo infantil. São pontos comuns desta etapa de vida a ludicidade, ou a capacidade de brincar; a fantasia do real, ou a possibilidade de imaginar ativamente; a interatividade, ou a interação contínua com os pares ou com os adultos; a reiteração, ou o fazer de novo e, ao fazer de novo, reinventar o mundo. A **integração** da educação de bebês e crianças maiores se faz necessária para articular concepções e práticas que permitam traçar as linhas de continuidade de forma que haja movimento, brincadeira, pesquisa, conversa, discussão e reflexão, num compromisso pedagógico que possibilita a integração dos currículos e dos sujeitos. Assim, pensar as **transições** exige refletir sobre tais premissas (integração e infância) para que a continuidade dos processos de aprendizagem das crianças seja respeitada e não haja rupturas bruscas, uma vez que a Educação Básica preza pela educação integral dos sujeitos.

PARA APROFUNDAMENTO...

DELGADO, Ana Cristina Coll; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2011.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De crianças a alunos** - a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. São Paulo: Cortez, 2015.

RAPOPORT, Andrea. **A adaptação de bebês à creche**. Porto Alegre: Mediação, 2005.









Aluna Isabelly Vitória Fernandes Firmino
CEI Geraldo Magela Peron
DRE Guaianases

5.
A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO



5.1 GESTÃO DEMOCRÁTICA: CURRÍCULO E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Os anseios democráticos da sociedade brasileira remetem à assunção de uma ideologia educacional democrática, ou seja, de uma gramática pedagógica alinhada, antes de tudo, aos princípios da democracia. Compreende-se por gramática pedagógica:

> [...] a expressão de uma ideologia educacional (KOHLBERG; MAYER, 1972) ou de um modelo pedagógico que se constitui a partir de determinados pressupostos filosóficos e científicos traduzidos em um conjunto de concepções a compor um quadro de referência interpretativo (NUTHALL; SNOOK, 1973) norteador de uma determinada forma de pensar, organizar e conduzir a ação educativa. (PINAZZA, 2014, p. 53)

Adotar uma ideologia educacional democrática, como pretendemos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, implica compormos uma gramática pedagógica do currículo progressista e construtiva, como postulada nas pedagogias reformadoras do final do século XIX e do século XX, de Fredrich Froebel, John Dewey, Célestin Freinet, Maria Montessori e Loris Malaguzzi; na psicologia construtivista de Jean Piaget, que remete à compreensão do potencial intelectual do ser humano; e na psicologia socioconstrutivista, de Lev S. Vygotsky e Jerome Bruner, sobre a construção sociocultural do conhecimento. Podem auxiliar nessa caminhada o diálogo com os diferentes modelos curriculares (High Scope; Movimento da Escola Moderna – MEM; Reggio Emilia; Trabalho de Projetos; Associação Criança, Pen Green Centre, entre outros).

Tomando particularmente a Pedagogia em Participação, abordagem pedagógica da Associação Criança, de Portugal, em que as postulações teóricas de Dewey, Piaget, Vygotsky e Bruner estão presentes e reunidas na concepção de uma criança competente, possuidora de um potencial para a realização, devendo ser respeitada em suas necessidades, suas motivações e seus interesses. As experiências que trazem consigo, fruto de suas vivências em outros contextos de vida (família/responsáveis, comunidade), devem ser valorizadas no nível das



Meta 16.10 Assegurar o acesso público à informação e proteger as liberdades fundamentais, em conformidade com a legislação nacional e os acordos internacionais.

Meta 4.2 Garantir acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar.

interações com os adultos e com seus pares, em práticas colaborativas apoiadas por adultos sensíveis, que invistam na ampliação e sofisticação crescente das experiências de aprendizagens, mediante a composição de ambientes educativos enriquecidos e propícios à experimentação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011).

Esse modo de pensar e fazer a educação de bebês e crianças se revela em uma gramática pedagógica do currículo que corresponde a um pensar e fazer a educação que não se encerra no campo dos preceitos filosóficos e teóricos, mas sua concretização e sua evolução são garantidas pelas práticas.

Para que uma gramática pedagógica do currículo se torne vigorosa, é preciso compreendê-la em sua potencialidade evolutiva, explorada no plano da prática por profissionais capazes de refletir sobre ela e de (re)construí-la permanentemente com criatividade. Quando o modelo expande a visão sobre as questões práticas, torna-se:

> [...] uma gramática que cria linguagem, significados, uma estrutura conceitual e prática, um contexto de experiência e comunicação com a experiência; um contexto de ação e reflexão-sobre-a-ação. Esse modelo implica uma gramática curricular aberta à reconstrução individual e coletiva, com uma didática flexível em permanente construção. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 31–32)

Nessa perspectiva, pode-se arriscar uma definição ampliada do termo gestão. A gestão não se confunde com a ideia de mero gerenciamento de condições pessoais ou materiais, nem tampouco se reduz a especificações estatutariamente estabelecidas a cargos e funções, que são legitimadas em forma de atribuições legais de um dado exercício profissional. Compreende-se aqui a possibilidade de acolher um significado alargado ao termo, em que todos estão implicados com a prática educativa como prática social.

Esse currículo incorpora a perspectiva do Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a) de uma educação democrática, ao anunciar princípios e concepções educacionais assentados no pressuposto de que "todo o trabalho pedagógico deve acolher, respeitar e se constituir a partir da escuta de crianças e bebês". No Capítulo IV do mesmo documento, explicitam-se as ações para concretizar tal ideologia educacional.

Pensar numa educação democrática é pensar numa educação feita para todos e com todos, que promova igualdade de condições, observando as diferenças, as desigualdades, as diversidades culturais, étnicas, sociais, políticas e econômicas. Nesse sentido, partir da democracia como valor maior da gestão pedagógica de uma instituição educacional implica compreender o currículo como conjunto de ações que, para além de planos, objetivos, procedimentos e aspectos organizacionais, compreendam como se configura o cotidiano, como são as práticas educacionais de cada instituição, quais são as crenças e os valores que habitam os lugares e como se dão as interações entre



Meta 16.7 Garantir a tomada de decisão responsiva, inclusiva, participativa e representativa.

os diferentes sujeitos da comunidade educativa — bebês, crianças, famílias/responsáveis, educadoras(es).

A construção coletiva, participativa e genuinamente democrática do Projeto Político Pedagógico (PPP) como expressão das intenções e como vivência de propostas pedagógicas que traduzam a marca identitária de cada Unidade é de suma importância para a concretização da tão sonhada gestão democrática. Nas palavras de Azanha (2006, p. 104), "elaborar o projeto pedagógico é um exercício de autonomia".

O PPP, anunciador da gramática pedagógica orientadora do currículo da Unidade Educacional - UE, encerra um ato político refletido coletiva e colaborativamente, implicado com um duplo movimento de tomada de consciência da realidade educacional da instituição e de tomada de decisão em favor de mudanças que se façam necessárias. Como assevera Azanha:

> A melhoria do ensino é sempre uma questão institucional e uma instituição social, como é a escola, é mais do que a simples reunião de professores, diretor e outros profissionais. A escola, ou melhor, o mundo escolar é uma entidade coletiva, situada num certo contexto, com práticas, convicções, saberes que se entrelaçam numa história própria em permanente mudança. Esse mundo é um conjunto de vínculos sociais frutos da aceitação ou da rejeição a uma multiplicidade de valores pessoais e sociais. (AZANHA, 2006, p. 103)

Decorre dessa compreensão a advertência de que "a ideia de um projeto pedagógico, visando à melhoria desse mundo com relação às suas práticas específicas, será uma ficção burocrática se não for fruto da consciência e do esforço da coletividade escolar" (AZANHA, 2006, p. 104). Isso posto, não cabem situações em que os PPPs não revelem pertinência estreita com as circunstâncias contextuais das realidades educacionais a que em tese se referem. Tampouco faz sentido haver Planos de Ação descolados das inquietações mais prementes da prática educativa e dos profissionais que a vivem no turbulento cotidiano das Unidades. Os Planos de Ação não podem se assemelhar a meros "apêndices" de um projeto igualmente descolado daquilo que pensam e fazem todos aqueles implicados com o ato educativo. Desconfiguram-se ambos os conceitos: de PPP e de Planos de Ação.

Diante da necessidade de se corrigir essa natureza de distorção e com o propósito de orientar a construção do PPP das Unidades de Educação Infantil na Cidade de São Paulo, concebeu-se o documento Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2015b). Em acordo com os documentos da esfera federal, ele estabelece orientações específicas ao município:

> O Projeto Político-Pedagógico deve ser um documento vivo e dinâmico, que se constrói e reconstrói no coletivo em constante processo de reflexão, sendo, portanto, a história do percurso dos sujeitos que compartilham um mesmo território revelando princípios e práticas estabelecidas pela Unidade Educacional.

> Contudo, não se trata de qualquer percurso, mas o da trajetória de bebês e crianças, educadoras e educadores que se dá em espaço coletivo, público, de caráter educacional, no qual a organização do trabalho cotidiano implica em atender as necessidades e os interesses das crianças [...]
> A gestão da Unidade de Educação Infantil deve orientar-se por princípios da democracia, presentes no cuidar e educar, no acolhimento e nas relações cotidianas, em que todos, independentemente de qualquer condição, inclusive cargos ou funções que ocupem, da idade que tenham, sejam respeitados em seu direito à participação, à voz, à escolha e à tomada de decisões. (p. 12)

Diante de tudo isso, perguntamos: como o PPP expressa e vai dando corpo para que as crianças e os bebês sejam efetivamente o centro das propostas pedagógicas projetadas e vividas no interior das UEs? Como tornar o PPP um documento vivo e dinâmico, de maneira que ele não se reduza a documento burocrático, no qual as intenções e as concepções escritas são vivenciadas de fato? Como fazer com que todos os sujeitos se corresponsabilizem pela escrita do documento? Como dar visibilidade a ele — tirá-lo da gaveta — para explicitar as contradições e incoerências entre os discursos e as práticas? Como construir um currículo num diálogo autêntico com as crianças e as famílias/responsáveis? Como todos os sujeitos, independentemente dos papéis que desempenham, participam da construção e gestão do currículo? Como explicitar e garantir que a criança seja o centro do PPP?

A cena a seguir aponta um processo de autoavaliação que indica a necessidade de ampliar o conhecimento do PPP para toda a comunidade educativa.

Cena 44

Após o processo de autoavaliação dos Indicadores em sua dimensão 1, foi levantada a questão de dar maior visibilidade ao PPP. No momento de traçarmos o Plano de Ação, foi sugerida a confecção de um folder, para ser enviado a todas as famílias/responsáveis e à comunidade escolar. Ele foi confeccionado no próprio CEI e explicitou o que é um PPP, suas justificativas, seus objetivos, etc. Além disso, para deixar "um gostinho de querer saber mais", o folder convidava as famílias/responsáveis a conhecerem o documento na íntegra. Para tanto, uma cópia do PPP da Unidade passou a ser disponibilizada para consulta e empréstimo a todos (familiares, professora(es), funcionárias(os)).

A experiência relatada nessa cena fala da importância do acesso e da visibilidade do PPP. Para se constituir como documento vivo e autêntico, o PPP das UEs deve ser conhecido por todos. Muito interessante e recomendável à gestão democrática é a experiência de os diversos sujeitos escreverem o PPP coletivamente, com a participação efetiva de funcionárias(os), professoras(es) e familiares/responsáveis para além da equipe gestora. Entretanto, mesmo quando



Meta 16.6 Desenvolver instituições eficazes, responsáveis e transparentes.

Ação 4.C Aumentar o contingente de professores qualificados.

isso ainda não se constituiu como uma prática na Unidade, é de suma importância que todos conheçam o texto do PPP, para acompanhar as propostas, fazer sugestões, problematizar e explicitar contradições entre o que está escrito e anunciado no PPP e o que de fato se vive no cotidiano da Unidade.

Nesse contexto, o PPP deixa de ser um documento "de gaveta" e passa a dialogar verdadeiramente com todos os sujeitos envolvidos, pode ser problematizado, revisitado, questionado, aprofundado, porque pode ser conhecido. Cabe salientar que a ideia de fazer o folder é bastante interessante para aproximar as pessoas do PPP, o qual, por ser mais complexo e denso, nem sempre convida para a leitura. O folder funcionou como uma apresentação e um convite à leitura e à apropriação do PPP. A autoavaliação institucional participativa apontou a necessidade da elaboração de estratégias para aproximar pais e comunidade do referido documento.

Consonante aos princípios anunciados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010a), a gestão democrática do currículo da EI se fortalece mediante a prática da autoavaliação institucional participativa, legitimada pelos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana - Indique EI / RME-SP (SÃO PAULO, 2016a). A autoavaliação institucional participativa prevê a elaboração de Plano de Ação que sinalize caminhos para a superação dos problemas evidenciados, assumindo caráter formador e transformador. O referido plano pode e deve provocar mudanças e redimensionamentos no PPP, apontando demandas de formação permanente das(os) educadoras(es) e outras necessidades de mudança.

Nessa perspectiva, a equipe gestora não é responsável exclusiva pelo currículo. Todavia, exerce papel importante no trabalho colaborativo da escola, como articuladora da avaliação institucional, da formação permanente das(os) professoras(es), e destes com a construção, o redimensionamento e os registros coletivos e participativos do PPP.

Além disso, o Plano de Ação da UE deve embasar os Planos de cada um dos componentes da equipe gestora: diretora(or) de escola, coordenadora(or) pedagógica(o) e assistente de diretora(or). Estes, por sua vez, articulam-se com o planejamento e o plano das(os) professoras(es) e com o registro e a documentação pedagógica dos percursos vividos com as crianças. Para tanto, é preciso que a equipe tenha clareza de que o centro é a criança e que a proposta pedagógica deve ser construída com e para ela. Assim, toda essa articulação deve se efetivar pela escuta ativa e atenta das crianças, dos bebês e de suas famílias/responsáveis.

A supervisão escolar — instância que está com a escola, mas não necessariamente na escola — pode e deve ajudar, problematizando e intervindo na gestão da organização interna de cada UE e acompanhando a realização do PPP. Sabemos que, se esse documento for construído de forma participativa, ele não se altera na íntegra a cada ano. A(o) supervisora(or) tem o compromisso de

ajudar a eleger os aspectos que merecem maior atenção da UE, subsidiando o Plano de Ação da UE para cada ano, bem como problematizando os Planos dos sujeitos da equipe gestora. A apreciação de um PPP pela(o) supervisora(or) escolar, para fins de homologação pela(o) diretora(or) regional de cada DRE, deve apoiar-se nas contribuições decorrentes do diálogo que ela(ele) estabelece com a UE por meio das visitas; das reuniões setoriais, que fortalecem os vínculos e os colegiados entre as UEs; da análise de documentos; da observação de como a Unidade organiza as rotinas, os tempos, os espaços e os materiais; da forma como observa as interações das crianças entre si, das crianças com os adultos, das(os) educadoras(es) com as famílias/responsáveis.

A supervisão escolar, ao avaliar e acompanhar o PPP, deve ajudar a equipe gestora a fazer a articulação entre currículo, avaliação, formação, registro e documentação, contribuindo com as DIPEDs das DREs por meio de apontamentos e sugestões para a elaboração de propostas formativas que auxiliem as(os) educadoras(es) e as equipes gestoras, e fazendo encaminhamentos à Secretaria Municipal de Educação (SME) para o atendimento das demandas.

O PPP deve se orientar para a escuta e o protagonismo da criança, efetivando uma proposta curricular que se concretize pela participação e pelo diálogo permanente com os bebês, as crianças e as suas famílias/responsáveis, no sentido de problematizar, explicitar práticas e projetar novas possibilidades de viver a infância. Nesse contexto, precisamos perguntar como as(os) professoras(es), as crianças e os bebês, as famílias/responsáveis e a comunidade participam da construção desse documento. Na cena a seguir, vemos isso materializado.

Cena 45

Realizamos nossa segunda reunião com os responsáveis pelas crianças e optamos por um caráter mais formativo, com intuito de discutirmos sobre os projetos desenvolvidos e a importância da participação das famílias/responsáveis nesse processo.

Inicialmente, agradecemos pela compreensão e parceria com a escola. Falamos do projeto de leitura realizado quinzenalmente, no qual as crianças levam para casa um livro de sua escolha, para fazerem a leitura em família, e enfatizamos a importância de todos se envolverem nesse projeto.

Propusemos uma dinâmica com intenção das famílias/responsáveis manifestarem suas ideias e dúvidas acerca do cotidiano vivenciado pelas crianças na UE.

Com base nas respostas e nos comentários dos familiares, destacamos as ideias e concepções contidas, abordando a realidade da escola. Ressaltamos a importância da parceria entre escola e famílias/responsáveis e refletimos, de forma compartilhada, sobre nossas responsabilidades e o trabalho desenvolvido na UE.



Meta 5.5 Garantir participação e igualdade de oportunidades para as mulheres na liderança e tomada de decisão na vida política, econômica e pública.

Meta 10.2 Empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos.

Reflexões Pedagógicas

O envolvimento das famílias/responsáveis com a escola e com o processo de aprendizagem das crianças é prioridade; no entanto, as expectativas da escola devem ser realistas e formativas. As famílias/responsáveis muitas vezes precisam de apoio para que possam efetivamente colaborar com o processo educativo das crianças e para compreender as intenções pedagógicas, sociais e culturais.

É necessário explicitar claramente o conteúdo de cada tema levantado, pois muitas vezes os familiares/responsáveis não conseguem dimensionar exatamente as questões e o conteúdo elencados e discutidos. A cena revela que há interesse de que as famílias/responsáveis participem de alguma maneira. Há também profundidade em aspectos que estão relacionados com os processos educativos vivenciados pelas crianças na UE. E isso, como foi dito acima, é pertinente e produtivo, mas para sabermos o que foi feito, como as crianças participaram e se expressaram, como os adultos mediaram a atividade, quais produtos e registros foram feitos, é necessário registrar, em especial quando se trata de uma descrição que vai subsidiar a escrita do relatório de acompanhamento individual das crianças. Dessa maneira, em situações como as desta cena, seria interessante que as seguintes perguntas fossem feitas e registradas:

- Quais foram as perguntas feitas às famílias/responsáveis, sobre o cotidiano vivenciado pelas crianças na UE?
- Quais foram as respostas das famílias/responsáveis para cada pergunta?
- Quais foram os temas abordados pelas famílias/responsáveis?
- Como isso foi conduzido? Foi a partir de conversas com as crianças? Com a equipe pedagógica da escola?

Com base nas respostas dos familiares/responsáveis, destacamos as ideias e concepções contidas, abordando a realidade da escola:

- Quais são essas ideias e concepções contidas nas respostas?
- Como foi elaborado o planejamento pedagógico dessa ação com as famílias/responsáveis? Qual foi a participação das crianças efetivamente nessas ações? Como as crianças se beneficiam disso?
- As crianças contam algo sobre as interações com familiares/responsáveis em casa quando utilizam o livro com eles?
- Quais são os comentários? Envolvem as opiniões das famílias/responsáveis? Revelam sua compreensão sobre a história? Tiveram de ajudar seus familiares/responsáveis a contar a história?
- Como essa atividade é registrada com e para as crianças? Elas conseguem revelar o que aprenderam?

Sugestões para organização desta atividade:

- discutir com as crianças sobre a intenção de enviar livros para a casa para leitura com membros das famílias/responsáveis;
- conversar com as famílias/responsáveis sobre a possibilidade de realizar a atividade em casa, com o envolvimento das crianças;
- demonstrar às famílias/responsáveis e às crianças formas de leitura e conversas a partir da leitura compartilhada;

- sugerir que registros sejam feitos em casa para discussão em sala com os pares e adultos;
- elaborar painéis e murais que contem sobre a experiência de cada uma das crianças;
- apoiar aquelas crianças cujas famílias/responsáveis tenham limitações mais expressivas com este tipo de atividade.

Parte-se do princípio de que o envolvimento das famílias/responsáveis com atividades como essa em casa impacta positivamente a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças em sua trajetória escolar e pessoal. Assim, é muito importante que tanto as(os) professoras(es) quanto as crianças (e suas famílias/responsáveis) visualizem e valorizem as consequências dessas experiências. Isso se dá por meio do registro cuidadoso, primeiro da(o) professora(or), depois com a contribuição das famílias/responsáveis. A pergunta é: como usufruímos dessa valiosa situação pedagógica compartilhada? Dar continuidade a essa vivência na UE seria uma das alternativas para trabalhar com as crianças e ressaltar as aprendizagens desse processo entre escola, criança, famílias/responsáveis.

A reunião com família/responsável assume caráter formativo quando abre a possibilidade para uma boa conversa. Para isso, é necessário pensar nos objetivos e no propósito do trabalho na EI, não realizando uma reunião apenas prescritiva, na qual as famílias/responsáveis apenas são informadas sobre as escolhas metodológicas e sobre normas institucionais a serem seguidas. A UE assume genuinamente a experiência da "conversa".

Para tanto, é preciso pensar em estratégias que permitam relatar às famílias/responsáveis sobre o percurso vivido com as crianças no processo de acolhimento inicial, e sobre a necessidade de respeitar as histórias e os ritmos individuais, sem romper com o princípio da igualdade de direitos que deve nortear a educação pública.

Quando organizamos a reunião com as famílias/responsáveis de outra maneira, quando a tomamos como momento precioso de formação e conversa, aprimoramos estratégias de escuta, de observação, de convívio. Assim, as famílias/responsáveis entendem a importância do diálogo e não tomam a reunião como um momento em que receberão "elogios" sobre o comportamento das crianças ou "queixas e pedidos de ajuda e intervenções da família/responsáveis" (o que historicamente tem sido o caráter da reunião). Uma boa reunião com as famílias/responsáveis, na perspectiva da gestão democrática, precisa ser bem planejada e preparada, a fim de garantir o diálogo com as famílias/responsáveis e a sua participação no PPP.

Assumir a gestão democrática do processo pedagógico implica assumir que tanto bebês e crianças como famílias/responsáveis podem e devem fazer escolhas e são coautoras do planejamento da escola. Crianças, bebês, famílias/responsáveis e comunidade são agentes tão potentes na construção da proposta curricular da instituição quanto as(os) educadoras(es). Cabe salientar que isso não diminui e nem retira o lugar das(os) professoras(es) no planejamento e na proposta curricular. Ao contrário, configura novos cenários e possibilidades de viver o

currículo, nos quais as(os) professoras(es) exercem a importante tarefa de mediar experiências e saberes dos bebês, das crianças e das famílias/responsáveis (em sua pluralidade e diversidade) com os conhecimentos do patrimônio artístico, cultural, ambiental, científico e tecnológico. A participação das famílias/responsáveis também é um dos aspectos importantes da cena a seguir.

Cena 46

Durante o semestre, as crianças realizaram um projeto sobre castelos e palácios. O projeto nasceu da observação das crianças em brincadeiras no tanque de areia e de falas e demandas sobre livros. As crianças investigaram sobre as casas dos bichos e as diferenças e semelhanças entre suas próprias moradias. Os familiares foram envolvidos na pesquisa, participando ativamente do desenvolvimento do projeto, fazendo relatos e entrevistas, e contando histórias para as crianças. Um pai esteve na escola para contar às crianças como constrói casas. Durante o projeto, as crianças viveram experiências significativas nas mais diversas linguagens: construíram maquetes, modelaram, realizaram experiências com quantidades e tamanhos. As funcionárias da UE se envolveram na construção de maquetes e nos momentos de exploração da areia no parque, contribuindo na sugestão de materiais, ajudando a organizar sucatas a serem usadas no tanque de areia e a molhar e garantir a limpeza da areia. No entanto, ao receberem o relatório semestral descritivo das crianças, as famílias/responsáveis constatam que o seu percurso no projeto apareceu de forma muito superficial.

Embora a UE trabalhe de forma bastante potente com projetos, e as crianças e as famílias/responsáveis participem com autoria e protagonismo, ainda há fragilidades no registro. Os registros não contam sobre o percurso vivido. Isso se evidencia no momento da autoavaliação participativa.

Tal constatação reverbera na construção do Plano de Ação, que tem como objetivo aprimorar o registro e a documentação pedagógica, dando mais visibilidade à historicização dos percursos vividos. A coordenação pedagógica elegeu o registro e a documentação pedagógica como temáticas centrais da formação das(os) professoras(es). Nos grupos e momentos de formação, elas(eles) estudaram como podiam dar mais visibilidade e registrar as diferentes etapas do projeto, experimentando por meio de oficinas diversas possibilidades de qualificar e aprimorar o registro do percurso individual e coletivo das crianças nos projetos.

Indique EI – 1.2.5
A documentação pedagógica é compartilhada com as famílias/responsáveis, nutrindo-se também de seus olhares?

A(O) supervisora(or) escolar acompanha por meio das visitas todo o processo vivido pela Unidade e promove o seu encontro com outra UE, que também trabalha com projetos e registros. Decorrido o processo, ao analisar o PPP, a supervisão constata que os avanços e as modificações no tocante à forma de ampliar e fazer o registro não aparecem nesse documento, e problematiza a questão com a equipe, redimensionando-a. Agora o capítulo referente à organização curricular incorpora o portfólio dos projetos e o mural como formas de registros a serem adotadas e compartilhadas.

> A pedagogia organiza-se em torno dos saberes que se constroem na ação situada, em articulação com as concepções teóricas (teorias e saberes) e com as crenças (crenças, valores e princípios). A pedagogia é um espaço "ambíguo", não de um-entre-dois — a teoria e a prática — como alguns disseram, mas de um-entre-três — as ações, as teorias e as crenças —, em uma triangulação interativa e constantemente renovada. Convocar crenças, valores e princípios, analisar práticas e usar saberes e teorias constitui o movimento triangular de criação da pedagogia. A pedagogia sustenta-se, assim, em uma práxis, isto é, em uma ação fecundada na teoria e sustentada em um sistema de crenças. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013)

A gestão democrática, que requer e remete às práticas participativas construídas no encontro e no diálogo entre os diferentes sujeitos e os diferentes saberes, alarga-se na partilha de significados, processos e ações do fazer pedagógico. Organiza-se numa ação situada, por meio da qual os sujeitos envolvidos pensam sobre as suas próprias ações e realizações, perguntam sobre elas, investigam os seus fazeres, expõem crenças, contradições e ambiguidades, para então problematizá-las e transformá-las, como mostra a cena a seguir.

Cena 47

Uma das grandes preocupações da comunidade escolar ao longo dos anos era em relação à inexistência de espaços alternativos aos das salas de referência das turmas, as quais eram pequenas em espaço para brincar, desenhar, ler, imaginar, criar e escolher brincadeiras e atividades. Não tínhamos salas disponíveis para uma Brinquedoteca, Sala de Leitura ou Ateliê. A partir dos estudos e das reflexões realizados no PEA, conseguimos realizar algumas intervenções nos espaços criando ambientes. Assim, criamos três novos ambientes: a Brinquedoteca, a Gibiteca e o Ateliê. Por Brinquedoteca passamos a identificar o momento e o tempo em que as professoras e as crianças mudavam a disposição das mesas e cadeiras para a organização de cantos que favoreceriam a brincadeira simbólica, com carros, pistas, brinquedos de casinha, bonecos, fantasias e outros materiais. Nesse processo, outros cantos foram surgindo e sendo criados pelas próprias crianças, de acordo com os interesses de cada turma, como o canto do cabeleireiro. A equipe de apoio colaborou fundamentalmente nesse processo, auxiliando no transporte de caixas pela escola e fazendo pequenos reparos



Ação 4.A Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes.

nos brinquedos que eram intensamente utilizados. Um tempo depois, uma professora visualizou num pequeno espaço do refeitório a possibilidade de organizarmos uma Gibiteca. Conseguimos algumas doações de gibis e revistas, reformamos um revisteiro e fizemos a inauguração. Na avaliação final do PEA, após diversas tentativas e experimentações para a criação de um Ateliê, o grupo de docentes vislumbrou a possibilidade de sua implementação no refeitório. Esse espaço era bem mais amplo e favorecia juntar e separar mesas, desenhar nos painéis do próprio refeitório ou mesmo no chão, fazer melecas e lavá-las. O ambiente se formava nos momentos em que as refeições não estavam sendo servidas. A equipe de limpeza também atuou colaborativamente, organizando a rotina em função dos horários do Ateliê. Assim, foi possível disponibilizar, num armário próprio, sobras de papéis, materiais de largo alcance, tintas, brochas, pincéis, canetinhas, canetões, carvão e tudo o que podia favorecer a criação e a experimentação das crianças. O apoio da Direção foi fundamental para o alcance dos objetivos. Dessa forma, ao articularmos os espaços, os materiais e os tempos disponíveis, criamos ambientes oportunizando às crianças vivências mais significativas.

A experiência narra a importância da gestão pedagógica dos espaços e como a comunidade escolar, a partir de uma dificuldade real de falta de espaço para criar a Brinquedoteca, o Ateliê e a Gibiteca, transformou o refeitório da Unidade num espaço de múltiplas possibilidades e experiências. Trata-se de experiência de uma ação coletiva sobre o espaço institucional, uma vez que nasce de uma problemática e da escuta atenta da necessidade das crianças, que careciam de um espaço que potencializasse movimento, exploração, descoberta e criação.

Indique EI – 8.4.5

As educadoras e educadores têm acesso a recursos, materiais e livros de pesquisa relevantes e/ou necessários ao seu aprimoramento profissional e ao trabalho com sua(s) turma(s)?

Cabe destacar aqui a importância da formação contínua e em serviço e da intervenção da coordenação pedagógica nos encontros formativos do PEA, em que, juntamente com as(os) professoras(es), decidiu-se fazer no refeitório diversos ambientes. Revela-se assim também a importância do PEA ser circunscrito à realidade da instituição e decorrente de demandas formativas autênticas, com desdobramentos, e gerando resultados em transformações dos tempos, espaços, materiais e das concepções. Além disso, identifica como a instituição ganhou com a participação e o envolvimento de toda a comunidade escolar.

Na perspectiva das pedagogias participativas, as(os) professoras(es) pensam e organizam intencionalmente o espaço, a fim de qualificar as experiências de exploração e aprendizagens vividas por bebês e crianças. A organização dos espaços diz

muito a respeito da Pedagogia e do Currículo que se pretende e se vive na instituição. Para promover rupturas e transformações nos espaços, nos tempos, nos materiais, nas interações e nas narrativas, é necessária uma gramática pedagógica.

Ao assumirmos a gestão democrática do currículo, não podemos considerar responsáveis pelas decisões e pelas transformações das práticas educativas somente a supervisão, a coordenação pedagógica e a direção. Uma Pedagogia em Participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011) pautada nos princípios da gestão democrática sabe que todos os sujeitos, independentemente de cargos ou funções que exerçam, devem atuar de forma democrática, colaborativa e participativa, expondo opiniões, ouvindo e acolhendo propostas de outrem.

Sabemos que a formação, numa perspectiva de educação permanente, é necessária e é uma responsabilidade de todos, e que as atribuições dos cargos e funções dos profissionais da Rede estão estabelecidas em legislação específica. Todavia, a cena 47 traz a "força" da coordenadora em assumir a formação permanente das professoras como a essência do seu fazer no âmbito da Unidade, bem como a sua importância para a construção do currículo e do PPP. Ela explicita e problematiza as concepções de currículo subjacentes às práticas pedagógicas para intervir, organizando, em parceria com a direção e a supervisão escolar, os momentos de avaliação institucional para construir o seu Plano de Ação, bem como colaborar no Plano de Ação e nas metas da UE. A experiência demonstra a importância da elaboração e do planejamento de pautas formativas com base na escuta atenta de demandas por parte da coordenação pedagógica, assim como a utilização de estratégias que, para além de estudos e aprofundamentos conceituais, tematizem práticas para aprimorá-las e qualificá-las.

Para ampliar e garantir a participação, a colaboração mútua e a corresponsabilidade, as UEs de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino (RME-SP) contam com colegiados importantes para o exercício da gestão democrática, como Conselhos de Escola, Associações de Pais e Mestres (APMs), Conselho Regional de Conselhos de Escolas (CRECE). Além dessas instâncias, contamos com a aplicação dos Indique EI/RME-SP (SÃO PAULO, 2016a), reuniões de pais e outros fóruns de discussão, primordiais para garantir a efetiva participação das famílias/responsáveis e de membros da comunidade escolar na gestão pedagógica. Esses momentos têm a finalidade de fiscalizar e deliberar sobre assuntos importantes, como a aprovação do calendário anual de atividades, o PPP, o PEA, Planos de Ação, bem como a definição de prioridades para o uso de verbas públicas e o estabelecimento de medidas de prevenção à saúde, à vida e à segurança dos usuários.

É importante dizer que o Conselho, a APM, o CRECE e os Indique EI/RME-SP (SÃO PAULO, 2016a) são regulamentados por legislação específica, e a sua constituição baseia-se no princípio da proporcionalidade da representação, com

a garantia da representação de todos os segmentos (membros da equipe gestora, membros do quadro de apoio, professoras(es), familiares e/ou responsáveis). Todavia, na Educação Infantil (CEMEIs, CEIs e EMEIs, EMEBS, CCI/CIP), as crianças e bebês são representados pelos responsáveis e pela(o) educadora(or) e, ainda, não constituem legalmente segmento específico de representação. Isso não significa que as crianças não devam ter seus anseios, suas expectativas e opiniões respeitadas e ouvidas. Ao contrário, a escuta atenta e ativa das demandas das crianças deve nortear todas as decisões tomadas nessas instâncias, uma vez que os bebês e as crianças são o centro do currículo na EI.

Algumas UEs têm investido no trabalho com Assembleias e Conselhos Mirins. A experiência da constituição do Conselho Mirim relata e revela o quanto as crianças são potentes na indicação de propostas e de tomada de decisões. Além disso, o momento de autoavaliação institucional apontou para a necessidade de escutar e incluir as crianças nos processos de tomada de decisões sobre o currículo da EI. A cena a seguir exemplifica essa prática.

Indique EI – 2.3.5

Os bebês e as crianças recebem devolutivas da equipe de educadoras e educadores de suas propostas, sugestões e ideias?

Cena 48

Durante todo o nosso percurso como Unidade Educacional, sempre buscamos ampliar os espaços de participação e de diálogo entre os diferentes sujeitos que a compõem. Contudo, percebíamos que algumas ações com as crianças não as contemplavam da maneira como gostaríamos, pois a sua participação acontecia esporadicamente, em situações em que fazíamos votações, seja para a aquisição de materiais, a organização das festividades ou simulações de pleitos eleitorais. Isso nos provocou a pensar sobre como escutar as crianças, considerar as suas vozes e propiciar o exercício da democracia e da participação. Foi assim que, em 2016, demos início ao Conselho de Crianças, inspirado nas práticas democráticas de outras Unidades. Cada turma elegia três representantes, sendo um escolhido pela professora e outros dois pelas crianças, respeitando a representatividade de gênero. A primeira proposta era de que fosse quinzenal; porém, depois de avaliarmos a nossa rotina, essa regularidade passou a ser mensal. O objetivo do Conselho é ser um espaço em que as crianças possam participar efetivamente das decisões e do planejamento das ações que acontecem na Unidade e, para além disso, exercitar o seu papel de cidadania, percebendo-se como pertencentes e responsáveis pelas decisões tomadas coletivamente. A partir daí, o

Conselho de Crianças passou a ser o nosso projeto permanente. Hoje, antes das reuniões, as crianças se reúnem com as suas turmas e discutem a pauta que será abordada. Juntamente com a professora, anotam as decisões em forma de desenho ou em forma de lista de tópicos, para levarem à assembleia com os outros representantes. Na reunião de Conselho, os conselheiros discutem e decidem quais as melhores propostas, além de quais as estratégias para alcançá-las, comunicando a decisão tomada às suas respectivas turmas.

Como vimos nos relatos apresentados, o trabalho com as Assembleias e com o Conselho Mirim possibilita às crianças viverem a vida democrática aqui e agora, rompendo com a ideia de uma cidadania futura, que se dá a posteriori e é, portanto, alheia e externa à vida na infância. Ao contrário, as crianças aprendem a participar efetivamente da gestão democrática da escola, pois precisam aprender a negociar opiniões e a lidar com conflitos e pontos de vista diversos. Elas aprendem ainda a trabalhar colaborativamente e a se corresponsabilizar por suas escolhas. Propostas como essa estão alicerçadas no princípio da autonomia, da participação e da ética necessárias à gestão democrática e materializadas no PPP.

5.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EM DEFESA DA EDUCAÇÃO E DA INFÂNCIA NO PPP

Se, do ponto de vista das concepções, é importante compreender com profundidade e discernimento o significado dos conceitos; do ponto de vista da sociedade, é fundamental que essas compreensões teóricas possam ser transformadas em uma agenda de ações possíveis, isto é, em políticas públicas. A seguir, serão apresentadas três políticas públicas significativas para a educação de bebês e crianças na Cidade de São Paulo. Serão apresentadas ainda três legislações, sendo duas municipais — o Plano Municipal de Educação da Cidade de São Paulo e o Plano Municipal pela Primeira Infância — e uma nacional: a Base Nacional Comum Curricular.

5.2.1 Compromisso com o Plano Municipal de Educação e com o Plano Municipal pela Primeira Infância

O Plano Municipal de Educação – PME (SÃO PAULO, 2015e) é um documento derivado do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), que procura definir as prioridades educacionais de cada município. Em 2015, a Cidade de São Paulo, depois de debates com diferentes segmentos representativos da



Meta 16.2 Acabar com abuso, exploração, tráfico, violência e tortura contra crianças.

Meta 1.3 Implementar sistemas de proteção social.

Meta 1.4 Direito ao acesso a recursos econômicos e serviços básicos.

Ação 1.A Mobilizar recursos para implementar políticas de erradicação da pobreza.

educação, constituiu um documento com o intuito de melhorar a qualidade da educação no município. O PME (SÃO PAULO, 2015d) estabeleceu dez metas que deverão ser efetivadas. Algumas metas dizem respeito a demandas gerais, como o aumento do percentual de investimento na educação, a gestão democrática da escola, a redução de número de crianças por sala e a valorização dos profissionais, principalmente pelo apoio à formação. Na especificidade da Educação Infantil, vamos encontrar o posicionamento de ampliação da oferta de atendimento em creche como uma prioridade do PME (SÃO PAULO, 2015d).

Para conhecer a realidade da primeira infância na Cidade de São Paulo, sugerimos conhecer o Observatório da Primeira Infância da Cidade de São Paulo. O site traz dados atualizados da população infantil, por região da cidade, que podem apoiar as decisões sobre vagas, necessidades futuras e prioridades.

Articulada com as legislações e com a Lei do Marco Legal da Primeira Infância (BRASIL, 2016), a Prefeitura instituiu o Plano Municipal pela Primeira Infância (PMPI) por meio de Decreto nº 58.514/2018. O Plano estabelece as bases que nortearão as ações necessárias para proporcionar uma primeira infância plena, estimulante e saudável para as crianças no Município, principalmente para as mais vulneráveis, por meio da definição de eixos estratégicos e metas. O PMPI/São Paulo é permeado por dois importantes princípios para o atendimento na primeira infância: a prioridade absoluta da criança e a corresponsabilidade entre Estado, sociedade e família/responsáveis na promoção e proteção dos direitos da criança.

Esse novo Plano tem como objetivo ampliar o compromisso do município com o atendimento integral aos bebês e às crianças de zero a seis anos anos de idade. Convivência familiar, alimentação saudável, aleitamento materno, eliminação dos castigos físicos, acesso à cultura e ao lazer em ambientes naturais e Educação Infantil são temas presentes na lei federal e que devem ser redimensionados no atendimento das necessidades da Cidade de São Paulo.

Quanto à EI, a legislação indica a expansão da oferta, que deverá ser feita de maneira a assegurar a qualidade do atendimento, com instalações e equipamentos que obedeçam aos padrões de infraestrutura do MEC, com profissionais qualificados de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDB- (BRASIL, 1996) e com currículos e materiais pedagógicos adequados à proposta pedagógica. O Marco Legal da Primeira Infância (BRASIL, 2016) também reafirma a importância da participação das famílias/responsáveis nas redes de proteção social e o cuidado dos bebês e das crianças pequenas em seus contextos sociofamiliares e comunitários.

Indique EI – 9.1.1

Os familiares/responsáveis sentem-se bem recebidos, acolhidos e tratados com respeito na Unidade Educacional, levando em consideração a diversidade de configurações familiares em todos os momentos?

5.2.2 Compromisso com a Rede de Proteção Social

A Rede de Proteção Social da Cidade de São Paulo atende bebês, crianças e jovens em situação de vulnerabilidade. São equipes multiprofissionais que congregam fonoaudiólogos, assistentes sociais, psicólogos, psicopedagogos, os quais acompanham as trajetórias de aprendizagem de bebês e crianças. Essa equipe trata de propor modos de atendimento que efetivem a ideia de que os territórios cuidam das suas crianças.

> Um dos desafios do trabalho é constituir uma rede, da qual a escola é o ponto nodal, com organizações formais e não formais que estão no território da escola. Este é o desafio: produzir um território que cuida. Porém, como constituir a rede? Trata-se de um trabalho incessante, incansável e de pouca abrangência, em muitos casos. Há parceiros que podem auxiliar em uma determinada questão, outros em outras, alguns apenas um pouco, outros mais. Todas as variáveis são possíveis. Cabe mencionar que essa rede nunca é sólida. Sempre é preciso atar os nós que foram desatando. (SCHILLING; ANGELUCCI, 2016)

A seguir, vemos um relato sobre a rede de proteção social, no qual o exercício do território de cuidar das crianças é redimensionado pelo exercício das crianças de cuidarem do seu território. Partindo do princípio de que pensar numa gestão democrática é pensar numa gestão feita por todos, faz-se necessário pensar e agir em direção à qualidade da educação além dos muros da escola, constituindo parceria entre escola e família/responsáveis, comunidade e cidade: uma rede de proteção sociocultural, conforme os Indique EI/RME-SP (SÃO PAULO, 2016a), Dimensão 9. Assim nasceu o projeto de mãos dadas na EMEI, que tem por objetivo unir forças e agir em conjunto para a melhoria do espaço educacional como um patrimônio cultural, viabilizando a produção de culturas infantis e o atendimento integral das crianças.

PARA SABER MAIS...

REDE NOSSA SÃO PAULO - Observatório da primeira infância
https://www.observaprimeirainfancia.org.br/

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA
http://primeirainfancia.org.br/

Movimento Interfóruns De Educação Infantil Do Brasil
http://www.mieib.org.br/

Cadernos de Debates do NAAPA
http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/30293.pdf



Foto: Acervo da Unidade Escolar

Primeira Infância

Cena 49

Durante muito tempo, o muro da escola virou depósito de lixo e entulho. Essa imagem entristecia todos que passavam pelo local, além de gerar preocupação com os insetos e outros pequenos animais que poderiam prejudicar o bem-estar e a saúde das crianças. A EMEI assumiu a responsabilidade social no sentido de articular e garantir a Rede de Proteção Social. Esse assunto foi discutido no Conselho de Escola e, com a parceria com o PAVS-UBS, foi proposta a criação de um jardim suspenso. A ação foi realizada no Dia da Família na Escola, com materiais doados e a participação efetiva de membros da comunidade escolar, do PAVS-UBS, das famílias/responsáveis e do grafiteiro da comunidade. Seguindo o que propõe a Dimensão 9 dos Indique EI/RME-SP , esses são momentos em que as famílias/responsáveis se sentem valorizados e corresponsáveis pelo processo educativo, com ações integradas com os serviços da Rede de Proteção Social, como a Unidade Básica de Saúde (UBS), em defesa dos direitos das crianças. Essa parceria vem crescendo desde o ano passado.

Na cena percebe-se a preocupação das(es) educadoras(es) e das famílias/responsáveis com a responsabilidade social de todos pela situação em que se encontrava o entorno da UE, entendendo que pertencer a um território é olhar para ele e assumir que as ações educacionais estão para além do interior da escola. É desenvolver ações integradas com serviços da Rede de Proteção Social na defesa de direitos dos bebês e das crianças, atentando-se para as demandas que precisam ser resolvidas.

Resolver situações ou desafios se torna possível quando existe a parceria com as famílias/responsáveis e as instituições sociais, visando o acesso aos bens e serviços na garantia de uma educação de qualidade, saúde e proteção social. A gestão da UE, ao convocar o colegiado (Conselho de Escola) para deliberar acerca de uma intervenção pedagógica, promove um PPP que articula as vozes infantis, a necessidade do território, a participação dos segmentos, o trabalho pedagógico e a parceria com a Rede de Proteção.

As parcerias, o compartilhamento das tristezas e das alegrias, a constituição de laços e apoios são fundamentais nas vidas das pessoas nos territórios. As diversidades e as diferenças estão presentes e lembram que, numa gestão democrática, mais que constituir consensos, o importante é ter dissensos que possam ser resolvidos sem violência. Aprender a colaborar é tão importante quanto aprender a divergir num âmbito de respeito à pluralidade.

Tendo em vista o compromisso de atender bebês, crianças, adolescentes e jovens que se encontram em situações vulneráveis ou de risco social, partimos da compreensão de que a vida contemporânea se expressa por meio de uma realidade complexa e multifacetada. Esse fato exige um olhar amplo e global para os problemas, de maneira que estruturas de atendimento verticalizadas ou compartimentalizadas não atendem à demanda cidadã dessa população. Assim, o

atendimento em rede pressupõe a participação de diferentes políticas públicas setoriais, tem base territorial (o atendimento acontece onde os indivíduos residem), rompe com a lógica de ações isoladas e estigmatizantes e inclui a participação da sociedade, comunidade e das famílias/responsáveis.

Indique EI – 9.2.2

A Unidade Educacional desenvolve ações integradas com os serviços da Rede de Proteção Social, como Unidade Básica de Saúde – UBS, Centro de Atenção Psicossocial – CAPS, Centro de Atenção Psicossocial Infantil – CAPS I, Centro de Referência de Assistência Social – CRAS, Conselhos Tutelares e outras organizações de defesa de direitos dos bebês e das crianças?



PARA SABER MAIS:

PAVS-UBS de São Paulo

https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/saude/atencao_basica/pavs/

5.2.3 Compromisso com a Base Nacional Comum Curricular

A publicação, em dezembro de 2017, da versão final da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), documento normativo homologado pelo Conselho Nacional de Educação e aprovado pelo Ministério da Educação, exige uma releitura dos documentos curriculares até então produzidos pelos municípios e pelas escolas. Na introdução ao documento da BNCC (BRASIL, 2017), é explicitado o tipo de relação entre a Base e os documentos curriculares existentes:

> Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá. (BRASIL, 2017, p. 5)

Em nosso processo de trabalho, o termo **adequação** deve possuir centralidade. O Município de São Paulo não pode nem deve deixar de considerar toda a experiência pregressa de constituição de um currículo com a participação das vozes ativas da escola. O posicionamento nesse processo passou pelo cotejamento entre os documentos curriculares locais e nacionais, a possibilidade de encontrar afinidades, especialmente derivadas do fato de ambos terem como pano de fundo as DCNEI (BRASIL, 2010a), mas também as diferenças no sentido de prioridades e perspectivas, para que estas possam ser discutidas e refletidas.

Assim como as DCNEI (BRASIL, 2010a) deram suporte para a escrita do Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a), elaborado com a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, a BNCC (BRASIL, 2017), como documento mandatório, exige uma releitura dos documentos municipais. A leitura e análise dos documentos nacionais e municipais são o início do trabalho pedagógico da instituição em relação à redefinição do PPP, ação que oferece condições para uma proposição curricular efetivamente

local e contextual. Cada Unidade, a partir de uma metodologia participativa com a comunidade escolar — profissionais, famílias/responsáveis, bebês e crianças —, estudará os documentos para tomar decisões relativas ao seu próprio currículo, respeitando as singularidades dos territórios e dos bebês e crianças.

É necessário fazer algumas distinções (e aqui sem juízo de valores): a primeira diz respeito a como tratam a relação pedagógica. O Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a) e os Indique EI/RME-SP (SÃO PAULO, 2016a), bem como os demais documentos da RME-SP, procuram constituir concepções de escola, currículo e avaliação com base em princípios democráticos, compreensões claras sobre bebês, crianças, docência e aprendizagem, discutindo estratégias de ação pedagógica dos adultos, isto é, indicando como os adultos podem concretizar e avaliar essas concepções e princípios. Essa tem sido a posição de grande parte dos documentos curriculares propostos nos diferentes municípios e escolas do Brasil. É a nossa tradição brasileira de escrita curricular dizer o que a(o) professora(or) deve fazer e muitas vezes até como deve proceder.

Elegemos para esta análise inicial o Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a), que apresenta importante ênfase nos seguintes aspectos:

- a integração entre a EI e o EF;
- os bebês e as crianças pequenas como sujeitos concretos, integrais, autores e atores, de relações de aprendizagem e de direitos;
- o papel da cultura na formação humana;
- as bases sociais de aprendizagem;
- as interações;
- as brincadeiras / o brincar;
- as diversidades, as diferenças e a igualdade;
- o lugar/papel da(o) professora(or);
- ação pedagógica – organização de espaços, materiais e tempos;
- experiências, vivências e expressões;
- diferentes linguagens;
- cultura escrita;
- a documentação pedagógica, avaliações participativas e negociadas.

Os Indique EI/RME-SP (SÃO PAULO, 2016a) apresentam as grandes dimensões do fazer educativo das UEs que garantem a qualidade do processo educacional em uma UE:

1. Planejamento e Gestão Educacional;
2. Participação, escuta e autoria de bebês e crianças;
3. Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias;
4. Interações;
5. Relações étnico-raciais e de gênero;

6. Ambientes educativos – tempos, espaços e materiais;
7. Promoção da saúde e bem-estar – experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo;
8. Formação e condições de trabalho das educadoras e educadores;
9. Rede de proteção sociocultural – Unidade Educacional, família/responsáveis, comunidade e cidade.

Reconhecemos que não são apenas esses documentos que expressam todas as concepções, princípios e normatizações da RME-SP para a EI, mas como um exercício inicial de aproximação, consideramos estratégico promover o diálogo entre a BNCC (BRASIL, 2017) e esses dois documentos da nossa Rede. Vale lembrar que nossos documentos enfatizam a ação dos adultos para propiciar que as crianças tenham garantidos os seus direitos, suas aprendizagens e o seu desenvolvimento humano de forma contextualizada.

A BNCC (BRASIL, 2017), por sua vez, foi escrita com o foco naquilo que se considera serem as aprendizagens essenciais que todas as crianças brasileiras têm o direito de constituir ao frequentar uma Unidade de EI. Há na BNCC (BRASIL, 2017) a defesa da ideia de que estar na escola é diferente de estar em outros espaços sociais, que a escola é um espaço privilegiado de constituição da identidade das crianças, de vivência de relações sociais e de realização de múltiplas experiências de aprendizagens. O texto, portanto, está centrado nas aprendizagens das crianças, e não nos princípios pedagógicos, na metodologia, nas proposições das ações docentes, pois estas são as decisões e contribuições



Foto: Acervo da Unidade Escolar

CEI Conjunto José Bonifácio
DRE Itaquera

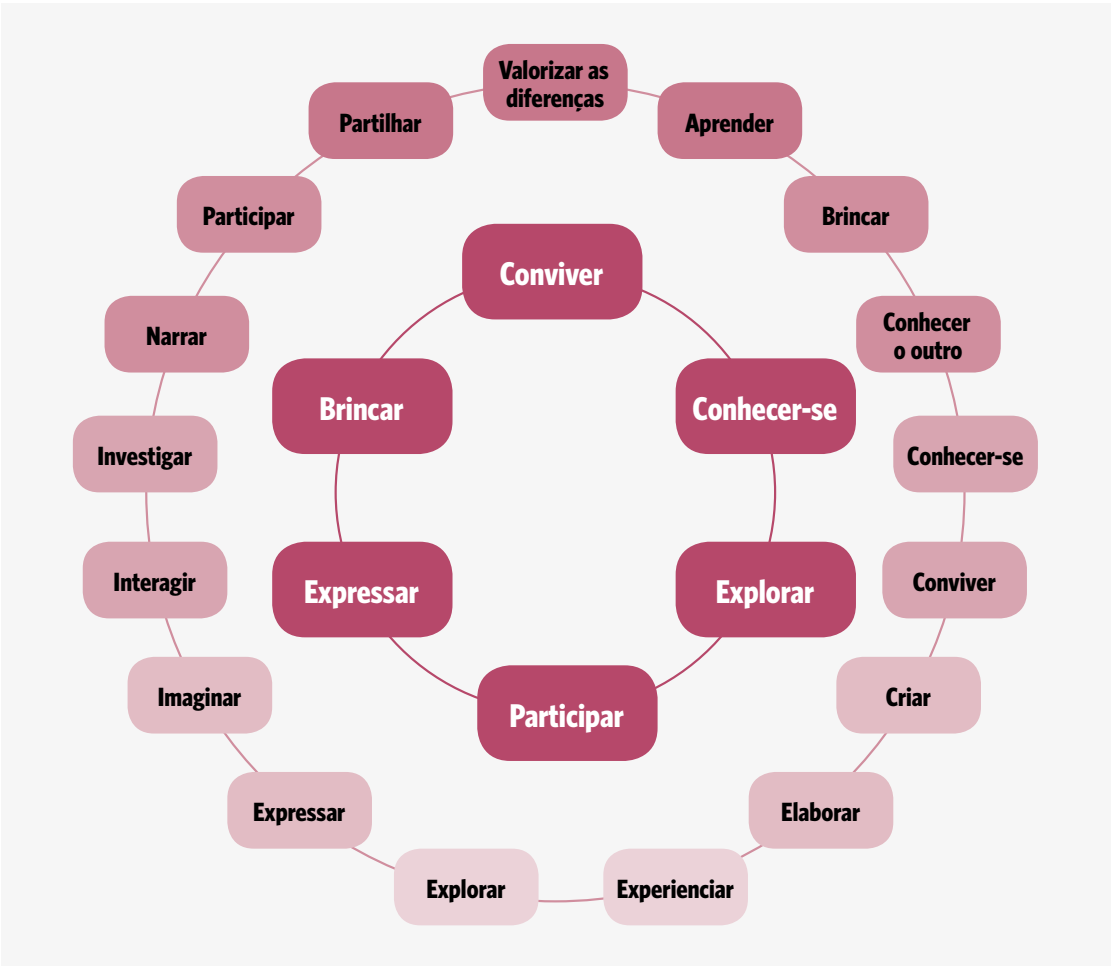


Meta 4.1 Garantir a todas e todos o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade.

que cada rede, escola ou professora(or) deverá fazer ao currículo. Por esse motivo, o texto da BNCC (BRASIL, 2017) afirma continuamente que é apenas parte de uma construção curricular.

Os dois textos municipais anteriormente discutidos indicam as condições de oferta de qualidade, e a BNCC (BRASIL, 2017) coloca a sua intencionalidade no direito da criança e do bebê de aprenderem ao estarem em uma instituição de educação pública. Do ponto de vista pedagógico, é possível observar que temos aqui dois importantes elementos da relação pedagógica: os adultos — que criam contextos e possibilitam experiências — e as crianças — que, ao participarem dos contextos e das experiências, aprendem.

Ao longo do ano de 2018, foram realizadas nos Grupos de Estudo e Práticas Pedagógicas (GEPP) discussões sobre o Currículo da Educação Infantil da RME-SP, procurando estabelecer pontos de conexão entre ambos os documentos. Nos debates realizados, algumas posições foram reiteradas:



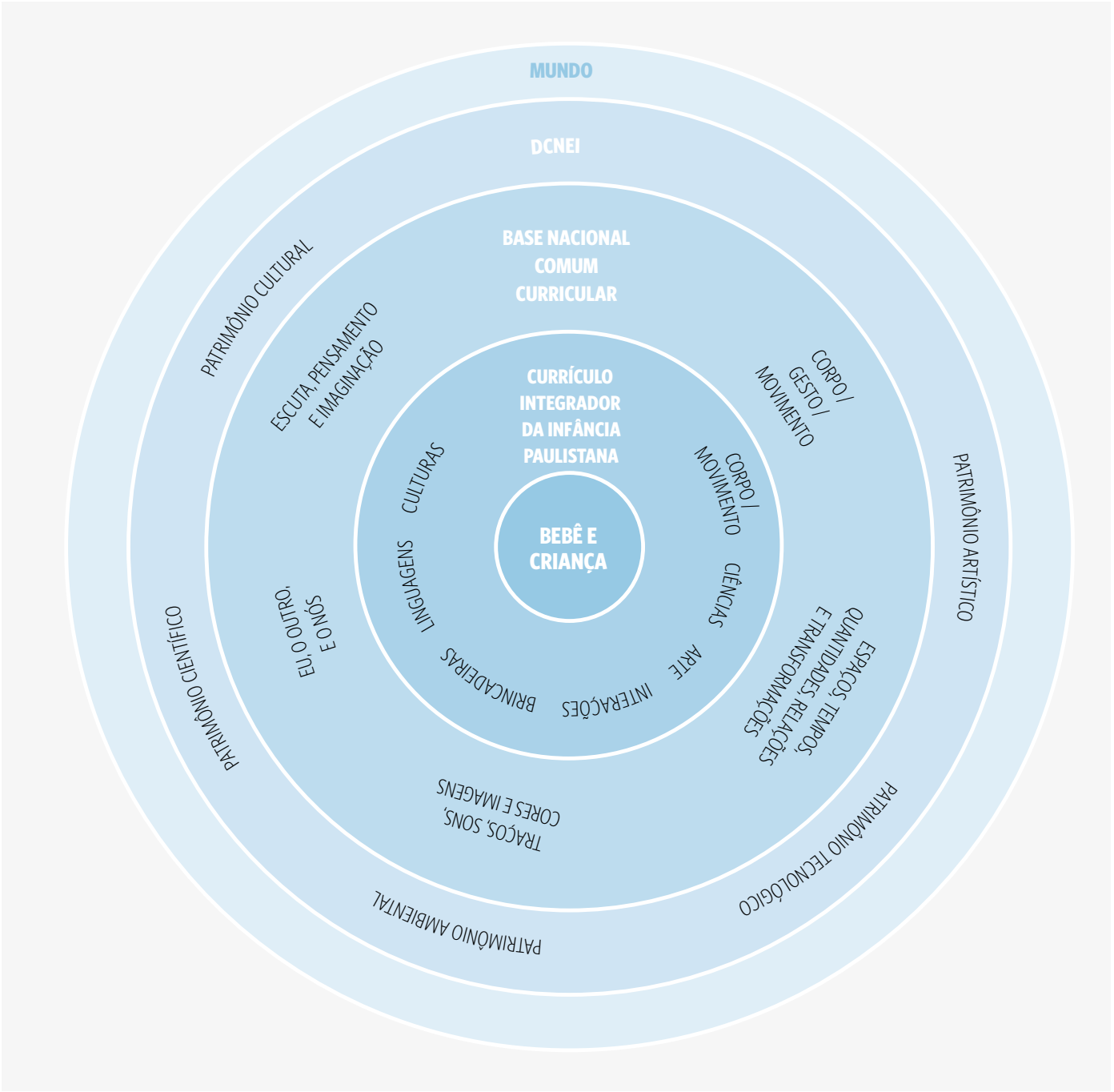
1. Os seis Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento na Educação Infantil contidos na BNCC (BRASIL, 2017) — conviver, brincar, explorar, expressar, participar e conhecer-se — convergem com as concepções explicitadas no Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a) e com os direitos elaborados a partir dos Indique EI/RME-SP (SÃO PAULO, 2016a).

   Apesar de reconhecermos que poderíamos apresentar mais direitos para os bebês e para as crianças apontados nos documentos locais, a diversidade que neles subjaz ficam explícitas no gráfico anterior. Essa convergência foi anunciada no **Item 3.1 – O cotidiano vivido e refletido.**

2. As situações e experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes anunciadas nos Campos de Experiências da BNCC (BRASIL, 2017) — *O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* — estão presentes em várias das cenas ao longo deste material, pois se referem a questões fundamentais da vida de um bebê e de uma criança. As relações com os demais (corpos em movimento, linguagens, imaginação, investigações) já estão presentes na vida das crianças, e o papel da escola é ampliar o repertório para que elas possam viver a vida com maior intensidade.

   Os campos de experiências são definições de atenção que os adultos devem ter para que as crianças tenham uma educação integral, isto é, uma educação que atenda à diversidade de interesses, curiosidades e necessidades de bebês e crianças, a sua integralidade. A ideia de campo é exatamente a ruptura com as disciplinas e as áreas de conhecimentos, podendo ser compreendidas de modo contextualizado e interdisciplinar, por meio de ações curriculares que considerem todos os campos. Compreendemos que a materialização dos **Campos de Experiências** ocorrem nos usos sociais das **múltiplas linguagens** que estão contidos no Currículo Integrador na Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a) e reforçadas no **Item 2.3 – Linguagens e práticas culturais** deste documento, cabendo às(aos) educadoras(es) a responsabilidade de escutar, observar e estabelecer comunicação com bebês e crianças.

   A seguir vemos uma representação de três documentos com intencionalidades curriculares diversas, mas que, ao serem comparadas, abordam temas semelhantes. Quais diferenças e semelhanças? Por que uma é mais genérica e outra específica? É importante lembrar que todos eles se referem à relação entre as crianças e o mundo.



Todos os documentos curriculares apontam um modo de operar com os conhecimentos construídos ao longo da história humana. São modos distintos de tratar do repertório que a escola de EI oferece às crianças para que elas ampliem seus modos de perceber o entorno e sejam capazes de viver e agir no mundo com maior lucidez e entusiasmo.

3. Por fim, a BNCC (BRASIL, 2017) apresenta um rol de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para a Educação Infantil (a partir da p. 42) segundo os campos de experiências e a faixa etária das crianças. Compreendemos que muitos deles já estão materializados na apresentação de conceitos, princípios e cenas desta orientação curricular, assim como de outros documentos municipais. Desde o início, a intenção não era a de produzir uma complementação ou nova listagem de Objetivos de Aprendizagem e desenvolvimento, pois elas encaminham as(os) professoras(es) a olharem muito para os objetivos e menos para as crianças. Nossa proposta é que a(o) professora(or), ao contrário, deve olhar primeiro para os bebês e as crianças (em seus territórios) e depois analisar como o universo da cultura, da ciência, da arte e da tecnologia pode ampliar as experiências e vivências das crianças, organizando isso em seu planejamento.

   As DCNEI (BRASIL, 2010a) afirmam que um currículo se estabelece na relação entre o contexto, a história de vida e as experiências das crianças, e a possibilidade da escola de ampliar, ressignificar e estabelecer pontes com os patrimônios constituídos na história da humanidade. A denominação desse conjunto de práticas, informações, habilidades modifica-se de acordo com as concepções pedagógicas, mas sempre uma escola deve ter fidelidade ao patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico acumulado pela humanidade, senão não será uma escola, nem precisará de professoras(es). Como vimos no **Capítulo 3**, uma relação pedagógica, diferentemente de uma relação social, exige a presença de quatro elementos: os bebês e as crianças; as(os) professoras(es); as metodologias; os conteúdos (práticas, saberes linguagens e conhecimentos). Todos esses elementos devem estar sustentados em um contexto ou território.

Ao longo de 2018, vimos objeções às tentativas de discussão com a BNCC (BRASIL, 2017). Precisamos superar essas objeções, tanto porque a Base tem um caráter mandatório como porque as crianças têm o direito de acessar as aprendizagens apresentadas por ela (os Objetivos de Aprendizagem contidos na BNCC foram reconhecidos pelo GEPP, uma vez que estão todos implícitos ou explícitos nos diversos documentos municipais, com destaque aos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana). Esse posicionamento significa que assumimos, na condição de SME, a definição de um grupo de objetivos de longo prazo para os diferentes grupos de crianças, centrado no conhecimento universal, complementado por objetivos locais, constituídos a partir da vida no cotidiano da escola.

Isso se dá primeiro para garantir que todas as crianças matriculadas na RME-SP terão a possibilidade de acesso a experiências e vivências de vários saberes, linguagens e conhecimentos, independentemente do contexto da escola ou de quem é a(o) professora(or), a(o) educadora(or) e a(o) gestora(or). Em

outras palavras, todos os bebês e crianças têm direitos inalienáveis de aprendizagem para se tornarem cidadãos, e a escola deve promover essa igualdade.

Em segundo lugar, as famílias/responsáveis têm o direito de acompanhar o processo pedagógico e, para tanto, necessitam estar informados sobre os grandes Objetivos de Aprendizagem delineados pela escola para os seus filhos. Desta forma, também que se constrói parceria entre as famílias/responsáveis, as(os) professoras(es) e demais educadoras(es).

Com a proposição de avançarmos nas construções simbólicas apresentadas nestes encaminhamentos curriculares e garantir que todas as crianças tenham direito a um percurso rico e significativo de aprendizagens, apresentamos a tabela a seguir, a partir de várias discussões com os profissionais da RME-SP. Uma versão desta tabela foi apresentada na 2ª consulta pública deste documento, com uma coluna denominada "Direitos de Aprendizagem" pelos Indique EI/RME-SP (SÃO PAULO, 2016a) e outra com "Objetivos de Aprendizagem" pela BNCC (BRASIL, 2017); porém, foi um equívoco compararmos coisas tão distintas.

Assim, vemos nesta versão final, na coluna da esquerda, um exercício de aproximação de leitura dos Indique EI/RME-SP (SÃO PAULO, 2016a) realizado pela professora Maria Carmen Barbosa em transformar alguns indicadores na linguagem de Objetivos de Aprendizagem. A professora e nós da SME sabemos que os Indicadores foram escritos pensando na materialização de direitos às crianças e que, para tal, são necessárias ações de diferentes atores situados em diversas instâncias para que a qualidade do atendimento seja garantida para todas as crianças. A relação pedagógica entre o que se possibilita e aquilo que o outro aprende não é direta, mas a intencionalidade da(o) professora(or) na organização espacial, temporal e de materialidades pode facilitar ou não essas condições de aprendizagens e desenvolvimentos.



Foto:Daniel Carvalho - FOVE - CM - COPED - SME

CEI Zacarias
DRE Guaianases

Por exemplo, o **Indicador 6.1 – Ambientes, espaços, materiais e mobiliários** fala das condições de trabalho e da garantia de uma situação de vida para as crianças nas UEs. Ao definirmos esse indicador avaliativo de qualidade, apontamos, reciprocamente, o direito das crianças de explorarem os espaços internos e externos da Unidade, a beleza da natureza, as brincadeiras com os amigos. Assim, ele se transforma, neste exercício, no seguinte Objetivo de Aprendizagem: utilizar materiais, objetos e brinquedos acessíveis para expressar a diversidade humana e cultural, a autoria e o protagonismo.

Reafirmamos o nosso compromisso com a preocupação de que exista a garantia dos direitos e de que o planejamento docente e a organização das UEs não devam se guiar unicamente na busca por atingir determinadas aprendizagens de forma descontextualizada. Porém, assumimos que não pode ser um tabu falarmos em aprendizagem e desenvolvimento na EI.

Na coluna da direita, estão listados os Objetivos de Aprendizagem e desenvolvimento da BNCC (BRASIL, 2017). Eles não estão organizados por Campos de Experiência, e sim em diálogo com oito Indicadores (com exceção do oitavo item, por se tratar de questões específicas da formação docente e condições de trabalho), a partir dos quais conseguimos realizar o exercício de extrair Objetivos de Aprendizagem.

É certo que os Objetivos de Aprendizagem que apresentamos na tabela diferem em sua natureza, como evidenciamos acima, mas ambos procuram garantir que os bebês e as crianças na escola possam ter muitas experiências e vivências, aprender e se desenvolver. Analisar pontos de encontro, divergências e complementaridades pode enriquecer as discussões dos momentos formativos de cada UE e dos seus PPPs.

Como um exercício final nesta versão da tabela, dado o reconhecimento da urgência em se tomar medidas transformadoras na direção do desenvolvimento sustentável e compreendendo o contexto atual de interdependência global das ações, foi feito o exercício de aproximação entre os Objetivos de Aprendizagem da BNCC (BRASIL, 2017) e as metas e ações dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), referenciadas na coluna mais à direita. Os 17 ODS compõem um conjunto de teor universal e indivisível: a Agenda 2030, que abrange o Desenvolvimento Sustentável em suas dimensões ambiental, social e econômica. As metas e ações específicas que se desdobram deles tratam de aspirações globais acordadas, a serem alcançadas até 2030. Para tanto, eles devem ser incorporados a processos, políticas e estratégias de planejamento em diferentes níveis (internacional, nacional e local), de maneira coerente entre si. Assim, foi estabelecida uma leitura contextual das metas, nesse caso, circunscritas à RME-SP.

A tabela a seguir é um primeiro exercício de aproximação entre os documentos, mas reafirmamos que os objetivos listados não esgotam a complexidade das experiências que os bebês e as crianças precisam acessar cotidianamente na Educação Infantil, e que nós, educadoras(es), precisamos garantir de forma intencional.

DIMENSÃO 1 - PLANEJAMENTO E GESTÃO EDUCACIONAL

Objetivos de aprendizagem elaborados a partir dos Indicadores de Qualidade	Objetivos de Aprendizagem da BNCC	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
Participar do planejamento, do registro e da avaliação das propostas didáticas da UE Realizar múltiplas experiências Conhecer a diversidade da cultura Respeitar as diferenças entre as pessoas (étnica, de gênero, diversidade sexual, religiosa, crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) Participar da organização de momentos de higiene e refeições que respeitem suas necessidades Resolver com respeito os conflitos nas interações	(EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	
	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.	4.7
	(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.	10.2
	(EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	16.7
	(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.	4.7
	(EI02EO07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.	4.7

DIMENSÃO 2 - PARTICIPAÇÃO, ESCUTA E AUTORIA DE BEBÊS E CRIANÇAS

Objetivos de aprendizagem elaborados a partir dos Indicadores de Qualidade	Objetivos de Aprendizagem da BNCC	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
Expressar-se nas múltiplas linguagens (gestos, toques, olhares, choros, silêncios, movimentos, brincadeiras, desenhos...) Expressar seus sentimentos (alegria, tristeza, raiva, insegurança...) Criar brincadeiras, histórias e objetos para expressar forma, pensamento e linguagem Conhecer a comunidade em que vivem, suas características, saberes, culturas, histórias, desafios e sonhos Participar da organização do cotidiano, compartilhando a autoria de seus projetos, escolhendo, decidindo e dando sugestões	(EI01EO04) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.	4.7
	(EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.	4.7
	(EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	4.7
	(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.	4.7
	(EI01EO05) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.	2.1 3.4 6.1 6.2

DIMENSÃO 3 - MULTIPLICIDADE DE EXPERIÊNCIAS E LINGUAGENS EM CONTEXTOS LÚDICOS PARA AS INFÂNCIAS

Objetivos de aprendizagem elaborados a partir dos Indicadores de Qualidade	Objetivos de Aprendizagem da BNCC	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
Conquistar autonomia na realização dos cuidados diários Acessar espaços e materiais que propiciem desafios corporais e a livre escolha de brinquedos e brincadeiras que respeitem seus ritmos e interesses Cuidar de si mesmos e do próprio corpo, de forma a valorizar as diferenças e conquistas do processo Vivenciar brincadeiras gestuais, brincos e acalantos, e explorar movimentos, expressões, canções, balbucios e conexões com seus pares e com suas(seus) educadoras(es)	(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.	4.7
	(EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.	4.a
	(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.	4.7
	(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.	
	(EI01EF06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.	4.7
	(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.	15.5
	(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	
	(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	11.4
	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.	11.4
	(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.	

DIMENSÃO 3 - MULTIPLICIDADE DE EXPERIÊNCIAS E LINGUAGENS EM CONTEXTOS LÚDICOS PARA AS INFÂNCIAS

Objetivos de aprendizagem elaborados a partir dos Indicadores de Qualidade	Objetivos de Aprendizagem da BNCC	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
Vivenciar experiências de contemplação e recolhimento por meio de uma organização dos espaços, tempos e materiais que permita às crianças serem respeitadas em seus processos individuais Expressar-se livremente nas experiências cotidianas, como dança, luta, mímica, esporte, malabarismo e outros Brincar de faz de conta e jogos de papéis para enriquecer seu imaginário Experienciar as diversas linguagens e expressividades infantis nas práticas educativas de forma integrada	(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.	11.4 
	(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.	4.1 
	(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.	11.4 
	(EI01CG05) Utilizar movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.	4.1 
	(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.	4.1 
	(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.	4.1 
	(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.	3.4 
	(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.	
	(EI01ET05) Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles.	12.5 12.7 
	(EI02ET07) Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diretos	11.4 
	(EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência	11.4 

DIMENSÃO 3 - MULTIPLICIDADE DE EXPERIÊNCIAS E LINGUAGENS EM CONTEXTOS LÚDICOS PARA AS INFÂNCIAS

Objetivos de aprendizagem elaborados a partir dos Indicadores de Qualidade	Objetivos de Aprendizagem da BNCC	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
	(EI01EF07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.).	
	(EI02EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.	
	(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.	
Recitar poemas, parlendas e canções, explorando todos os sentidos	(EI01EF01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.	
Explorar elementos da natureza para conhecer suas características físicas Explorar elementos da natureza para classificá-los Deslocar-se em espaços com elementos da natureza de forma autônoma	(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.	4.7 
	(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.	
	(EI01EF04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.	
	(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.	
	(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.	10.2 
	(EI01EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.	

DIMENSÃO 3 - MULTIPLICIDADE DE EXPERIÊNCIAS E LINGUAGENS EM CONTEXTOS LÚDICOS PARA AS INFÂNCIAS		
Objetivos de aprendizagem elaborados a partir dos Indicadores de Qualidade	**Objetivos de Aprendizagem da BNCC**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
Apropriar-se de um repertório de brinquedos e brincadeiras tradicionais das infâncias Realizar construções com materiais estruturados e não estruturados Auxiliar ao adulto nos momentos de cuidado, como a troca e a alimentação	(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.	
	(EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.	
	(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.	10.2 
	(EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.	
	(EI01EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.	
	(EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.	
	(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.	
	(EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.	7.2  12.8  13.3  14.1  15.1 15.3 
	(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	

DIMENSÃO 4 - INTERAÇÕES

Objetivos de aprendizagem elaborados a partir dos Indicadores de Qualidade	Objetivos de Aprendizagem da BNCC	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
Perceber os sentimentos dos colegas e dos adultos Estabelecer interações com adultos Vivenciar relações de amizade, solidariedade e cooperação entre meninas e meninos de diferentes idades, extrapolando os agrupamentos etários Resolver conflitos por meio do diálogo de forma negociada, aprendendo a respeitar seus pares Interagir com o grupo para sentir-se pertencente Participar de momentos de rodas de observação e de conversa Falar/opinar o que se discute em roda de conversa e observação Respeitar o meio ambiente	(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.	16.7 17.16
	(EI02EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.	16.7
	(EI01EO06) Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.	

DIMENSÃO 5 - RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO

Objetivos de aprendizagem elaborados a partir dos Indicadores de Qualidade	Objetivos de Aprendizagem da BNCC	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
Vivenciar experiências diversificadas (por meio de jogos, brincadeiras, arte, culinária, filmes, livros, músicas, danças, entre outros) que valorizem e expandam o conhecimento sobre outros povos e culturas Brincar livremente sem distinção de brincadeiras de gênero Respeitar as diferenças das culturas africanas, afro-brasileiras, indígenas e imigrantes Respeitar as escolhas pessoais (religiosas, culturais e/ou alimentares) Manifestar-se diante de ações, atitudes ou falas preconceituosas e discriminatórias para si e para o outro Construir uma percepção positiva das diferenças étnico-raciais, de gênero e geracional Construir imagem positiva sobre suas características físicas e culturais	(EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.	5.1 10.2
	(EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.	4.7 16.1
	(EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.	
	(EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.	

DIMENSÃO 6 - AMBIENTES EDUCATIVOS: TEMPOS, ESPAÇOS E MATERIAIS

Objetivos de aprendizagem elaborados a partir dos Indicadores de Qualidade	Objetivos de Aprendizagem da BNCC	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
Explorar e ocupar os espaços internos e externos da Unidade Utilizar oferta variada de materiais Utilizar materiais, objetos e brinquedos acessíveis para expressar a diversidade humana e cultural, a autoria e o protagonismo Participar da organização dos ambientes	(EI01ET01) Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura).	
	(EI02ET01) Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).	
	(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.	12.5 
	(EI01ET02) Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico.	
	(EI02ET02) Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.).	
	(EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.	12.8 
	(EI01ET03) Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.	
	(EI02ET05) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).	
	(EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.	
	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.	

DIMENSÃO 6 - AMBIENTES EDUCATIVOS: TEMPOS, ESPAÇOS E MATERIAIS

Objetivos de aprendizagem elaborados a partir dos Indicadores de Qualidade	Objetivos de Aprendizagem da BNCC	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
Utilizar recursos tecnológicos e midiáticos para se expressar Reconhecer e manifestar seus ritmos biológicos Escolher os utensílios, alimentos, lugares e parceiros para se alimentar Explorar nas áreas externas, como solários, parques, jardins, etc. Conhecer o seu ritmo e dos colegas	(EI01TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.	
	(EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.	
	(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.	
	(EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	12.5 
	(EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	
	(EI02ET04) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).	
	(EI01ET06) Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.).	
	(EI02ET06) Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).	

DIMENSÃO 7 - PROMOÇÃO DA SAÚDE E BEM-ESTAR: EXPERIÊNCIAS DE SER CUIDADO, CUIDAR DE SI, DO OUTRO E DO MUNDO

Objetivos de aprendizagem elaborados a partir dos Indicadores de Qualidade	Objetivos de Aprendizagem da BNCC	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
Cuidar de si próprio e assumir responsabilidade em relação a sua higiene e saúde (higiene bucal, lavar as mãos, troca de roupas...) Manifestar o desejo de atender suas necessidades básicas Deslocar-se com segurança nos ambientes internos e externos à UE	(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.	3.4 
	(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.	3.4 
	(EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.	2.1 
	(EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.	3.4 
	(EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.)	11.4 
	(EI02ET03) Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.	15.5 
	(EI01ET04) Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos.	

DIMENSÃO 8 - REDE DE PROTEÇÃO SOCIOCULTURAL: UNIDADE EDUCACIONAL, FAMÍLIA/RESPONSÁVEIS, COMUNIDADE E CIDADE		
Objetivos de aprendizagem elaborados a partir dos Indicadores de Qualidade	**Objetivos de Aprendizagem da BNCC**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
Participar do processo de acolhimento do outro Utilizar os espaços de cultura, esporte e lazer da UE, do seu entorno e da cidade		

Ao término da leitura da tabela, podemos verificar que há diferentes ênfases entre os dois documentos. Os objetivos da BNCC (BRASIL, 2017), escritos principalmente no contexto dos campos de experiência — O eu, o outro e o nós; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação —, estão contemplados, ainda que não integralmente, nos Objetivos de Aprendizagem que retiramos do exercício que propusemos. Todavia, os objetivos mais relacionados aos campos do corpo — Corpo, gestos e movimentos; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações — parecem menos considerados.

Por que esse desequilíbrio? A Arte está no dia a dia, mas a matemática não é vista como algo cotidiano. Muitas vezes deseja-se que os corpos infantis fiquem parados. As relações químicas, as construções, as métricas, a eletricidade, as quantidades interessam às crianças e precisam ser apresentadas a elas. Quando pensamos que, do ponto de vista da história, a Educação Infantil teve por muitos anos como objetivo a construção de um corpo silenciado, e a tecnologia, as ciências naturais, a matemática eram compreendidas por muitos como temas que não interessam aos bebês e às crianças, isso não foi desenvolvido em sua complexidade nas UEs. Nossa sociedade desigual ainda permite acesso a esses conhecimentos apenas para alguns.

Para concebermos bebês e crianças com a perspectiva da inclusão de todos, em uma educação integral e integradora, é preciso superar caminhos que gerem exclusões. Um currículo que considere todas as proposições apresentadas ao longo deste documento, que dialogue com as proposições apresentadas na BNCC (BRASIL, 2017) e com outros documentos municipais, nacionais e internacionais, possibilitando que as UEs adquiram um repertório variado, é um belo caminho para uma educação equitativa e para a humanização de todos.

Em síntese...

As palavras que sintetizam as ideias chave deste capítulo são **democracia, gramática pedagógica, Projeto Político Pedagógico, Plano Municipal de Educação e Plano Municipal pela Primeira Infância, Rede de Proteção Social, Base Nacional Comum Curricular.**

Este capítulo expressa o compromisso do Currículo com a **democracia**. Pensar numa educação democrática é pensar numa educação feita para todos e com todos, que promova igualdade de condições, observando as diferenças, as desigualdades, as diversidades culturais, étnicas, sociais, políticas e econômicas. O compromisso com a democracia revela uma **gramática pedagógica** do currículo que corresponde a um pensar e fazer a educação que não se encerra no campo dos preceitos filosóficos e teóricos, mas sua concretização e sua evolução são garantidas pela organização e gestão pedagógica participativa dos tempos, espaços, materialidades, das interações, dos projetos, das brincadeiras e das experiências com múltiplas linguagens. O **Projeto Político Pedagógico** constitui-se em documento vivo, dinâmico e reflexivo, contextualizado, construído coletivamente e articulado à autoavaliação institucional, à documentação pedagógica, à formação permanente das(os) educadoras(es) e aos planos de ação. Para tanto, este capítulo traz os Marcos Políticos em defesa da educação e da infância no PPP, apresentando três políticas públicas significativas para a Educação Infantil na Cidade de São Paulo. **1)** O Compromisso com **Plano Municipal de Educação** da Cidade de São Paulo e com o **Plano Municipal pela Primeira Infância**: o PME (SÃO PAULO, 2015e), com o intuito de melhorar a qualidade da educação no município, na especificidade da Educação Infantil, estabelece como prioridade a ampliação da oferta de atendimento em creche. O Plano Municipal pela Primeira Infância estabelece as bases que nortearão as ações necessárias para proporcionar uma primeira infância plena, estimulante e saudável para as crianças no município, principalmente para as mais vulneráveis, por meio da definição de eixos estratégicos e metas. **2)** O compromisso com a **Rede de Proteção Social** que atende bebês, crianças e jovens em situação de vulnerabilidade por meio de equipes multiprofissionais que propõem modos de atendimento e cuidados nos territórios: os documentos municipais acima citados pretendem assegurar uma boa experiência de infância para as crianças. Os direitos das crianças não são postergáveis; eles precisam ser defendidos e realizados neste momento, pois não poderão ser restituídos posteriormente. **3)** O Compromisso com a **Base Nacional Comum Curricular**: foi iniciado com o estabelecimento do diálogo entre o Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a) e os Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento na Educação Infantil contidos na BNCC (BRASIL, 2017). Descobrir pontos comuns foi um primeiro passo deste documento, feito em âmbito da representação de profissionais da RME. O segundo passo nessa relação, presente no final deste documento de Orientação Curricular, foi o exercício de estabelecer relações entre os Objetivos de Aprendizagem da BNCC (BRASIL, 2017) e Objetivos de Aprendizagem que foram elaborados a partir dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.

PARA APROFUNDAMENTO...

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. (Atualidades Pedagógicas; 21).

FULLAN, Michael. **O significado da mudança educacional**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

OLIVEIRA FORMOSINHO, Júlia; Morchida Kishimoto, Tizuko; Appezzato Pinazza, Mônica (org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, Vania Carvalho de et al. Os sentidos atribuídos pelas crianças à cidade. **Educação**. Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 212-222, maio-ago. 2018. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/30542 . Acesso em: 21 dez. 2018.

AZANHA, José Mário Pires. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Senac, 2006.

AZEVEDO, Ana Maria Lourenço Cerqueira. **Revelando as aprendizagens das crianças**: a documentação pedagógica. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos da Criança) – Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Portugal, Minho, 2009.

BAENINGER, Rosana. Rotatividade migratória: um novo olhar para as migrações internas no Brasil. **Rev. Inter. Mob. Hum**., Brasília, Ano XX, n. 39, p. 77-100, jul./dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/remhu/v20n39/v20n39a05. Acesso em: 21 dez. 2018.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor e por força: rotina na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. **Anais Do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento: Perspectivas Atuais** Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file . Acesso em: 21 dez. 2018.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Plantando em solo fértil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. A organização do ensino em projetos de trabalho. **Revista Pátio**, v. 2, n. 7, 1999.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; QUADROS, Vanessa da Silva Rocha de. As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 45-70, set./dez. 2017. Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3358/pdf. Acesso em: 21 dez. 2018.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância. **Revista Leitura**: Teoria & Prática, Campinas, v. 31, n. 61, 2013. Disponível em: https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185/122. Acesso em: 21 dez. 2018.

BARBOSA. Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, 2014. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/1870. Acesso em: 21 dez. 2018.

BARROS, Maria Isabel Amando. **Desemparedamento da infância**. Rio de Janeiro: Alana, 2018.

BAUMAN, Zygmund. **Estranhos à nossa porta**. Rio de Janeiro, Zahar, 2017.

BAUMAN, Zygmund. **O medo dos refugiados**. Producer Annette Ekin, 2017. Disponível em: https://youtu.be/pfJHQNt7PLo . Acesso em: 21 dez. 2018.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre a literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BERGAMASCH, Maria Aparecida; SILVA, Rosa Helena Dias da. **Educação escolar indígena no Brasil**: da escola para índios às escolas indígenas. ÁGORA, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 124-150, jan./jun. 2007. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/view/113/72. Acesso em: 21 dez. 2018.

BORBA, Angela Meyer. A brincadeira como experiência de cultura. In: CORSINO, P. (org.). **Educação infantil**: cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 69-78. (Coleção educação contemporânea)

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **O governo brasileiro e a educação escolar indígena**. Brasília: MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/gbeei.pdf. Acesso em: 21 dez. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004a.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2004b.

BRASIL. **Lei 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8o do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.** Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, MEC/SEE, 2007.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEB, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de concepções e orientações curriculares da Educação Básica. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos.** Brasília: MEC/SEB, 2010c.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF, 2010d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Infantil. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2010e.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2010f. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448--diretrizes-curiculares-nacionais-2013--pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches:** manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf. Acesso em: 21 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providencias. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016.** Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Marco legal para a primeira infância. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. Brasília, DF, 2017.

BROUGÈRE, G. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2003.

BROUGÈRE, G - Jogo e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BROUGÈRE, G; ULMANN, A. L. **Aprender no cotidiano.** Campinas: Autores Associados, 2012.

CATITU - **Projeto tecendo saberes** - Pesquisa com crianças indígenas. CATITU, São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.tecendosaberes.com/

CHOKLER , M. H. **La aventura dialógica de la infancia.** Buenos Aires: Cinco, 2017.

O FAZER do bebê. **Produção CINDEDI** – Centro de investigação sobre o desenvolvimento e educação. Departamento de Psicologia FFCLRP – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Ribeirão Preto. 1995. Disponível em: https://youtu.be/0clhyAbhDKQ . Acesso em: 21 dez. 2018.

BEBÊ interage com bebê?. **Produção CINDEDI** – Centro de investigação sobre o desenvolvimento e educação. Departamento de Psicologia FFCLRP – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Ribeirão Preto, 2012. Disponível em: https://youtu.be/2V_0VZOB80g. Acesso em: 21 dez. 2018.

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças:** diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009a.

CORSARO, W. A. Métodos etnográficos no estudo de cultura de pares e das transições iniciais da vida das crianças. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças:** diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009b.

COSTA, Sinara Almeida e MELLO, Suely Amaral (org). **Teoria Histórico-cultural na Educação Infantil:** conversando com professoras e professores. Curitiba: Editora CRV, 2017.

CUNHA, M. V. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 17, maio/ago. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a06.pdf . Acesso em: 20 dez. 2018.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância:** perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DELGADO, Ana Cristina Coll; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2011.

DEWEY, J. **Democracia e educação.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, J. Democracy in education. In: DEWEY, John. **Education today.** New York: G. P. Putnam's Sons; Van Rees, 1940. p. 62-73.

DEWEY, J. My pedagogic creed. In: DEWEY, John. **Education today.** New York: G. P. Putnam's Sons; Van Rees, 1940. p. 3-17.

EDWARDS, C. et al. **As cem linguagens das crianças.** Porto Alegre: Artmed, 1996.

FALK, J. **Educar os três primeiros anos:** a experiência de Loczy. Araraquara: Junqueira e Marin Editora, 2004.

FAUSTINO, R. C.; MOTA, L. T. Crianças indígenas: o papel dos jogos, das brincadeiras e da imitação na aprendizagem e no desenvolvimento **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 38, n. 4, p. 395-404, out.-dez., 2016. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/27968/17267. Acesso em: 21 dez. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Diálogos sobre Educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. v. 1 e 2.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no bercário?:** comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FUNAI. **Educação escolar indígena.** Brasília: FUNAI, 2009. Disponível em: http://www.funai.gov.br/index.php/educacao-escolar-indigena. Acesso em: 21 dez. 2018.

GAMBÔA, Rosário (org.). **O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação**. Porto: Porto Editora, 2011. p. 11-45.

FUNDAÇÃO VOLKSWAGEN. **Caderno Brincar: propostas de reflexão sobre brincadeiras e práticas inclusivas para professores de Educação Infantil.** São Bernardo do Campo: Fundação Volkswagen; Associação Nova Escola, c2019. Disponível em: https://fundacaovolkswagen.org.br/app/uploads/2018/12/Apostila-Projeto-Brincar-Materiais-Inclusivos.pdf. Acesso em: 21 dez. 2018.

GANDINI, Lella.; EDWARDS,Carolyn & cols. **Bambini**: a abordagem italiana à Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIRARDELLO. G. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pro-posições**, Campinas, v.22, n.2, maio/ago. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103--73072011000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt . Acesso em: 21 dez. 2018.

GOMES, Nilma Lino e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018

GRANDO, B.S. (org.). **Jogos e culturas indígenas:** possibilidades para a educação intercultural na escola. Cuiabá: EdUFMT, 2010. Disponível em: http://www2.esporte.gov.br/arquivos/snelis/esporteLazer/cedes/jogosCulturasIndigenas.pdf. Acesso em: 21 dez. 2018.

GRUSS, Liliana; ROSEMBERG, Francis. **Bebés en movimiento**: el desarrollo postural em imágenes. Buenos Aires: Continente, 2016.

HELM, Harris Judy. **O poder dos projetos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HERNANDEZ, Fernando. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HORN, Maria da Graça Souza. A ética e o cuidado com a alimentação na escola infantil. **Pátio:** Educação Infantil, Porto Alegre: Grupo A, n. 47, 2016.

INTOXICAÇÕES eletrônicas na primeira infância: Julieta Jerusalinski. **Café Filosófico CPFL.** Campinas, 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=CJCrRouBNAY. Acesso em: 20 dez. 2018.

KATZ, Lilian G. **Engaging children's minds:** the project approach. Connecticut: Ablex Publishing Corporation, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos: construindo e organizando espaços para brincadeiras de faz-de-conta. **Revista do Professor,** Porto Alegre, v. 12, n. 48, p.9-14, out./dez., 1996. Disponível em: http://www.labrimp.fe.usp.br/Arquivos/Galeria/Arquivos/5/8.pdf. Acesso em: 21 dez. 2018.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Apresentação:** cultura como meta John Dewey. , v. 22, n. 2, maio/ago. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000200014 Acesso em: 21 dez.2018.

KOHAN, Walter Omar. **A infância da educação:** o conceito devir-criança. Rio de Janeiro: CECIERJ, 2004. Disponível em: http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.html . Acesso em: 21 dez. 2018

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira De Educação,** Rio de Janeiro: ANPED, n. 14, p. 5-18, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf . Acesso em: 20 dez. 2018.

LAVE, Jean. **Aprendizagem como/na prática.** Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 37-47, jul./dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ha/v21n44/0104-7183-ha-21-44-0037.pdf Acesso em: 21 dez.2018.

LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana. **Corpo, gênero e sexualidade**. Um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2011.

MAGISTÉRIO: **Educação Infantil:** 80 anos da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Edição especial. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, n. 2, 2015.

MAGISTÉRIO: 15 anos Centro de Educação Infantil. Edição especial. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, n. 3, 2017.

MAJEM, Tere; ODÉNA, Pepa. **Descobrir brincando**. Tradução de Suely Amaral Mello e Maria Carmen Silveira Barbosa. São Paulo: Autores Associados, 2010.

MANTOVANI, S.; PERANI, R. M. **Uma profissão a ser inventada:** o educador da primeira infância. Pró-Posições, Campinas, v. 10, n. 1, 1999.

MELLO, S. A. **A questão do meio na pedologia e suas implicações pedagógicas**. Psicologia USP, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 727-739, 2010.

MELLO, S. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 1, mar. 1999. Disponível em: www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1990/28-artigos-mellosa.pdf Acesso em: 21 dez.2018.

MELLO, S.A. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural. **Revista Psicologia Política São Paulo**, v. 10. n. 20, dez. 2010 Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000200011. Acesso em: 21 dez. 2018.

MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. de (org.). **Documentação pedagógica:** teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

MESQUITA, C. Pedagogia da infância: aprendendo com Bruner. INFAD: **Revista de Psicologia,** n. 1, v. 3, p. 51-60, 2014. Disponível em: http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/1807/0214-9877_2014_1_3_51.pdf?sequence=1. Acesso em: 21 dez. 2018.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2002.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 26, n. 91, p. 391-403, maio/ago. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a05v2691.pdf Acesso em: 21 dez.2018.

MOSS, Peter. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. **Psicologia USP**, São Paulo, jul./set. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pusp/v20n3/v20n3a07.pdf Acesso em: 21 dez.2018.

MOTTA, Flávia Miller Naethe - **De crianças a alunos** - a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. São Paulo: Cortez, 2015.

MOYLES, J. et al. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed. 2006.

MTLVille - **Contar histórias para os bebês e as famílias para favorecer a inclusão dos imigrantes no Canadá**, 2014 https://www.youtube.com/watch?v=Ed-NltUQCdM Acesso em: 21 dez.2018.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MYERS, R. **The twelve who survive: strengthening programmes of early childhood development in the third world.** London: Routledge, 1992.

NASCIMENTO, Adir; URQUIZA, Antonio H Aguilera; VIEIRA, Carlos M. N. A cosmovisão e as representações das crianças kaiowá e guarani: antes e o depois da escolarização. In: **Criança Indígena:** diversidade cultural, educação e representações sociais. Brasília: Liber Livro, 2011.

OBJETIVOS de desenvolvimento sustentável para crianças. UNESCO Portuguese. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/playlist?list=PLuaYSS3ezmQAuqmz2En-BlE-qb5bX2fUvM . Acesso em 01 fev.2019.

OLIVEIRA, Z. de M. Ramos de. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais. **Anais do I Seminário Nacional:** currículo em movimento: perspectivas atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file Acesso em: 21 dez.2018.

OLIVEIRA, I.M.; GEBARA, A. Interação, afeto e construção de sentidos entre crianças na brinquedoteca. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 36, n. 1, p. 373-387, jan./abr. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n1/a12v36n1.pdf. Acesso em: 20 dez. 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Formação em contexto:** uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira, Thomsom, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica A. (org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; FORMOSINHO, João. A perspectiva pedagógica da Associação Criança: a pedagogia-em-participação. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; FORMOSINHO, Julia O. (org.). **Em busca da Pedagogia da Infância:** pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ONU. **Transformando Nosso Mundo:** A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Rio de Janeiro: UNIC, 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Disponível em 21dez2018

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948.** Disponível em: https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf . Acesso em: 21/12/ 2018

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Crianças, 1989**. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.html. Acesso em: 21 dez. 2018.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau (et al). Interações: ser professor de bebês - cuidar, educar e brincar, uma única ação. Coleção InterAções. São Paulo, Blucher, 2012

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.).**Registros na Educação Infantil** - Pesquisa e Prática Pedagógica. Campinas: Papirus Editora, 2017.

PINAZZA, Mônica A. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.). **Pedagogia(s) da infância:** dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 65-94.

PINAZZA, Mônica A. **Formação de profissionais da Educação infantil em contextos integrados:** informes de uma investigação-ação. 2014. Tese (Livre-docente) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PLOENNES, Camila. Incluir os bebês é preciso. Entrevista com Fúlvia Rosemberg. **EDUCAÇÃO**, São Paulo, 2014. Disponível em: http://www.revistaeducacao.com.br/incluir-os-bebes-e-preciso/. Acesso em: 21 dez. 2018.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth (org.). Sete aulas de L. S. **Vygotsky sobre os fundamentos da Pedologia.** Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

PROFESSOR Presente. Nova temporada. Programa 27. Professora Alessandra Pinto - São Paulo. **TV Escola**. Brasília, 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WPfTzGUYDuQ . Acesso em: 01 fev. 2019.

RAPOPORT, Andrea. **A adaptação de bebês à creche.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

RIBEIRO, Bruna. Documentação pedagógica e o desafio de cruzar fronteiras. In: MAFRA, J.F.; BATISTA, J. C. de F.; HADDAD, A. M. **Educação básica:** concepções e práticas. São Paulo: BT Acadêmica, 2015.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia:** escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação.** Perspectiva, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 21-33, jul./dez. 1997.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; LESSA, Juliana Schumacker; BUSS-SIMÃO, Márcia. **Pedagogia da Infância:** interlocuções disciplinares na pesquisa Educação. Da Investigação às Práticas [online], Lisboa, v. 6, n. 1, p. 31-49, 2016.

ROSEMBERG, Fulvia. **Criança pequena e desigualdade social no Brasil.** São Paulo: Centro de Estudos das relações de trabalho e desigualdades, 2011(?) Disponível em: http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/CRIAN%C3%87A%20PEQUENA%20E%20DESIGUALDADE%20SOCIAL%20NO%20BRASIL%20-%20F%C3%BAlvia%20Rosemberg.pdf Acesso em: 20 nov. 2018.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 197-232.

SANTOMÉ, Jurgo. **Globalização e interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil:** território e sociedade no século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Milton. Mestre Milton. Entrevistadores: Marina Amaral, Sério Pinto de Almeida, Leo Gilson Ribeiro, Georges Bourdoukan, Roberto Freire, João Noro, Sérgio de Souza. **Caros Amigos**, São Paulo, n.17, p. 22-27, ago. 1998.

SANTOS, Milton. **O retorno do território**. OSAL: Observatório Social de América Latina, Buenos Aires, ano 6, n. 16, p. 250-261, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16Santos.pdf. Acesso em: 21 dez. 2018.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares:** expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil. São Paulo, SME / DOT, 2007.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Almanaque 75 anos da Educação Infantil**: conviver e aprender na cidade de São Paulo. São Paulo: SME/DOT, 2010.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientação Normativa nº 01**: avaliação na **educação infantil**: aprimorando os olhares. São Paulo: SME/DOT, 2013.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo Integrador da Infância Paulistana.** São Paulo: SME/DOT, 2015a.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Orientação Normativa nº 01/2015:** Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015b.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **O uso da tecnologia e da linguagem midiática na educação infantil** São Paulo: SME/DOT, 2015d.

SÃO PAULO (Município). **Lei nº 16.271, de 17/09/2015.** Plano Municipal de Educação. São Paulo, 2015e.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2016a.

SÃO PAULO (Município). **Lei nº 16.478, de 08 de julho de 2016.** Institui a Política Municipal para a População Imigrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias, bem como sobre o Conselho Municipal de Imigrantes. São Paulo, 2016b.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Avaliação diagnóstica dos impactos das ações educativas dos CEII/CECI:** relatório final. São Paulo: SME/COPED, 2016c.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade:** Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. São Paulo: SME/COPED, 2017.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida. **Manual de instruções técnicas de acessibilidade para apoio ao projeto arquitetônico**. São Paulo: SMPDMR 201?. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/pessoa_com_deficiencia/manual%20acessibilidade.pdf. Acesso em: 20 dez. 2018.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa SME nº 13, de 11 de setembro de 2018. Reorienta O Programa "São Paulo Integral" nas Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIS, de Ensino Fundamental - EMEFs, de Ensino Fundamental e Médio - EMEFMs, nas Unidades de Educação Bilíngue para Surdos - EMEBS e nos Centros Educacionais Unificados - Ceus da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. São Paulo: SME, 2018.

SÃO PAULO (Município). **Decreto nº 58.514, de 14 de novembro de 2018.** Aprova e institui o Plano Municipal pela Primeira Infância 2018-2030. São Paulo, 2018.

SÃO PAULO (Munícipio). Instrução Normativa SME n.2 de 6 de fevereiro de 2019. Aprova a Orientação Normativa n.1 de 6 de fevereiro de 2019, que dispõe sobre os Registros na Educação Infantil. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, ano 64, n.25, p.15, 7 fev.2019.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade.** Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003.

SARMENTO, M. J. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 232-240, maio/ago. 2018. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/31317 . Acesso em: 21 dez. 2018.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos:** perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2004.

SARMENTO, M. J Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da Infância. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-78, maio/ago. 2005.

SARTI, Cynthia Andersen. **Contribuições da antropologia para o estudo da família.** Psicol. USP, São Paulo, v. 3, n. 1-2, 1992. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771992000100007. Acesso em: 21 dez. 2018.

SARTI, Cynthia Andersen. **A família como ordem simbólica.** Psicologia USP, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 11-28, jan. 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/250047276_A_familia_como_ordem_simbolica. Acesso em: 21 dez. 2018.

SETUBAL, Maria Alice. **Educação e Sustentabilidade.** Princípios e Valores Para a Formação de Educadores. São Paulo: Peiropolis, 2014.

SILVA, José Ricardo.; SOUZA, Regina Aparecida Marques de; LIMA, Vanilda Gonçalvez de; MELLO, Suely Amaral (orgs). **Educação de bebês:** cuidar e educar para o desenvolvimento humano. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Manual de Orientação:** saúde de crianças e adolescentes na era digital. n. 1. Rio de Janeiro:

SBP, 2016. Disponível em: http://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/publicacoes/19166d--MOrient-Saude-Crian-e-Adolesc.pdf. Acesso em: 21 dez. 2018.

SCHILLING, Flávia e ANGELUCCI, Carla Biancha. Conflitos, violências, injustiças na escola?: caminhos possíveis para uma escola justa. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, n. 161, 2016.

SILVA, S.A. **Bolivianos em São Paulo**: entre o sonho e a realidade. Estud. av., São Paulo, v. 20, n. 57, maio/ago. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142006000200012 Acesso em: 21 dez. 2018.

STACCIOLLI, Gianfranco. As di-versões visíveis das imagens infantis. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 21-37, maio/ago. 2011.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do Acolhimento na Escola da Infância.** Campinas: Autores Associados, 2013.

TONUCCI, F. **Quando as crianças dizem:** agora chega. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TONUCCI, Francesco. **A criança como paradigma de uma cidade para todos**. Entrevista cedida a Raiana Ribeiro. Cidades Educadoras, São Paulo, 2016. Disponível em: https://cidadeseducadoras.org.br/reportagens/francesco--tonucci-a-crianca-como-paradigma-de-uma--cidade-para-todos/. Acesso em: 20 dez. 2018

UNESCO. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**: objetivos de aprendizagem. Brasília: UNESCO, 2017.

VANDENBROECK, M. **Educare i nostri bambini ala diversità sociale, culturale, étnica, familiare. Bergamo:** Edizione Junior, 2004.

VYGOTSKY, L.V. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais,** Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: https://atividart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico--da-crianc3a7a.pdf Acesso em: 21 dez. 2018

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, aprendizagem e desenvolvimento**. São Paulo: Icone-EDUSP, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Quarta aula: a questão do meio na pedologia.** Tradução de Márcia Pileggi. Psicologia USP, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

WERLE, K.; AHMAD, L.A.S. Agrupamentos multi-etários na educação infantil: uma proposta pedagógica do núcleo de educação infantil Ipê Amarelo. In: **EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 10., 2011, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: PUCPR, 2011. p. 14573-14582. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5585_3914.pdf. Acesso em: 21 dez. 2018.

WINNICOTT, Donald Woods. Objetos transicionais e fenômenos transicionais. In: WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WINNICOTT, Donald Woods. **A criança e o seu mundo.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982.

ZANATTA, J.; MARCON, V.I.; MARASCHIN, M. L. M. O processo de transição de Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental: desafios e possibilidades. In: **EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 12., 2015, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: PUCPR, 2015. p. 5622-5640.

SITES DE REFERÊNCIA

Acnur – Agência da ONU para Refugiados http://www.acnur.org/portugues/ . Acesso em: 21 dez. 2018.

Canal Pedagógico SMESP – Playlist Educação Infantil: https://www.youtube.com/playlist?list=PLayj3awkL-oh077OQBPW6oJyTTPYBHWrH. Acesso em: 21 dez. 2018.

CEERT – Educação infantil e igualdade racial http://www.diversidadeducainfantil.org.br/ . Acesso em: 21 dez. 2018.

LECAV – Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual - Projetos de Cinema: http://www.cinead.org/. Acesso em: 21 dez. 2018.

ONU Mulheres – Retrato das desigualdades de gênero e raça http://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores_chefia_familia.html. Acesso em: 21 dez. 2018.

Pátio Digital: Disponível em http://patiodigital.prefeitura.sp.gov.br/ . Acesso em: 21 dez. 2018.

Portal da Secretaria Municipal de Educação – Educação Infantil http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Educacao-Infantil Acesso em: 21 dez. 2018.

PMSP – Dados abertos http://dados.prefeitura.sp.gov.br/pt_PT/group/educacao. Acesso em 21 dez. 2018.

Programa Território do Brincar http://territoriodobrincar.com.br/ . Acesso em: 21 dez. 2018.

UNESCO. Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem. Brasília: UNESCO, 2017. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197 . Acesso em: 01fev.2019.

AGRADECIMENTOS A TODAS AS UNIDADES EDUCACIONAIS QUE CONTRIBUÍRAM NA ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO DA CIDADE: EDUCAÇÃO INFANTIL

DRE BUTANTÃ: CEU CEI BUTANTÃ, CEI PROF. IVONE LEMOS DE ALMEIDA FRAGA, EMEI DES. DALMO VALLE NOGUEIRA, EMEI EMIR MACEDO NOGUEIRA, EMEI TIDE SETUBAL

DRE CAMPO LIMPO: CEI DRA. NATHALIA PEDROSO ROSEMBURG, CEI HORIZONTE AZUL, CEI JD. CATANDUVA, CEI JD. COPACABANA, CEI JD. MACEDONIA, CEI JD. SÃO LUIZ I, CEI MARIA IZABEL, CEI VEREADOR CID FRANCO, CEMEI CAPÃO REDONDO, CEMEI IRAPARÁ, CEU CEI GUARAPIRANGA, CEU EMEI CASA BLANCA, CEU EMEI GUARAPIRANGA, EMEI AGENOR DE OLIVEIRA – CARTOLA, EMEI ANDORINHA DOS BEIRAIS, EMEI ANISIO TEIXEIRA, EMEI DEP. SALOMÃO JORGE, EMEI GUIOMAR PICCINALI, EMEI NORIMAR TEIXEIRA, EMEI PADRE MAURO, EMEI PIRAJUSSARA, EMEI RUBENS NASCIMENTO DA SILVA – MEXICANO, EMEI VILA REMO.

DRE CAPELA DO SOCORRO: CECI/CEII KRUKUTU, CEI ALICE DE SOUZA LIMA, CEI AYRTON SENNA DA SILVA, CEI CAFRACI NÚCLEO I, CEI CEU CIDADE DUTRA, CEI EQUILIBRIO DE INTERLAGOS, CEI JARDIM LEBLON, CEI JARDIM SHANGRILÁ NÚCLEO II, CEI KAIRÓS, CEI LEILA ATLAS, CEI MANOEL DE BARROS, CEI MITIKO MATSHITA DO NEVOEIRO, CEI NOSSA SENHORA APARECIDA, CEI PARQUE GRAJAÚ, CEI TIA DORA, CEI VEREADOR JOSÉ MOLINA JR, CEI VEREADOR JOSÉ ADRIANO MARREY JR, CEI CEU NAVEGANTES, CEI JARDIM UNIVERSITÁRIO, CEI RECANTO DOS NAVEGANTES, CEI YANNI, CEI VILA NICARÁGUA, CEI JARDIM DOS SABIÁS, CEI VELEIROS, EMEI AURELIO BUARQUE DE HOLANDA, EMEI BARÃO DO RIO BRANCO, EMEI CARLOS DRUMOND DE ANDRADE, EMEI CLARA NUNES, EMEI GRAJAÚ, EMEI JARDIM CASA GRANDE, EMEI JARDIM LUCELIA, EMEI JARDIM SÃO BERNARDO, EMEI LUIS TRAVASSOS, EMEI PARQUE COCAIA II, EMEI PROFESSOR MILTON SANTOS, EMEI VILA NATAL.

DRE FREGUESIA/BRASILÂNDIA: CEI ALEGRIA DE CRIANÇA, CEI ANIVALDO PADILHA, CEI AQUARELA DO BRASIL, CEI ASAS DA VIDA, CEI BATUIRA, CEI BERNARDO GORA, CEI DONA NANINHA, CEI GUILHERME HENRIQUE PINTO COELHO, CEI IRMÃ LOUIS MARIE, CEI ITABERABA, CEI JARDIM CENTENÁRIO, CEI JARDIM DOS SONHOS, CEI JARDIM PERI, CEI JARDIM PRIMAVERA, CEI LAR ENCANTADO, CEI MARIA DULCE, CEI MARIA JOSÉ DE SOUZA, CEI MARQUES DOS FRANCOS, CEI MAURA DUARTE NUVENS, CEI NOVO SER, CEI PERIZINHO, CEI PRIMEIROS PASSOS, CEI QUERUBIM, CEI RAIZ DE DAVI, CEI RAMSSES, CEI RAMSSES II, CEI REYNALDO MARIA FREITAS E SILVA, CEI SANTA LUZIA, CEI SEMEAR PARA O FUTURO, CEI VALE VERDE, CEI VILA BRASILÂNDIA, CEI VILA NINA, CEI VILA NOVA CACHOEIRINHA, CEI VILA PENTEADO, CEI VOVÓ CARMELA, CEU EMEF JARDIM PAULISTANO, CEU EMEI JARDIM PAULISTANO, CRECHE MEU CANTINHO, CRECHE PRINCESINHA, EMEBS MARIO PEREIRA BICUDO, EMEI 7 DE SETEMBRO, EMEI ABELARDO GALDINO PINTO – PIOLIN, EMEI ANITA GARIBALDI, EMEI BERNARDINO PIMENTEL MENDES, EMEI BERTHA LUTZ, EMEI BRIGADEIRO EDUARDO GOMES, EMEI CEL JOSÉ CANAVÓ FILHO, EMEI FELIPE MESTRE JOU, EMEI JULIO DE MESQUITA, EMEI LUCAS NOGUEIRA GARCEZ, EMEI MARTINS FONTES, EMEI NAIR CORRÊA BUARQUE, EMEI NELSON MANDELA, EMEI OLAVO BILAC, EMEI PROFESSOR ARLINDO VEIGA DOS SANTOS, EMEI ROSA E CAROLINA AGAZZI.

DRE GUAIANASES: CEI ADHEMAR FERREIRA DA SILVA, CEI CIDADE TIRADENTES, CEI DOM LUCIANO MENDES DE ALMEIDA, CEI GERALDO MAGELA PERON, CEI INACIO MONTEIRO, CEI JARDIM SÃO PAULO, CEI JARDIM WILMA FLOR, CEI JESUS REI, CEI JOCELYNE GUIMARÃES FERNANDES, CEI INCONFIDENTES, CEI MARILIA DE DIRCEU, CEI MADRE PAULINA, CEI NENEM VITÓRIA, CEI PRES JUSCELINO KUBITSCHECK DE OLIVEIRA, CEI PROF.ª MARIA AUGUSTA DE PAULA, CEI RAFA GIRÉ, CEI VILA MARILENA, CEI ZACARIAS MAURO FACCIO GONÇALVES, EMEI ADONIRAN BARBOSA, EMEI AMÁCIO MAZZAROPI, EMEI CARLOTA PEREIRA DE QUEIROZ, EMEI CEU INÁCIO MONTEIRO, EMEI CEU THERESINHA SQUINCA, EMEI ENG KLAUS REINACH , EMEI ODUVALDO VIANA FILHO, EMEI OLGA BENÁRIO PRESTES, EMEI PROF. ELISIÁRIO RODRIGUES DE SOUSA, EMEI PROFª ELISA KAUFFMAN ABRAMOVICH, EMEI PROFª FULVIA ROSEMBERG, EMEI PROFESSOR GIANFEDERICO PORTA, EMEI VALDIR AZEVEDO.

DRE IPIRANGA: CEI 13 DE MAIO, CEI CAMPO BELO, CEI JARDIM CLIMAX I, CEI EDUARDO DE CAMPOS ROSMANINHO, CEI ESPAÇO BRINCAR, CEI ESPAÇO DA CRIANÇA IV, CEI INOCOOP IPIRANGA, CEI IÇAMI TIBA, CEI INSTITUTO SÃO JUDAS, CEI ITALO BRASIL PORTIERI, CEI JARDIM GUAIRACÁ, CEI LAR NOSSA SENHORA DA CONSOLAÇÃO, CEI LUZ DO SABER, CEI MONSENHOR JERONIMO RODRIGUES, CEI PADRE MARIANO, CEI PADRE PEDRO BALLINT, CEI PARQUE FONGARO, CEI PINOCCHIO III, CEI QUINTAL DA CRIANÇA, CEI SILVIA COVAS, CEI VEREADOR JOSÉ DE MOURA, CEI VICENTINA VELASCO, CEU CEI PARQUE BRISTOL, EMEBS HELEN KELLER, EMEI ANGELO MARTINO, EMEI ANTONIO FIGUEIREDO AMARAL, EMEI ANTÔNIO FRANCISCO LISBOA, EMEI ERNANI VILLA LOBOS, EMEI IGNÁCIO HENRIQUE ROMERO, EMEI PROF. THEREZINHA BATISTA PETTAN, EMEI QUINTA DAS PAINEIRAS, EMEI SANTO DIAS, EMEI VILA EMA.

DRE ITAQUERA: CEI CAMINHO CERTO, CEI CASA DO CRISTO II, CEI CASA DO CRISTO III, CEI CONJ. JOSÉ BONIFÁCIO, CEI DIRCE MIGLIACCIO, CEI FÉ E ALEGRIA, CEI GABRIEL NOGUEIRA DE QUADROS, CEI GOTA DE ESPERANÇA 2, CEI GOITI, CEI JOSÉ LOURENÇO DE LIMA, CEI MARIA LUIZA AMERICANO, CEI MISSIONÁRIA DOROTHY STANG, CEI PADRE ELIAS PEREIRA DE MELO, CEI THEREZINHA HELENA, CEI VER. CORYNTHO BALDOINO DA C. FILHO, CEU CEI PROF ADELAIDE TERESA LOPES CIMONARI, CEU EMEI ARICANDUVA, EMEI BEGÔNIA REAL, EMEI CECÍLIA SANTANA, EMEI DOM JOSÉ GASPAR, EMEI ERNANI SILVA BRUNO, EMEI MAL. FLORIANO PEIXOTO, EMEI MARIA MONTESSORI, EMEI MINISTRO PEDRO CHAVES, EMEI PIRATININGA, EMEI PADRE MANOEL DA NÓBREGA, EMEI PROF. APARECIDA MARIA DE MENDONÇA, EMEI PROF. JOÃO ORTALE, EMEI PROF. LEONARDO VAN ACKER, EMEI PROF. NEYL GOMES MARTIN, EMEI PROF. THEREZA THE DE CARVALHO, EMEI SENADOR CARLOS JEREISSATTI.

DRE JACANÃ/TREMEMBÉ: CEI AMAS ÁGUA FRIA, CEI CIDADE NOVA DO PARQUE NOVO MUNDO, CEI FERNÃO DIAS, CEI JARDIM JAPÃO, CEI LAUZANE PAULISTA, CEI MADRE CRISTINA, CEI MARIA AUXILIADORA DA SILVA, CEI PARQUE EDU CHAVES, CEI PROFA. ANITA CASTALDI ZAMPIROLLO, CEI VER. JOAQUIM THOMÉ FILHO, CEI VILA CONSTANÇA, EMEBS MADRE LUCIE BRAY, EMEI CARLOS GOMES, EMEI DR. JOSÉ AUGUSTO CÉSAR, EMEI ENIO CORRÊA, EMEI FERNANDO

CAMARGO SOARES, EMEI JOSÉ BONIFÁCIO DE ANDRADA E SILVA, EMEI JOSÉ JOAQUIM DA SILVA, EMEI MARINA NOGUEIRA DE SOUZA MARTINS, EMEI PROF. ITALO BETTARELLO, EMEI PROF. PEDRO ÁLVARES CABRAL MORAES, EMEI PROFA. LAURA FUNFAS LE SUEUR, EMEI PROFA. OTTÍLIA DE JESUS PIRES, EMEI PROFA. VERA ARNONI SCALQUETTI.

DRE PENHA: CEI ALASTAIR QUINTAS GONÇALVES, CEI CANTINHO DA VOVÓ HELENA, CEI DOUTORA ZILDA ARNS NEUMANN, CEI FRATERNIDADE IRMÃ AMÉLIA, CEI HADASSA, CEI JARDIM HERCÍLIA, CEI JOCELYNE LOUISE CHAMUZEAU, CEI LÁPIS NA MÃO, CEI MARIA DA GLÓRIA FREIRE LEMOS, CEI MEU LARZINHO, CEI PADRE MANOEL DA NÓBREGA, CEI PARI, CEI OLHOS BRILHANTES, CEI PENHA, CEI SANTA BÁRBARA, CEI TURMINHA DA VILA, CEI VILA DIVA, CEI MEU GIRASSOL, EMEBS PROFª NEUSA BASSETO, EMEI ALUÍSIO DE AZEVEDO, EMEI AUGUSTO FROEBEL, EMEI CORNÉLIO PIRES, EMEI DOUTOR MARIO ALVES DE CARVALHO, EMEI ENGENHEIRO GOULART, EMEI INTENDENTE GOMES CARDIM, EMEI JOÃO MENDONÇA FALCÃO, EMEI LAR SÍRIO, EMEI MARY BUARQUE, EMEI NENÊ DO AMANHÃ, EMEI PROF JOSÉ RUBENS PERES FERNANDES, EMEI PROF LUCIANO ROBERTO, EMEI QUINTINO BOCAIÚVA, EMEI SARGENTO MAX WOLF, EMEI SILVIO ROMERO.

DRE PIRITUBA/JARAGUÁ: CEI ALGODÃO DOCE, CEI ANÍBAL DE FRANÇA, CEI BENEDITO BUENO, CEI CECÍLIA MEIRELES, CEI CORAÇÃO VALENTE, CEI DOMITILA, CEI EVA LUIZA ROSA, CEI FÉ E ALEGRIA, CEI FELIPE NERI, CEI GRÃOZINHO DE OURO, CEI JD. IPANEMA, CEI MADRE CAMILA, CEI PALAVRA CANTADA, CEI PÉ COM PÉ, CEI PIQUERI, CEI REGINA SIMÕES, CEI SANTA LUZIA, CEI SANTO EXPEDITO, CEI SOLEDAD BARRET VIEDMA, CEI VER. HOMERO D. DA SILVA, CEI VILA CLARICE, CEI VILA NOVA, CEI VILA PERUS, CEU CEI JAGUARÉ, CEU CEI PERA MARMELO, CEU EMEI VILA ATLÂNTICA, EMEI AFONSO SARDINHA, EMEI DONA ALICE FEITOSA, EMEI EUNICE DOS SANTOS, EMEI JARDIM MONTE BELO, EMEI PAULO VI.

DRE SANTO AMARO: CEI AME, CEI BALNEÁRIO MAR PAULISTA, CEI BRILHO DO SOL IV, CEI CANTINHO DA FABIANA, CEI CRI-AÇÃO I, CEI CRUZ DE MALTA, CEI JARDIM LUSO, CEI MARIA DO CARMO PAZOS FERNANDES, PROF. CEI MARIA MARGARIDA RODRIGUES DE OLIVEIRA, PROF. CEI MASCOTE II, CEI O PEQUENO SEAREIRO, CEI ONADYR MARCONDES, CEI PARQUE DOROTEIA, CEI REI SALOMÃO, CEI SANTO AMARO, CEI VILA ERNESTINA, CEU CEI ALVARENGA, CEU CEI CAMINHO DO MAR, CEU EMEI ALVARENGA, CEU EMEI CAMINHO DO MAR, EMEI CIDADE ADEMAR III, EMEI CRUZ E SOUZA, EMEI GELOIRA DE CAMPOS, EMEI PROFª LOURDES HEREDIA MELLO, EMEI PROFª ROSA MARIA DÔGO DE RESENDE.

DRE SÃO MATEUS: CEI ASSMA CURIATI, CEI CELIA PERES SUNHIGA, CEI ELIZABETH SOUZA LOBO, CEI FILADÉLFIA, CEI DOMINGUINHOS, CEI JARDIM RODOLFO PIRANI, CEI JARDIM ROSELY, CEI JARDIM SANTO ANDRÉ, CEI PARQUE SÃO RAFAEL II, CEI PROFª SÔNIA MARIA SILVESTRINI DE OLIVEIRA, CEI TEOTÔNIO VILELA, CEI VEREADOR GOMES PEDROSA, CEU CEI ROSA DA CHINA, CEU CEI SÃO RAFAEL, EMEI ADEVALDO DE MORAES, EMEI ALFREDO VOLPI, EMEI APARECIDA CÂNDIDA DOS SANTOS DE JESUS – DONA CIDICA, EMEI ATAULFO ALVES, EMEI CONJUNTO HABITACIONAL SÃO FRANCISCO, EMEI DANTON CASTILHO CABRAL, EMEI DONA MARIA DE LOURDES COUTINHO TORRES, EMEI FRANCISCO ADAUTO, EMEI HENRIQUE RICHETTI, EMEI IGUATEMI, EMEI JESUINA NUNES BARBOSA, EMEI MANOEL FIEL FILHO, EMEI MARIO DE ANDRADE, EMEI PROF CÉLIA CAMARGO PENTEADO ELIAS, EMEI PROF. CARLOS HUMBERTO VOLPON, EMEI VICENTE DE CARVALHO, EMEI VITAL BRAZIL.

DRE SÃO MIGUEL: CEI ABC DA CRIANÇA, CEI ANJO CAMAEL, CEI CANTINHO ENCANTADO, CEI CARROSSEL ENCANTADO, CEI CDHU ITAIM A, CEI CENTRO SOCIAL MARISTA IRMÃO JUSTINO, CEI CENTRO SOCIAL MARISTA ROBRU, CEI CLAÚDIO JANUÁRIO, CEI CONSTRUINDO SONHOS, CEI CRER II, CEI CRESCER E APRENDER, CEI CRIANÇA FELIZ IV, CEI CRIANÇA FELIZ, CEI CURUÇÁ VELHA, CEI ESPAÇO AMIGO, CEI ESPAÇO VIDA CRIATIVA II, CEI GOLFINHO DOURADO I, CEI HELENA PEREIRA DE MORAES, CEI INFÂNCIA COM AFETO, CEI INFÂNCIA DE AGEU, CEI JARDIM CAMARGO VELHO, CEI JARDIM MAIA, CEI JARDIM MILIUNAS, CEI JARDIM SÃO CARLOS, CEI JARDIM SÃO VICENTE, CEI JARDIM SILVA TELLES, CEI JARDIM VILA PEDROSO, CEI LUZ DA SABEDORIA, CEI MAESTRO ARTURO DE ANGELIS, CEI MARIA CELESTE, CEI MENINOS DE OURO, CEI MONTANHA DO SABER I, CEI NOVA HARMONIA II, CEI PARQUE CRUZEIRO, CEI PARQUE SANTA RITA, CEI PEQUENA VALENTINA, CEI PINGOS DO AMANHÃ, CEI PINGUINHO DE GENTE, CEI ROSA SABAG ADDAS, CEI SANTA ROSA DE LIMA, CEI TIA ANA, CEI TIO NINO, CEI VER HIGINO PELEGRINI, CEI VER. JOÃO CARLOS FAIRBANKS, CEI VEREDAS, CEI VILA CURUÇÁ II, CEI VILA PROGRESSO, CEU CEI PROF ANA LUCIA DE HOLANDA GAMBOA, CEU EMEI ANTON MAKARENKO, CEU EMEI APPARECIDO DOMINGUES, CEU TRÊS PONTES, CEI MARIA APARECIDA DOS SANTOS, EMEI AFRÂNIO PEIXOTO, EMEI ANTÔNIO LAPENNA, EMEI CAPITÃO ALBERTO MENDES JÚNIOR, EMEI CLEMÊNCIA FERREIRA DA SILVA, EMEI DOM PEDRO II, EMEI DOUTOR FAUSTO RIBEIRO DA SILVA FILHO, EMEI EPITÁCIO PESSOA, EMEI J. G. DE ARAÚJO JORGE, EMEI JD. PEDRO JOSE NUNES, EMEI MINISTRO ALIOMAR BALEEIRO, EMEI OVÍDIO DECROLY, EMEI PROFª LAURA DA CONCEIÇÃO PEREIRA QUINTAES, EMEI PROFª MARIA DA CONCEIÇÃO VIEIRA PEREIRA, EMEI PROFª YOLANDA BASSI, EMEI PROFESSOR DALMO AMARAL MACHADO.

UNESCO

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Cooperação
Representação no Brasil

CURRÍCULO da CIDADE

EDUCAÇÃO INFANTIL

PREFEITURA DE SÃO PAULO
EDUCAÇÃO

ANEXO



SÍNTESE DAS METAS E AÇÕES DOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL



1.1 Erradicar a pobreza extrema;

1.2 Reduzir a proporção de homens, mulheres e crianças que vivem na pobreza, em todas as suas dimensões;

1.3 Implementar sistemas de proteção social;

1.4 Direito ao acesso a recursos econômicos e serviços básicos;

1.5 Construir resiliência dos pobres e vulneráveis a eventos extremos e desastres econômicos, sociais e ambientais;

1.a Mobilizar recursos para implementar políticas de erradicação da pobreza;

1.b Criar marcos políticos com base em estratégias de desenvolvimento a favor dos pobres e sensíveis a gênero.



2.1 Acabar com a fome e garantir acesso, particularmente a pobres, vulneráveis e crianças, a alimentos seguros, suficientes e saudáveis;

2.2 Acabar com a desnutrição, especialmente em crianças menores de 5 anos;

2.3 Dobrar produtividade agrícola e renda dos pequenos produtores de alimentos;

2.4 Garantir sistemas sustentáveis e resilientes de produção de alimentos;

2.5 Manter diversidade genética e repartir justamente seus benefícios;

2.a Aumentar o investimento em infraestrutura rural, pesquisa e extensão de serviços agrícolas, desenvolvimento de tecnologia e os bancos de genes de plantas e animais;

2.b Corrigir e prevenir as restrições ao comércio e distorções nos mercados agrícolas mundiais de acordo com o mandato da Rodada de Desenvolvimento de Doha;

2.c Adotar medidas para garantir o funcionamento adequado dos mercados de commodities de alimentos e seus derivados.



3.1 Reduzir a taxa de mortalidade materna global;

3.2 Acabar com as mortes evitáveis de recém-nascidos e crianças menores de 5 anos

3.3 Acabar com as epidemias e combater doenças transmissíveis;

3.4 Reduzir a mortalidade prematura por doenças não transmissíveis por meio de prevenção e tratamento, e promover a saúde mental e o bem-estar;

3.5 Reforçar a prevenção e o tratamento do abuso de substâncias;

3.6 Reduzir mortes e ferimentos por acidentes em estradas;

3.7 Garantir acesso aos serviços de saúde sexual e reprodutiva;

3.8 Atingir a cobertura universal de saúde;

3.9 Reduzir mortes e doenças por produtos químicos perigosos e por contaminação;

3.a Fortalecer a implementação da Convenção-Quadro para o Controle do Tabaco;

3.b Apoiar o desenvolvimento e o acesso de vacinas e medicamentos para as doenças que afetam principalmente os países em desenvolvimento;

3.c Aumentar o financiamento da saúde e o recrutamento, desenvolvimento e formação, e retenção do pessoal de saúde nos países em desenvolvimento;

3.d Reforçar a capacidade de todos os países para o alerta precoce, redução de riscos e gerenciamento de riscos de saúde.



4.1 Garantir a todas e todos o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade;

4.2 Garantir acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar;

4.3 Assegurar igualdade de acesso para todos os homens e as mulheres à educação técnica, profissional e superior;

4.4 Fomentar competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo;

4.5 Eliminar as disparidades de gênero na educação, garantir formação profissional para os mais vulneráveis e acesso particularmente a crianças em situação de vulnerabilidade;

4.6 Garantir alfabetização e conhecimentos básicos de matemática a jovens e adultos;

4.7 Garantir a educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural.

4.a Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes;

4.b Ampliar o número de bolsas de estudo para os países em desenvolvimento para o ensino superior;

4.c Aumentar o contingente de professores qualificados.



5.1 Acabar com a discriminação contra meninas e mulheres;

5.2 Eliminar violência contra meninas e mulheres nas esferas públicas e privadas;

5.3 Eliminar casamentos forçados e mutilações genitais femininas;

5.4 Valorizar e compartilhar o trabalho de assistência e doméstico não remunerado;

5.5 Garantir participação e igualdade de oportunidades para as mulheres na liderança e tomada de decisão na vida política, econômica e pública;

5.6 Assegurar acesso universal à saúde sexual e reprodutiva, e os direitos reprodutivos;

5.a Garantir às mulheres direitos iguais aos recursos econômicos, acesso à propriedade e controle sobre a terra, serviços financeiros, herança e recursos naturais;

5.b Aumentar o uso de tecnologias de base para promover o empoderamento das mulheres;

5.c Fortalecer políticas e legislação para a promoção da igualdade de gênero e o empoderamento de todas as mulheres e meninas.



6.1 Alcançar acesso universal à água potável, segura e acessível;

6.2 Alcançar saneamento e higiene adequados e equitativos;

6.3 Melhorar a qualidade da água reduzindo sua poluição;

6.4 Aumentar a eficiência do uso da água, retiradas sustentáveis e garantir abastecimento;

6.5 Implementar gestão integrada dos recursos hídricos;

6.6 Proteger e restaurar ecossistemas relacionados com a água;

6.a Ampliar o apoio à capacitação para os países em desenvolvimento em atividades e programas relacionados à água e saneamento;

6.b Apoiar e fortalecer a participação das comunidades locais na gestão da água e do saneamento.



7.1 Assegurar acesso universal a serviços de energia confiáveis, modernos e a preços acessíveis;

7.2 Aumentar a participação de energias renováveis na matriz energética global;

7.3 Dobrar taxa global de melhoria da eficiência energética.;

7.a Reforçar a cooperação internacional para o acesso a pesquisa e tecnologias de energia limpa;

7.b Expandir a infraestrutura e modernizar a tecnologia para o fornecimento de serviços de energia modernos e sustentáveis para todos nos países em desenvolvimento.



8.1 Sustentar o crescimento econômico per capita anual mínimo de 7% do PIB nos países de menor desenvolvimento relativo;

8.2 Atingir maior produtividade das economias;

8.3 Promover políticas de desenvolvimento incentivando atividades produtivas, emprego decente, empreendedorismo, criatividade e inovação, formalização, micro, pequenas e médias empresas e acesso a recursos financeiros;

8.4 Aumentar eficiência dos recursos globais no consumo e na produção, desassociando crescimento e degradação ambiental;

8.5 Alcançar emprego pleno, produtivo e decente para todas e todos;

8.6 Reduzir desemprego entre jovens, a falta de formação e educação;

8.7 Erradicar trabalho forçado, escravidão moderna, tráfico de pessoas, trabalho e recrutamento infantil;

8.8 Proteger direitos trabalhistas, especialmente de mulheres, migrantes e de empregos precários;

8.9 Promover o turismo sustentável;

8.10 Fortalecer instituições financeiras para incentivar acesso a serviços financeiros, bancários e de seguros;

8.a Aumentar o apoio da Iniciativa de Ajuda para o Comércio para os países em desenvolvimento.

8.b Desenvolver e operacionalizar uma estratégia global para o emprego dos jovens e implementar o Pacto Mundial para o Emprego da Organização Internacional do Trabalho.



9.1 Desenvolver infraestrutura de qualidade, confiável, sustentável e resiliente para apoiar o desenvolvimento econômico e o bem-estar humano;

9.2 Promover a industrialização inclusiva e sustentável e aumentar a participação da indústria no setor de emprego e no PIB;

9.3 Aumentar o acesso das pequenas indústrias aos serviços financeiros, cadeias de valor e mercados;

9.4 Modernizar a infraestrutura e reabilitar as indústrias para torná-las sustentáveis;

9.5 Fortalecer a pesquisa científica, melhorar as capacidades tecnológicas de setores industriais em todos os países;

9.a Facilitar o desenvolvimento de infraestrutura sustentável e resiliente em países em desenvolvimento, por meio de maior apoio financeiro, tecnológico e técnico.

9.b Apoiar o desenvolvimento tecnológico, a pesquisa e a inovação nacionais, a diversificação industrial e a agregação de valor às commodities nos países em desenvolvimento;

9.c Aumentar significativamente o acesso às tecnologias de informação e comunicação e à internet nos países menos desenvolvidos



10.1 Alcançar e sustentar o crescimento da renda dos 40% da população mais pobre a uma taxa maior que a média nacional;

10.2 Empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos;

10.3 Eliminar leis, políticas e práticas discriminatórias e promover legislações e ações adequadas;

10.4 Adotar políticas fiscal, salarial e de proteção social, e alcançar maior igualdade;

10.5 Melhorar a regulamentação e monitoramento dos mercados e instituições financeiras globais;

10.6 Assegurar uma representação mais forte dos países em desenvolvimento em tomadas de decisão nas instituições econômicas e financeiras internacionais globais;

10.7 Facilitar a migração e a mobilidade ordenada, segura, regular e responsável das pessoas;

10.a Implementar o princípio do tratamento especial e diferenciado para países em desenvolvimento em conformidade com os acordos da Organização Mundial do Comércio;

10.b Incentivar a assistência oficial ao desenvolvimento e fluxos financeiros para os Estados onde a necessidade é maior;

10.c Reduzir para menos de 3% os custos de transação de remessas dos migrantes e eliminar os corredores de remessas com custos superiores a 5%.



11.1 Garantir o acesso à habitação segura, adequada e a preço acessível, e aos serviços básicos e urbanizar as favelas;

11.2 Proporcionar acesso a sistemas de transporte seguros, acessíveis, sustentáveis e a preço acessível para todos, melhorando a segurança rodoviária por meio da expansão dos transportes públicos;

11.3 Aumentar a urbanização inclusiva e sustentável, e as capacidades para o planejamento e gestão de assentamentos humanos participativos, integrados e sustentáveis, em todos os países;

11.4 Fortalecer esforços para proteger o patrimônio cultural e natural do mundo;

11.5 Reduzir mortes e vítimas de catástrofes e diminuir as perdas econômicas com o foco na proteção de pessoas em situação de vulnerabilidade;

11.6 Reduzir o impacto ambiental negativo per capita das cidades, com atenção à qualidade do ar e gestão de resíduos;

11.7 Proporcionar o acesso universal, particularmente a crianças, a espaços públicos seguros, inclusivos, acessíveis e verdes;

11.a Apoiar relações econômicas, sociais e ambientais positivas entre áreas urbanas, periurbanas e rurais, reforçando o planejamento nacional e regional;

11.b Aumentar o número de cidades e assentamentos humanos com políticas e planos integrados para a inclusão, eficiência dos recursos, mitigação e adaptação às mudanças climáticas e resiliência a desastres;

11.c Apoiar os países menos desenvolvidos, inclusive por meio de assistência técnica e financeira, para construções sustentáveis e resilientes, utilizando materiais locais.



12.1 Implementar o Plano Decenal de Programas sobre Produção e Consumo Sustentáveis;

12.2 Alcançar a gestão sustentável e o uso eficiente dos recursos naturais;

12.3 Reduzir pela metade o desperdício de alimentos per capita mundial;

12.4 Alcançar o manejo ambientalmente saudável dos produtos químicos e dos resíduos;

12.5 Reduzir substancialmente a geração de resíduos por meio de prevenção, redução, reciclagem e reuso;

12.6 Incentivar as empresas a adotar práticas sustentáveis e a integrar informações de sustentabilidade em seu ciclo de relatórios;

12.7 Promover práticas de compras públicas sustentáveis;

12.8 Garantir que as pessoas tenham informação e conscientização para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida em harmonia com a natureza;

12.a Apoiar países em desenvolvimento a fortalecer suas capacidades científicas e tecnológicas para adotar padrões mais sustentáveis de produção e consumo

12.b Monitorar os impactos do desenvolvimento sustentável para o turismo sustentável, que gera empregos, promove a cultura e os produtos locais;

12.c Racionalizar e eliminar gradualmente subsídios ineficientes aos combustíveis fósseis, minimizando impactos adversos sobre o seu desenvolvimento e protegendo os pobres e as comunidades afetadas.



13.1 Reforçar a resiliência e a capacidade de adaptação a riscos relacionados ao clima e às catástrofes naturais;

13.2 Integrar medidas da mudança do clima nas políticas, estratégias e planejamentos nacionais;

13.3 Aumentar a conscientização e a capacidade humana e institucional para a ação sobre a mudança do clima;

13.a Implementar o compromisso assumido pelos países desenvolvidos de mobilizar US$ 100 bilhões por ano para apoiar os países em desenvolvimento nas ações de mitigação;

13.b Criar capacidades para o planejamento relacionado à mudança do clima e à gestão eficaz, nos países menos desenvolvidos, inclusive com foco em mulheres, jovens, comunidades locais e marginalizadas.



14.1 Prevenir e reduzir significativamente a poluição marinha;

14.2 Gerir de forma sustentável e proteger e restaurar os ecossistemas marinhos e costeiros;

14.3 Minimizar e enfrentar os impactos da acidificação dos oceanos;

14.4 Regular a coleta, e acabar com a sobrepesca, ilegal, e implementar planos de gestão para restaurar populações de peixes;

14.5 Conservar pelo menos 10% das zonas costeiras e marinhas;

14.6 Proibir certas formas de subsídios à pesca, que contribuem para a sobrecapacidade e a sobrepesca;

14.7 Aumentar os benefícios econômicos para os pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países menos desenvolvidos, a partir do uso sustentável dos recursos marinhos;

14.a Aumentar o conhecimento científico, desenvolver capacidades de pesquisa e transferir tecnologia marinha;

14.b Proporcionar o acesso dos pescadores artesanais de pequena escala aos recursos marinhos e mercados;

14.c Assegurar a conservação e o uso sustentável dos oceanos pela implementação do direito internacional.



15.1 Assegurar a conservação, recuperação e uso sustentável de ecossistemas terrestres e de água doce interiores e seus serviços;

15.2 Promover a gestão sustentável de todos os tipos de florestas, deter o desmatamento, restaurar florestas degradadas e aumentar o florestamento e o reflorestamento globalmente;

15.3 Combater a desertificação, restaurar a terra e o solo degradado;

15.4 Assegurar a conservação dos ecossistemas de montanha;

15.5 Tomar medidas urgentes e significativas para reduzir a degradação de habitats naturais, deter a perda de biodiversidade e evitar a extinção de espécies ameaçadas;

15.6 Garantir uma repartição justa e equitativa dos benefícios derivados da utilização dos recursos genéticos e promover o acesso adequado aos recursos genéticos;

15.7 Tomar medidas urgentes para acabar com a caça ilegal e o tráfico de espécies da flora e fauna;

15.8 Implementar medidas para evitar a introdução e reduzir o impacto de espécies exóticas invasoras;

15.9 Integrar os valores dos ecossistemas e da biodiversidade ao planejamento nacional e local, nos processos de desenvolvimento, nas estratégias de redução da pobreza e nos sistemas de contas;

15.a Mobilizar recursos financeiros para a conservação e o uso sustentável da biodiversidade e dos ecossistemas;

15.b Mobilizar recursos de manejo florestal sustentável proporcionando incentivos aos países em desenvolvimento;

15.c Reforçar esforços de combate à caça ilegal e ao tráfico de espécies protegidas, inclusive aumentando a capacidade das comunidades locais para buscar oportunidades de subsistência sustentável.



16.1 Reduzir a violência e as taxas de mortalidade relacionada;

16.2 Acabar com abuso, exploração, tráfico, violência e tortura contra crianças;

16.3 Promover o Estado de Direito, em nível nacional e internacional, e garantir a igualdade de acesso à justiça para todos;

16.4 Reduzir os fluxos financeiros e de armas ilegais, reforçar a recuperação e devolução de recursos roubados e combater o crime organizado;

16.5 Reduzir a corrupção e o suborno;

16.6 Desenvolver instituições eficazes, responsáveis e transparentes;

16.7 Garantir a tomada de decisão responsiva, inclusiva, participativa e representativa;

16.8 Ampliar e fortalecer a participação dos países em desenvolvimento nas instituições de governança global;

16.9 Fornecer identidade legal para todos;

16.10 Assegurar o acesso público à informação e proteger as liberdades fundamentais, em conformidade com a legislação nacional e os acordos internacionais;

16.a Fortalecer as instituições nacionais relevantes para a prevenção da violência e o combate ao terrorismo e ao crime;

16.b Promover leis e políticas não discriminatórias para o desenvolvimento sustentável.



FINANÇAS

17.1 Fortalecer a mobilização de recursos internos para melhorar a capacidade nacional para arrecadação de impostos e outras receitas;

17.2 Países desenvolvidos implementarem plenamente os seus compromissos em matéria de assistência oficial ao desenvolvimento;

17.3 Mobilizar recursos financeiros adicionais para os países em desenvolvimento a partir de múltiplas fontes;

17.4 Ajudar os países em desenvolvimento a alcançar a sustentabilidade da dívida de longo prazo;

17.5 Implementar regimes de promoção de investimentos para os países menos desenvolvidos;

TECNOLOGIA

17.6 Melhorar a cooperação Norte-Sul, Sul-Sul e triangular regional e internacional e o acesso à ciência, tecnologia e inovação;

17.7 Promover o desenvolvimento, a transferência, a disseminação e a difusão de tecnologias ambientalmente corretas para os países em desenvolvimento;

17.8 Operacionalizar o Banco de Tecnologia e o mecanismo de capacitação em ciência, tecnologia e inovação para os países menos desenvolvidos.

CAPACITAÇÃO

17.9 Reforçar o apoio internacional para a capacitação em países em desenvolvimento para implementar todos os objetivos de desenvolvimento sustentável;



COMÉRCIO

17.10 Promover um sistema multilateral de comércio universal;

17.11 Aumentar significativamente as exportações dos países em desenvolvimento;

17.12 Implementar o acesso a mercados livres de cotas e taxas.

QUESTÕES SISTÊMICAS:

COERÊNCIA DE POLÍTICAS E INSTITUCIONAL

17.13 Aumentar a estabilidade macroeconômica global;

17.14 Aumentar a coerência das políticas para o desenvolvimento sustentável;

17.15 Respeitar o espaço político e a liderança de cada país para estabelecer políticas para a erradicação da pobreza e o desenvolvimento sustentável;

PARCERIAS MULTISSETORIAIS

17.16 Reforçar a parceria global para o desenvolvimento sustentável;

17.17 Incentivar e promover parcerias públicas, público-privadas e com a sociedade civil.

DADOS, MONITORAMENTO E PRESTAÇÃO DE CONTAS

17.18 Reforçar o apoio à capacitação para os países em desenvolvimento para aumentar significativamente a disponibilidade de dados;

17.19 Valer-se de iniciativas existentes para desenvolver medidas do progresso do desenvolvimento sustentável que complementem o produto interno bruto [PIB] e apoiem a capacitação estatística nos países em desenvolvimento.

PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO

Ensino Fundamental

CURRÍCULO DA CIDADE



LÍNGUA PORTUGUESA

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO
Bruno Covas
Prefeito

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

Daniel Funcia de Bonis
Secretário Adjunto de Educação

Fátima Elisabete Pereira Thimoteo
Chefe de Gabinete

PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO

CURRÍCULO DA CIDADE

Ensino Fundamental

COMPONENTE CURRICULAR:

LÍNGUA PORTUGUESA

SÃO PAULO, 2019

COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED
Minéa Paschoaleto Fratelli
Coordenadora

NÚCLEO TÉCNICO DE CURRÍCULO - NTC
Wagner Barbosa de Lima Palanch
Diretor

EQUIPE TÉCNICA - NTC
Adriana Carvalho da Silva
Carlos Alberto Mendes de Lima
Claudia Abrahão Hamada
Clodoaldo Gomes Alencar Júnior
Edileusa Andrade de Carvalho Araujo Costa
Marcia Andrea Bonifácio da Costa Oliveira
Maria Selma Oliveira Maia
Maria Sueli Fonseca Gonçalves
Mariângela do Nascimento Akepeu
Monica de Fatima Laratta Vasconcelos
Nágila Euclides da Silva Polido
Regina Célia Fortuna Broti Gavassa
Samir Ahmad dos Santos Mustapha
Sílvio Luiz Caetano
Sueli Aparecida Vaz
Tânia Tadeu
Vera Lúcia Benedito
Viviane Aparecida Costa

DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO - DIEFEM
Carla da Silva Francisco
Diretora

EQUIPE TÉCNICA - DIEFEM
Cíntia Anselmo dos Santos
Daniela Harumi Hikawa
Daniella de Castro Marino Rubio
Felipe de Souza Costa
Heloísa Maria de Morais Giannichi
Hugo Luís de Menezes Montenegro
Humberto Luis de Jesus
Karla de Oliveira Queiroz
Kátia Gisele Turollo do Nascimento
Lenir Morgado da Silva
Paula Giampietri Franco
Rosangela Ferreira de Souza Queiroz
Yara Dias da Silva

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – DIEE
Silvana Lucena dos Santos Drago
Diretora

EQUIPE TÉCNICA – DIEE
Ana Paula Ignácio Masella
Marcia Regina Marolo de Oliveira
Maria Alice Machado da Silveira
Mônica Conforto Gargalaka
Mônica Leone Garcia
Roseli Gonçalves do Espirito Santo
Sueli de Lima

CENTRO DE MULTIMEIOS
Magaly Ivanov
Coordenadora

NÚCLEO DE CRIAÇÃO E ARTE
Ana Rita da Costa
Angélica Dadario
Cassiana Paula Cominato
Fernanda Gomes Pacelli

APOIO
Roberta Cristina Torres da Silva

PROJETO GRÁFICO
Estúdio Labirinto

Ícones e elementos tipográficos manuscritos: designed by olga_spb / freepikcurriculo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.
Currículo da cidade : Ensino Fundamental : componente curricular : Língua Portuguesa. – 2.ed. – São Paulo : SME / COPED, 2019.

184p. il.

Bibliografia

1.Educação - Currículos 2. Ensino Fundamental 3. Língua Portuguesa I.Título

CDD 375.001

Código da Memória Técnica: SME161/2018

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

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

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

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

EQUIPE DE COORDENAÇÃO E ELABORAÇÃO

COORDENAÇÃO GERAL

Wagner Barbosa de Lima Palanch
Minéa Paschoaleto Fratelli
Carla da Silva Francisco

ASSESSORIA PEDAGÓGICA GERAL

Célia Maria Carolino Pires (in memoriam)
Edda Curi
Suzete de Souza Borelli

CONCEPÇÃO E ELABORAÇÃO DE TEXTOS

DOCUMENTO INTRODUTÓRIO

Edda Curi
Minéa Paschoaleto Fratelli
Suzete de Souza Borelli
Vera Lúcia Benedito
Wagner Barbosa de Lima Palanch

LÍNGUA PORTUGUESA

ASSESSORIA
Célia Prudêncio de Oliveira
Kátia Lomba Bräkling
Marly Barbosa
Telma Weisz

EQUIPE TÉCNICA SME
Adriana Carvalho da Silva
Felipe de Souza Costa
Karla de Oliveira Queiroz

GRUPO DE TRABALHO
Adriana Gomes da Silva Azevedo
Adriana Valéria de Oliveira Crepaldi
Alessandra Ribeiro Teixeira Justino
Andréa dos Santos Leite
André Luis de Freitas Bastos
Andreza Briganó dos Reis
Aneli Buck Simão
Anna Cecília Koebcke de M. Couto Simões
Carlos Roberto Bortolotto
Cintia Anselmo dos Santos
Cristina Rodrigues da Silva
Daniele Martins Mônaco
Diego Navarro de Barros
Eliana Kazumi Kawahara Sato
Elza Viana dos Santos
Fabiana Balieiro Tonetto
Flavia Maria Inacio
Haroldo Heverton Souza de Arruda
Hercília Lacerda Dutra da Silva
Iracema Pereira da Silva Vastag
Juliana Nagahama
Jussara Brito de Souza
Katia Gonçalves
Lydia Machado Katz
Lilian Meibach Brandoles de Matos
Lívia Ledier Felix Vieira
Luciana Oliveira da Silva Rocha
Lucia Ramalho Nunes Munis
Ludmila de Melo Harabura
Márcia Edneia Donato de Souza
Maria José Brandão
Maria Lucimone Soares da Silva Bena
Maria Zilauba Gomes da Silva
Maurina Fernandes Santos Lourenço
Nara Nemoto
Natália Garcia Fernandes
Norma Lúcia Barbosa
Reinice Pereira
Renata Rodrigues Bonito Todor
Rita de Cassia Geraldi Menegon
Ronize da Costa Silva
Rosana Soares Godinho
Rosilane Araujo Diniz Almeida
Sheila Varoli dos Reis
Silvana Aparecida Vieira Barone
Silvana dos Santos Silva
Simone Amâncio da Silva
Simone Ribeiro Mansano
Solange Pereira Landim Dal Bosco
Thelma Helena Alota
Valéria Oliveira Santos
Valquíria da Silva Rodrigues
Victor Hugo de Oliveira

LEITORES CRÍTICOS

Equipe da Divisão de Educação Especial - SME
Equipe da Divisão de Educação de Jovens e Adultos - SME
Equipe da Divisão de Educação Infantil - SME

DOCUMENTO INTRODUTÓRIO

Anna Penido
Fernando José de Almeida
Natacha Costa

OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL - ODS

Gabriela Duarte Franschinelli - *Consultora UNESCO*

LÍNGUA PORTUGUESA

Maria José Nóbrega

Esta publicação tem a cooperação da UNESCO e da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo no âmbito da parceria PRODOC 914 BRZ 1147, cujo objetivo é fortalecer a governança da Educação no Município de São Paulo por meio de ações de inovações à qualidade educativa e à gestão democrática.

As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste relatório não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

As ideias e opiniões expressas nesta publicação são as dos autores e não refletem obrigatoriamente as da UNESCO nem comprometem a Organização.

AGRADECIMENTOS

A todos os Educadores que leram, sugeriram e contribuíram para a redação final deste documento e aos Estudantes que participaram da pesquisa realizada.

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

Em 2018, a Secretaria Municipal de Educação (SME) deu início ao processo de implementação – na Rede Municipal de Ensino de São Paulo – do Currículo da Cidade para o Ensino Fundamental, que foi elaborado a muitas mãos pelos profissionais da nossa Rede, ao longo do ano de 2017. Resultado de um trabalho dialógico e colaborativo, o Currículo teve a participação dos nossos estudantes por meio de um amplo processo de escuta, que mapeou anseios e recomendações sobre o quê e como eles querem aprender.

Cotidianamente, o Currículo se atualiza nas diferentes regiões e nos territórios da Cidade, à medida que passa por processos de transformação e de qualificação oriundos da prática. Dessa forma, a SME apresenta, agora, a 2ª edição revisada e alterada, a partir das contribuições dos profissionais que colocaram o Currículo em ação nas Unidades Educacionais.

Assim, nas próximas páginas, vocês encontrarão orientações e objetivos essenciais que visam ao desenvolvimento integral dos estudantes, ao fortalecimento das políticas de equidade e de educação inclusiva, além de garantir as condições necessárias para que sejam assegurados os direitos de aprendizagem aos estudantes das nossas escolas, respeitando suas realidades geográfica, socioeconômica, cultural e étnico-racial.

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

Nosso propósito é que o Currículo da Cidade oriente o trabalho na escola e, mais especificamente, na sala de aula. Para isso, as Orientações Didáticas, os Cadernos da Cidade: Saberes e Aprendizagens e demais materiais didáticos complementam o trabalho do Currículo no apoio às atividades cotidianas. A formação continuada dos profissionais da Rede também é condição para o salto qualitativo na aprendizagem dos nossos estudantes, premissa em que este documento está fundamentado.

Sua participação, educadora e educador, é essencial para que os objetivos deste Currículo deixem as páginas e ganhem vida!

Alexandre Alves Schneider

Secretário Municipal de Educação

SUMÁRIO

PARTE 1 INTRODUTÓRIO 11

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

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

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

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

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

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

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

PARTE 2 LÍNGUA PORTUGUESA 63

Currículo de Língua Portuguesa Para Cidade de São Paulo ____ 64
Introdução e Concepções do Componente Curricular 65
Linguagem, Língua e Ensino 66
A Alfabetização como Processo Discursivo 67
A Concepção de Alfabetização 69
A Linguagem Verbal e sua Especificidade 70
Texto e Gêneros do Discurso 70
Contexto de Produção, Discurso e Texto 71
A Linguagem Oral e a Linguagem Escrita: uma Relação de Imbricação 72
Oralização e Oralidade na Sala de Aula 73
Variedade Linguística e Preconceito 74
• Norma culta ou norma-padrão 74
Os Multiletramentos e a Multimodalidade 75
Direitos de Aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental 76

Ensinar e Aprender Língua Portuguesa no Ensino Fundamental ____ 78
Movimento Metodológico de Organização da Ação Docente 79
Os Conteúdos Temáticos no Currículo de Língua Portuguesa 81
A Interculturalidade 83
Relações de Consumo e Sustentabilidade 84
Organização do Currículo em Língua Portuguesa 85
• Os Eixos Organizadores do Trabalho 85
• Os Conteúdos de Ensino e Aprendizagem 86
• O Lugar da Literatura no Currículo 89
• Os Critérios de Progressão dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento 90
• A Organização dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento 91

O Ensino de Língua Portuguesa nos Ciclos ____ 95
Ciclo de Alfabetização 96
• Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento Comuns ao Ciclo de Alfabetização 97
• Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por Ano de Escolaridade no Ciclo de Alfabetização 100

Ciclo Interdisciplinar 115
• Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento Comuns ao Ciclo Interdisciplinar 115
• Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por Ano de Escolaridade no Ciclo Interdisciplinar 121
Ciclo Autoral 143
• Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento Comuns ao Ciclo Autoral 144
• Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por Ano de Escolaridade no Ciclo Autoral 149

Orientações Para o Trabalho do Professor _____ 171
Recomendações para o Ensino de Linguagem Verbal na Escola 172
• Sobre a Seleção de Textos para Estudo 172
• Sobre a Sala e Espaço de Leitura e suas Contribuições 173
• A Leitura em Voz Alta e a Formação do Leitor Iniciante 173
• Sobre o Contexto de Produção dos Textos nas Atividades de Escrita e de Leitura 173
• Condições Didáticas para a Aprendizagem do Sistema de Escrita 174
• Sobre o Movimento Metodológico no Trabalho com Análise Linguística/Multimodal 174
• As Atividades de Produção de Textos na Alfabetização 175
• Sobre o Projeto Didático e suas Contribuições para o Ensino 176

Referências da Parte 1 – Introdutório _____ 177
Referências da Parte 2 – Língua Portuguesa _____ 178





PARTE 1

INTRODUTÓRIO

APRESENTAÇÃO

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

O Currículo da Cidade busca alinhar as orientações curriculares do Município de São Paulo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define as aprendizagens essenciais a que todos os estudantes brasileiros têm direito ao longo da Educação Básica. A BNCC estrutura-se com foco em conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para promover o desenvolvimento integral dos estudantes e a sua atuação na sociedade. Sua implementação acontece por meio da construção de currículos locais, de responsabilidade das redes de ensino e escolas, que têm autonomia para organizar seus percursos formativos a partir da sua própria realidade, incorporando as diversidades regionais e subsidiando a forma como as aprendizagens serão desenvolvidas em cada contexto escolar.

Diante disso, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – SME deu início ao processo de atualização curricular em março de 2017, com a realização de um seminário municipal, que reuniu diretores e coordenadores pedagógicos de todas as escolas de Ensino Fundamental da Rede, professores de referência, além de gestores e técnicos das Diretorias Regionais de Educação (DREs).

De abril a junho, professores e estudantes da Rede foram consultados por meio de amplo processo de escuta, que mapeou suas percepções e recomendações sobre o que e como aprender. Enquanto 43.655 estudantes enviaram suas percepções por meio de um questionário individual disponibilizado via aplicativo, 16.030 educadores deram indícios de como organizam suas práticas curriculares, compartilhadas por meio do site da SME. Essas percepções e indicadores também serviram como referência para a produção desse currículo.

O Currículo da Cidade foi construído de forma coletiva, tanto para espelhar a identidade da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, quanto para assegurar que seja incorporado por todos os seus integrantes.

O processo foi realizado sob a orientação da Coordenadoria Pedagógica (COPED) da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, tendo **como base as seguintes premissas para sua construção:**

> **Continuidade:** O processo de construção curricular procurou romper com a lógica da descontinuidade a cada nova administração municipal, respeitando a memória, os encaminhamentos e as discussões realizadas em gestões anteriores e integrando as experiências, práticas e culturas escolares já existentes na Rede Municipal de Ensino.
>
> **Relevância:** O Currículo da Cidade foi construído para ser um documento dinâmico, a ser utilizado cotidianamente pelos professores com vistas a garantir os direitos de aprendizagem a todos os estudantes da Rede.
>
> **Colaboração:** O documento foi elaborado considerando diferentes visões, concepções, crenças e métodos, por meio de um processo dialógico e colaborativo, que incorporou as vozes dos diversos sujeitos que compõem a Rede.
>
> **Contemporaneidade:** A proposta curricular tem foco nos desafios do mundo contemporâneo e busca formar os estudantes para a vida no século XXI.

O Currículo da Cidade foi construído para todos os estudantes da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, inclusive os que necessitam de atendimento educacional especializado – aqueles que têm algum tipo de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Aplica-se, também, a crianças e adolescentes de diferentes origens étnico-raciais, além de imigrantes e refugiados de vários países.

A proposta da atualização do Currículo da Cidade de São Paulo reforça a mudança de paradigma que a sociedade contemporânea vive, na qual o currículo não deve ser concebido de maneira que o estudante se adapte aos moldes

que a escola oferece, mas como um campo aberto à diversidade. Essa diversidade não é no sentido de que cada estudante poderia aprender conteúdos diferentes, mas sim aprender conteúdos de diferentes maneiras.

Para que esses estudantes tenham seus direitos garantidos, reconhece-se a necessidade de adequações didáticas e metodológicas que levem em consideração suas peculiaridades, documentos esses que serão produzidos pela SME dialogando com o Currículo da Cidade.

O Currículo da Cidade estrutura-se com base em **três conceitos orientadores:**

> **Educação Integral:** Tem como propósito essencial promover o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando as suas dimensões intelectual, social, emocional, física e cultural.
>
> **Equidade:** Partimos do princípio de que todos os estudantes são sujeitos íntegros, potentes, autônomos e, portanto, capazes de aprender e desenvolver-se, contanto que os processos educativos a eles destinados considerem suas características e seu contexto e tenham significado para suas vidas. Assim sendo, buscamos fortalecer políticas de equidade, explicitando os direitos de aprendizagem, garantindo as condições necessárias para que eles sejam assegurados a cada criança e adolescente da Rede Municipal de Ensino, independente da sua realidade socioeconômica, cultural, étnico-racial ou geográfica.
>
> **Educação Inclusiva:** Respeitar e valorizar a diversidade e a diferença, reconhecendo o modo de ser, de pensar e de aprender de cada estudante, propiciando desafios adequados às suas características biopsicossociais, apostando nas suas possibilidades de crescimento e orientando-se por uma perspectiva de educação inclusiva, plural e democrática.

O Currículo da Cidade foi organizado em três Ciclos (Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral) e apresenta uma Matriz de Saberes, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, os Eixos Estruturantes, os Objetos de Conhecimento e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento de cada Componente Curricular.

Os objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada componente curricular foram elaborados por Grupos de Trabalho (GTs) formados por professores, supervisores e técnicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e das Diretorias Pedagógicas (DIPEDs) das Diretorias Regionais de Educação (DREs). Os GTs reuniram-se de março a junho de 2017 e produziram a primeira versão do Currículo da Cidade. No mês de agosto essa versão foi colocada para consulta das equipes gestora e docente, supervisores e formadores das DREs, no Sistema de Gestão Pedagógica (SGP), totalizando mais de 9.000 leituras e mais de 2.550 contribuições que foram analisadas pelas equipes técnicas do Núcleo Técnico de Currículo (NTC) e Divisão de Ensino Fundamental e Médio (DIEFEM). Além disso, a primeira versão do documento foi encaminhada a leitores críticos que também trouxeram contribuições.

Após a incorporação das contribuições pelas equipes técnicas do NTC/DIEFEM, o documento tem sua versão finalizada, para ser implementado pelas escolas da Rede. As ações de implementação contarão com orientações didáticas, materiais curriculares e formação continuada.

CONCEPÇÕES E CONCEITOS QUE EMBASAM O CURRÍCULO DA CIDADE



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

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

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

CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA

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

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

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

1. Lei nº 8.069/90.

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

O Currículo da Cidade leva em conta as especificidades dessas fases do desenvolvimento e considera os diferentes contextos em que as crianças e os adolescentes que vivem na Cidade de São Paulo estão inseridos. Para tanto, acolhe essa diversidade referenciando-se pelos estudos sobre as relações étnico-raciais, pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08, assim como pela atuação do Núcleo Étnico-Racial da SME, que, dentre outras atividades, fomenta práticas educacionais voltadas à aprendizagem de Histórias e Culturas Africanas, Afro-Brasileiras, Indígenas, assim como a de Imigrantes e de Refugiados.

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

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

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

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

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

CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Educação Integral e Marcos Legais

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

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

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

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

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

Relevância da Educação Integral

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

CONCEITO DE EQUIDADE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONCEITO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

UM CURRÍCULO PARA A CIDADE DE SÃO PAULO



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

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

REFERÊNCIAS QUE ORIENTAM A MATRIZ DE SABERES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

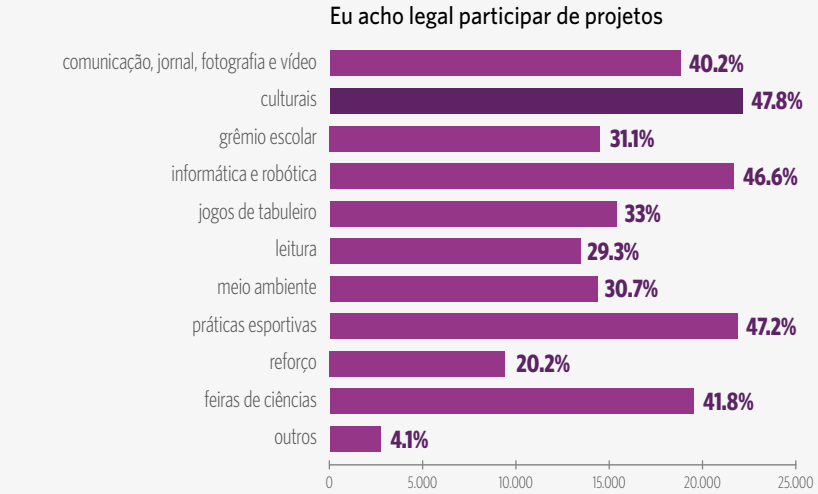
- Convenções Internacionais sobre Direitos Humanos, Direitos da Infância e da Adolescência e Direitos das Pessoas com Deficiências;

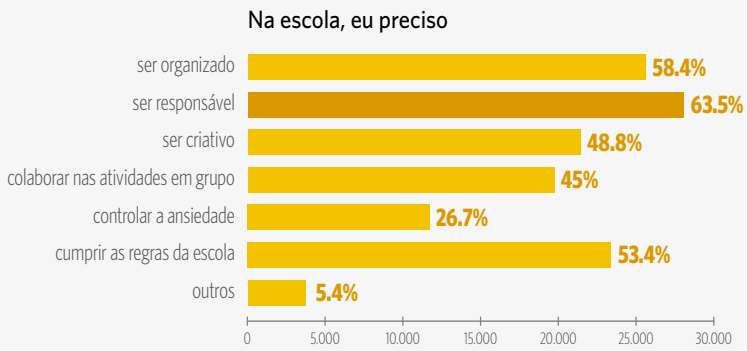
- Artigos 205, 207 e 208 da Constituição Federal (1988);
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996);
- Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990);
- Lei nº 10.639 (2003) e Lei nº 11.645 (2008), que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e das culturas africanas, afro-brasileira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

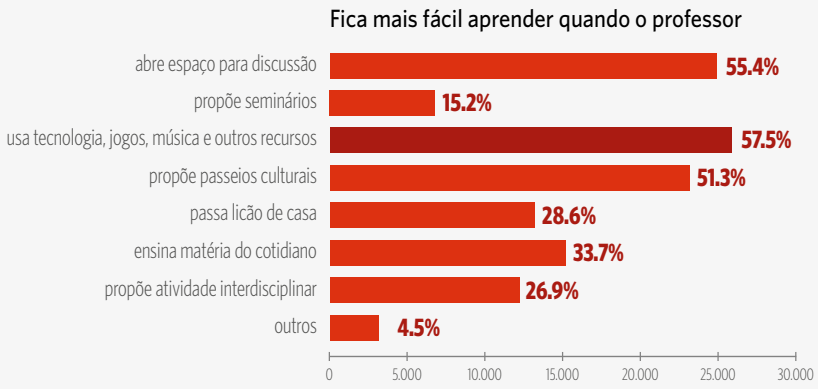
A elaboração da Matriz de Saberes considerou a opinião de 43.655 estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, que participaram, em 2017, de uma pesquisa sobre o que gostariam de vivenciar no currículo escolar. Desse universo, aproximadamente 50% apontou gostar de participar de projetos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

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

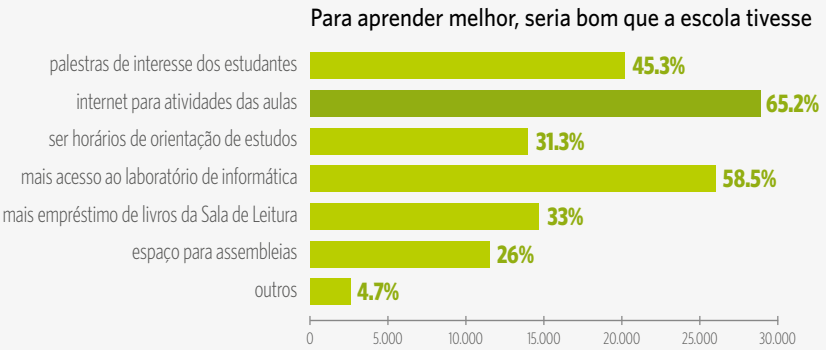
Essa pesquisa de opinião dos estudantes deu indícios de como o trabalho deve ser organizado nas escolas e subsidiou a construção da Matriz de Saberes da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

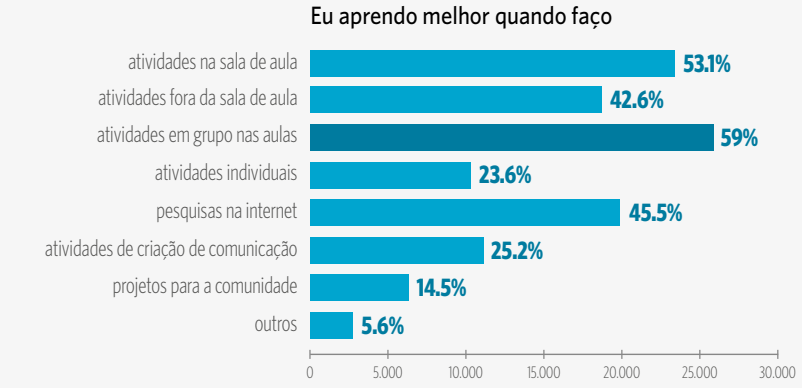

Eu acho legal participar de projetos
comunicação, jornal, fotografia e vídeo
40.2%
culturais
47.8%
grêmio escolar
31.1%
informática e robótica
46.6%
jogos de tabuleiro
33%
leitura
29.3%
meio ambiente
30.7%
práticas esportivas
47.2%
reforço
20.2%
feiras de ciências
41.8%
outros
4.1%
0
5.000
10.000
15.000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


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


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





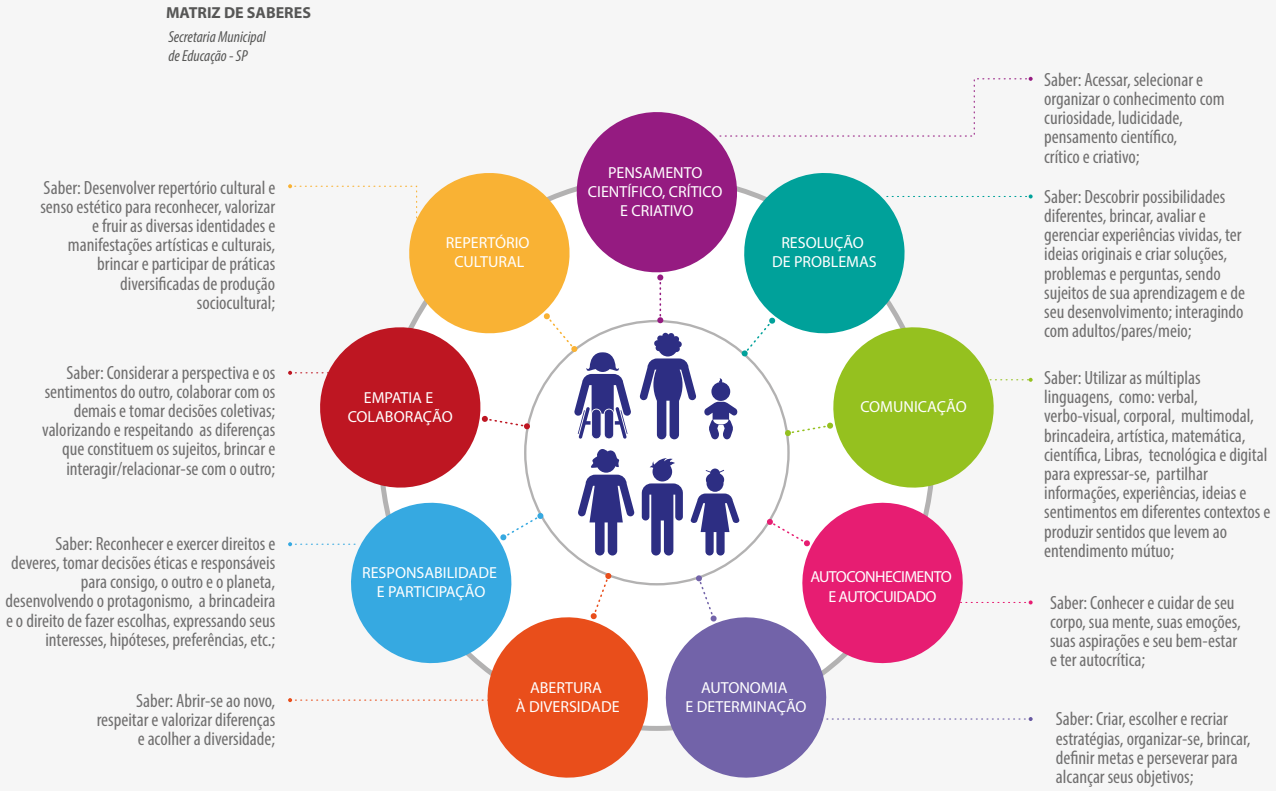


Fonte: NTC - SME

MATRIZ DE SABERES

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

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



Fonte: NTC - SME

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

1. Pensamento Científico, Crítico e Criativo

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

2. Resolução de Problemas

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

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

3. Comunicação

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

4. Autoconhecimento e Autocuidado

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

5. Autonomia e Determinação

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

6. Abertura à Diversidade

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

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

7. Responsabilidade e Participação

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

8. Empatia e Colaboração

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

9. Repertório Cultural

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

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

TEMAS INSPIRADORES DO CURRÍCULO DA CIDADE

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

CONHEÇA MAIS SOBRE
Agenda 2030
no documento:

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

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

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

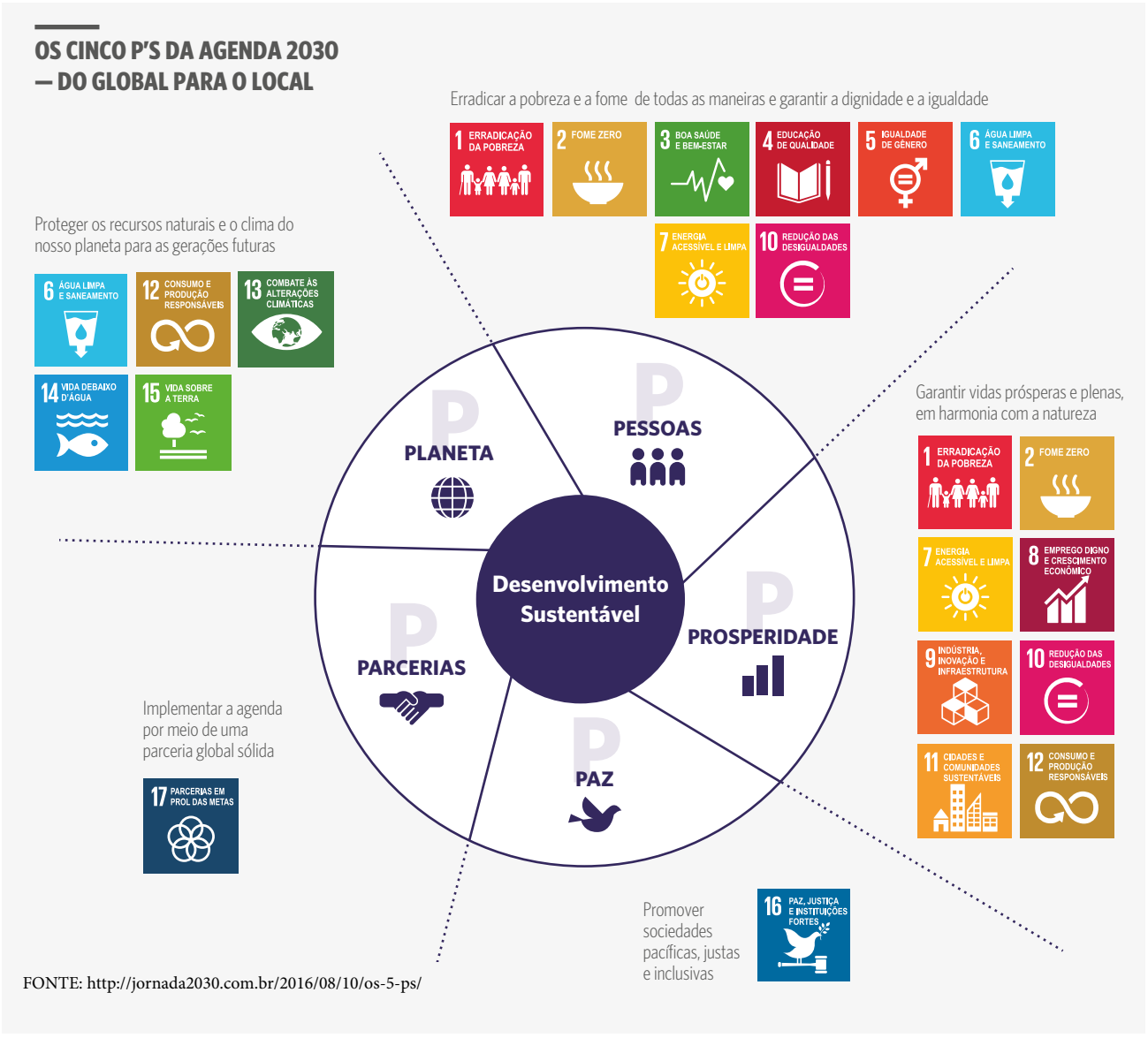
A Agenda é um plano de ação que envolve **5 P's: Pessoas, Planeta, Prosperidade, Paz, Parceria.**

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

Os 17 objetivos são precisos e propõem:

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

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



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

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

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

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

CONHEÇA MAIS SOBRE
Agenda 2030
nos documentos:

Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável

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

Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de Aprendizagem

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

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

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

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

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

CICLOS DE APRENDIZAGEM



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

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

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

CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CICLO INTERDISCIPLINAR

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

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

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

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

CICLO AUTORAL

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

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

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

Essa abordagem pedagógica tem como características:

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

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

ORGANIZAÇÃO GERAL DO CURRÍCULO DA CIDADE

ÁREAS DO CONHECIMENTO E COMPONENTES CURRICULARES

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

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

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

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

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

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

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

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

EIXOS

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

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

OBJETOS DE CONHECIMENTO

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

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

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

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

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

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

CURRÍCULO DA CIDADE NA PRÁTICA



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

IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DA CIDADE

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

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

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

8. Lei nº 9394/96.

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

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

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

GESTÃO CURRICULAR

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

Ao planejar, é importante que todos:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

QUADRO 1: TIPOS DE FUNÇÃO AVALIATIVA E SUAS CARACTERÍSTICAS

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

SÍNTESE DA ORGANIZAÇÃO GERAL DO CURRÍCULO DA CIDADE



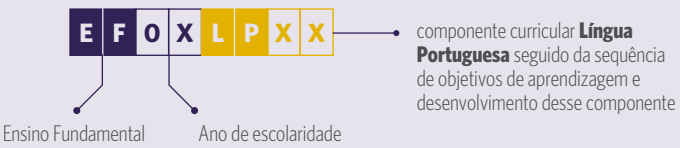
O Currículo da Cidade organiza-se a partir dos seguintes elementos:

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

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

UM CURRÍCULO PENSADO EM REDE

No Currículo da Cidade, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão identificados por uma sigla



em que:
EF Ensino Fundamental;
0X ano de escolaridade;
LPXX Componente Curricular Língua Portuguesa seguido da sequência de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento desse componente.

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

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


A
a
C
M
g
h
B
2

PARTE 2

LÍNGUA PORTUGUESA

CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA A CIDADE DE SÃO PAULO

INTRODUÇÃO E CONCEPÇÕES DO COMPONENTE CURRICULAR

Neste documento, compreende-se que a aprendizagem da Língua Portuguesa acontece por meio de quatro atividades fundamentais – falar, ouvir, ler e escrever -, as quais se realizam em práticas sociais diversas. Por isso, o documento está organizado nos eixos: prática de leitura de textos, prática de produção de textos escritos, prática de escuta e produção de textos orais e prática de análise linguística/multimodal.

A intenção é possibilitar o trabalho com uma língua contextualizada, que se usa, efetivamente, nas práticas de que o indivíduo participa. Para que esse foco no uso seja possibilitado, é preciso que a unidade linguística básica do trabalho de Língua Portuguesa seja o **texto**, pois é nele, materialidade do discurso, que a língua, por encontrar-se em funcionamento, torna-se linguagem.

Buscando-se aproximar as práticas de linguagem de seus usos reais, destacamos, ainda, neste documento curricular, a importância do trabalho com os **multiletramentos** – fundamentais para a efetiva participação nas práticas sociais de linguagem contemporâneas –, a presença e especificidade dos **textos multimodais** – característicos também da cultura digital –, e o reconhecimento da **interculturalidade**, constitutiva das práticas sociais de linguagem verbal da atualidade.

A apresentação dos objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento está organizada por anos e ciclos, levando-se em conta o princípio da colaboração e progressão dos objetivos, baseados nos seguintes critérios: conteúdo (capacidades, comportamentos e procedimentos), nível de autonomia do sujeito que aprende e interage com a língua e nível de complexidade do conteúdo em foco, considerando práticas sociais, gêneros e textos.

Há, também, articulado a este documento, um conjunto de orientações didáticas, cuja finalidade é auxiliar a escola na realização do trabalho de ensino de Língua Portuguesa a partir das referências aqui apresentadas.

LINGUAGEM, LÍNGUA E ENSINO

A linguagem verbal tem sido compreendida, ao longo da história da humanidade, de formas bastante diversas. De modo geral, podemos dizer que três concepções têm predominado, especialmente no ensino de língua e de linguagem.

A primeira concebe a linguagem como representação do pensamento, como espelho do mundo e das pessoas. Na perspectiva dessa concepção, escrever seria representar o que se pensa. Ler, então, seria um exercício de descobrir o que o escritor pensa, já que ele teria retratado seu pensamento no texto. Não haveria, pois, espaço de interlocução efetiva entre escritor e leitor, e a conclusão inevitável dessa forma de compreender a linguagem é que, quem não escreve ou não lê "bem", é porque não pensa adequadamente.

Ao lado dessa concepção – ainda que tenha aparecido mais tardiamente na história – encontra-se a que concebe a linguagem como instrumento de comunicação. Nessa direção, escrever seria codificar uma mensagem para ser decifrada por um emissor (leitura). Ler e escrever seriam processos que pressuporiam apenas a codificação e decodificação precisas de uma mensagem. Caso o sentido dessa mensagem não fosse descoberto, a falha seria atribuída a ruídos ou à inabilidade do produtor (que codificou errado) ou do receptor (que leu de maneira inadequada).

Não haveria espaços para a produção de novos sentidos decorrentes dos saberes diferenciados dos interlocutores. Assim, a polissemia[1] não seria considerada como característica constitutiva da linguagem, mas um evento esporádico, decorrente do processo de produção/recepção.

Uma terceira concepção – que é a orientadora deste documento – considera a linguagem como atividade, como forma de ação, como relação interpessoal, por meio da qual sentidos são produzidos sobre o mundo e pessoas, assim como são criados vínculos e compromissos anteriormente inexistentes entre elas.

Além disso, a linguagem é um modo de compreensão dos significados que o mundo, as coisas e as relações entre as pessoas possuem em um dado momento, grupo social e determinada cultura. Essa forma de compreensão vai se constituindo, à medida que se realiza nas situações de interlocução. A linguagem, como hoje a conhecemos, é fruto do trabalho de todas as pessoas que a utilizaram antes de nós. Portanto, não é estática e nem está pronta em definitivo.

Se podemos dizer que a linguagem é um modo de compreensão do mundo, das pessoas e das relações que estabelecem entre si, então, quando aprendemos uma linguagem, estamos nos apropriando de um modo de compreender o mundo, as pessoas e as relações que elas estabelecem entre si.

Pode-se afirmar que a linguagem tanto é constituída pelos sujeitos que interagem por meio dela, quanto constitui esses mesmos sujeitos. É fundamental considerar que a nossa compreensão da realidade se faz sempre por meio dos signos – entre eles o linguístico – e o que eles representam na nossa cultura em um dado momento histórico. Os sentidos que construímos são representações que, embora estejam ligadas à realidade que vivemos, remetem a algo que está

1. Polissemia é uma propriedade fundamental das línguas, que possibilita que a maioria das palavras tenha mais de um significado.

fora dela. A linguagem verbal constitui as pessoas, pois dá significado às relações, veiculando valores que são internalizados pelos sujeitos nessas interações.

Se, por um lado, a linguagem constitui as pessoas, por outro afirma-se que as pessoas constituem a linguagem. As expressões, as palavras, as maneiras de se referir aos fatos, acontecimentos, sentimentos e situações vivenciadas, tanto se modificam, quanto não conservam o mesmo significado ao longo da história. Para revelar as mudanças de sentidos, a língua se transforma, ressignificando palavras, criando novas expressões e abandonando formas de dizer.

Podemos afirmar que a palavra sempre veicula valores morais, éticos, estéticos, religiosos e científicos. Por meio dela, são apresentadas, reforçadas e construídas ideias que refletem os saberes e a visão de mundo de um determinado grupo social, mesclando diferentes interesses, preconceitos e pontos de vista.

Para sintetizar, na perspectiva adotada neste documento, a linguagem é fundamentalmente:

a. histórica e social, porque é constituída no uso, ou seja, os sentidos da atividade verbal são construídos num processo contínuo de interlocução entre sujeito que produz discurso e sujeito que lê/escuta. Diante disso, a língua não é homogênea, uma vez que o sujeito – produtor ou leitor/ouvinte – não é fonte única do sentido, mas compartilha seu espaço discursivo com o outro. Os processos que a constituem são eminentemente histórico-sociais. Ela não pode, portanto, ser estudada fora da sociedade e de suas condições de produção;
b. ideológica, porque veicula, inevitavelmente, valores que regulam as relações sociais;
c. plurivalente, porque revela diferentes formas de significar a realidade, segundo a perspectiva dos diferentes sujeitos que a empregam;
d. dialógica, porque todo enunciado, por sua natureza, relaciona-se com os produzidos anteriormente e orienta-se para outros que serão formulados como réplica desse.

A ALFABETIZAÇÃO COMO PROCESSO DISCURSIVO

Compreender a linguagem como forma de interação entre os sujeitos tem implicações diretas na maneira de organizar o processo de aprendizagem. Se reconhecido como discursivo, as implicações são óbvias: alfabetizar também precisa acontecer em um espaço discursivo, ou seja, em um processo no qual se produza linguagem, interaja-se e comunique-se por meio das práticas sociais similares àquelas que se realizam nos contextos públicos, expandindo-se o espaço comunicativo para além do escolar. Além disso, nesse momento, a unidade linguística de base deve ser o texto. Mas deve ser o texto efetivo, que se realiza em práticas sociais, porque só dessa maneira é possível que o estudante

constitua seus saberes sobre a linguagem verbal, seja escrita ou oral. Concebe-se, assim, que os estudantes vivenciam situações de interação verbal desde a mais tenra idade. Nessa vivência, ocorre a apropriação de características das situações comunicativas das quais participam (festas de aniversário, cultos religiosos, conversas familiares, exibições de filmes, programas de TV e rádio, leitura colaborativa de jornais mediada por leitores experientes, entre outras). Compreendem as características gerais dos gêneros – de linguagem oral ou escrita – nos quais os textos veiculados nessas situações são organizados e constroem e desenvolvem seus próprios procedimentos de leitura, interagindo com o outro. Enfim, as crianças apropriam-se de saberes sobre conhecimentos com os quais operam nas práticas de linguagem.

Como se pode perceber, adota-se a perspectiva de que é possível aprender sobre a linguagem escrita antes mesmo de se ter compreendido a escrita da linguagem.

Isso significa entender que é possível produzir um texto organizado em linguagem escrita sem que, necessariamente, seja grafado pelo seu produtor, porque se parte do princípio de que a competência para grafar um texto não é a mesma requerida para a produção de um texto organizado em linguagem escrita.

Há uma diferença entre "linguagem escrita" e "escrita", sendo essa última uma ferramenta tecnológica que permite registrar, por meio de um sistema de representação, a palavra e o texto produzido. Pela escrita – um sistema de representação alfabético dos sons da fala, no caso da escrita da Língua Portuguesa – podemos grafar inclusive textos orais. Já a linguagem escrita – diferentemente da escrita da linguagem – é mais do que o registro gráfico de um texto: é uma forma de organizar um discurso, previamente ao momento de se fazer conhecer pelo seu interlocutor; é um modo de organizar um discurso de maneira que se possa recuperá-lo posteriormente, tal como elaborado pelo seu produtor. Dessa forma, entende-se uma organização textual que requer, por exemplo, a apresentação de todas as referências contextuais do momento de produção – ou, principalmente, daquelas que o produtor considera imprescindíveis para a compreensão do que está sendo dito – sob pena de o leitor não conseguir recuperá-las e, assim, não compreender o que leu.

Saber disso é fundamental para a prática de alfabetização, pois oferece ao professor a possibilidade de trabalhar a linguagem escrita junto a seus estudantes, ainda que veiculada oralmente, não sendo necessário esperar que eles aprendam a escrever para passarem a produzir textos em linguagem escrita. Ao contrário, enquanto aprendem sobre a linguagem escrita, estudam a escrita, ferramenta de registro de textos.

Assim, as atividades de recontar oralmente, por exemplo, um texto lido como se estivesse lendo em um livro e/ou de ditar uma história para que o professor a grafe, são fundamentais para a aprendizagem da linguagem escrita. Em ambas as situações, os estudantes estão produzindo textos escritos, aprendendo a planejá-los, além de revisá-los para adequá-los a todas as características do contexto de produção (incluindo-se as especificidades do gênero). Em outras palavras, eles estão aprendendo conteúdos gramaticais, textuais e discursivos.

A CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO

As pesquisas na linha psicogenética deslocaram o foco de investigação do "como se ensina" para o "como se aprende" e colocaram, no centro dessa aprendizagem, uma criança ativa e inteligente: um sujeito que pensa, que elabora hipóteses sobre o modo de funcionamento da escrita, porque está presente no mundo onde vive; que se esforça por compreender para que serve e como se constitui esse objeto e que aprende os usos e formas da linguagem que se usa para escrever, ao mesmo tempo em que compreende a natureza alfabética do sistema de escrita em português.

A psicogênese da língua escrita – uma descrição do processo pelo qual a escrita se constitui em objeto de conhecimento para a criança – trouxe contribuições sobre aquisição da leitura e da escrita, porque foram mudadas as perguntas que estavam na origem dos estudos anteriores, as quais costumavam girar em torno das seguintes questões: "como se deve ensinar a ler e escrever?" Ou, mais especificamente, "qual o melhor método de alfabetização?". A crença implícita era a de que o processo de alfabetização começava e acabava dentro da sala de aula e que a aplicação correta do método adequado garantiria ao professor o controle do processo de alfabetização de todos os estudantes.

Até então, supúnhamos que a alfabetização era uma aprendizagem estritamente escolar e que as crianças só aprendiam o que o professor lhes ensinasse. Assim, primeiro o professor devia ensinar as letras e/ou sílabas escritas e seus respectivos sons e, se e quando essas correspondências estivessem memorizadas, os estudantes seriam capazes de ler e de escrever. Entendíamos também que se o professor ensinava e a criança não aprendia, ela é que tinha "problemas" de aprendizagem. Quanto às crianças que não se alfabetizavam, entendia-se que precisavam de tratamento clínico, psicológico ou psicopedagógico.

No entanto, estudos em diferentes línguas têm mostrado que, de uma correspondência inicial pouco diferenciada, o alfabetizando progride em direção a um procedimento de análise em que passa a fazer corresponder recortes do falado a recortes do escrito. Essa correspondência passa por um momento silábico – em que, ainda que nem sempre com consistência, atribui uma letra a uma sílaba – antes de chegar a compreender o que realmente cada letra representa e começar a produzir uma escrita alfabética, ou seja, registrando "todos" os fonemas da fala.

As ideias elaboradas pelas crianças nesse processo de conhecimento foram analisadas por Ferreiro e Teberosky (1986) em uma teoria denominada psicogênese da língua escrita, que explica quais são tais ideias, analisando os critérios utilizados pelas crianças investigadas para justificar suas escritas e as leituras feitas de textos a elas apresentados. O estudo mostra que as justificativas apresentadas procuram (e possuem) uma lógica que deriva das relações que as crianças estabelecem com os aspectos da escrita que são observáveis por elas em cada etapa do processo de conhecimento.

Se pensarmos no que vimos discutindo até o momento, não é difícil concluir que, a fim de que o professor possa contribuir para a aprendizagem da escrita pela criança, é fundamental conhecer essas ideias, considerando-as e criando um

espaço de reflexão colaborativo sobre o objeto escrita. Dessa maneira, nas atividades de escrita, o estudante que ainda não sabe escrever convencionalmente precisa esforçar-se para construir procedimentos de análise e encontrar formas de representar graficamente aquilo que se propõe escrever. É por isso que as atividades de escrita constituem bons espaços de reflexão para a alfabetização. Havendo uma mediação adequada, que disponibilize as informações necessárias e que garanta espaço para reflexão sobre o sistema de escrita, os estudantes constroem os procedimentos de análise para que a alfabetização se realize.

A LINGUAGEM VERBAL E SUA ESPECIFICIDADE

A linguagem é processo de interlocução que possibilita a prática social dos mais diversos tipos de atos. A linguagem constitui-se na língua em funcionamento; por isso, caracteriza-se pela diversidade desse funcionamento (nas diferentes esferas, por exemplo) e, dessa maneira, dos modos de significar (como convencimento, como lei, como registro de conhecimento científico etc.), já que possibilita a realização dos mais diversos atos sociais.

A linguagem é constitutiva dos sujeitos, pois tanto eles quanto as relações sociais que estabelecem entre si, se constituem pela linguagem. Por outro lado, é constituída pelos sujeitos, já que o seu uso nas mais diversas práticas sociais inaugura significados, sentidos e modos de dizer, o que faz com que evolua historicamente, modificando-se (BAKHTIN, 1992).

Em uma sociedade letrada como a nossa, as práticas sociais que se dão pela linguagem são inúmeras: vão desde utilizar um caixa eletrônico até assistir à aula, por exemplo.

Nas diferentes práticas sociais, os sujeitos elaboram diferentes discursos, de acordo com a finalidade de cada espaço – e esfera social – nos quais elas se realizam. Se a perspectiva de formação colocada para o estudante é a cidadã, aquela que pretende que ele seja capaz de agir nas diferentes situações comunicativas, compreendendo as realidades sociais e analisando-as com criticidade, então podemos dizer que as práticas sociais, que se realizam dentro e fora da escola – considerando as suas especificidades – precisam ser objeto de estudo na escola.

TEXTO E GÊNEROS DO DISCURSO

Conforme visto anteriormente, a linguagem realiza-se por meio dos discursos, ou seja, dos enunciados.

Todo discurso resulta em um texto oral ou escrito – sua realidade material – organizado, inevitavelmente, em gêneros. Esses são formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, das quais os produtores lançam mão ao

organizarem seus discursos.

Os gêneros se caracterizam por três elementos fundamentais (BAKHTIN, 1997):

a. **conteúdo temático:** o que é possível ser dito por meio daquele gênero;
b. **organização composicional:** é a forma como se organizam internamente textos produzidos no gênero;
c. **estilo:** marcas linguísticas típicas do gênero – e não do texto.

O produtor do texto se orientará pela sua experiência comunicativa, a qual é constituída pelo conjunto de conhecimentos construídos nas situações de interação verbal das quais participou. Por isso, não conhecemos todos os gêneros disponíveis na cultura: as pessoas têm mais conhecimento sobre os gêneros que circulam com frequência nas situações comunicativas de que mais participam.

E esse é o trabalho da escola: ensinar a organizar textos nos gêneros que os estudantes ainda não têm muita proficiência. Em uma escola que tenha como finalidade a formação de cidadãos efetivamente participativos, entende-se que ela deverá priorizar os gêneros que circulam nas instâncias públicas de linguagem e não nas instâncias privadas. Para tanto, as práticas educativas devem possibilitar que o estudante participe de práticas sociais de linguagem que se realizem – também – para além do espaço escolar, ampliando-o.

Além disso, mais uma decorrência dessa compreensão de linguagem precisa ser indicada. Considerando que o texto é a materialidade do discurso – ainda que texto, discurso e gênero sejam unidades indissociáveis na realização da atividade verbal –, é ele que deve ser a unidade linguística fundamental do trabalho com a linguagem verbal. A partir do estudo do texto, é possível estudar o discurso – unidade entre texto e contexto de produção –, o gênero no qual foi organizado e todos os demais conteúdos implicados na atividade verbal.

CONTEXTO DE PRODUÇÃO, DISCURSO E TEXTO

Os enunciados e, portanto, os textos, são sempre orientados e determinados pelas características do contexto de produção no qual se realizam.

Isso significa dizer que todo discurso é elaborado por um produtor, que assume determinado papel social naquela enunciação (pai, professor, representante dos empregados, sindicalista etc.), papel esse que define a perspectiva da qual o assunto/tema será visto. Além disso, todo enunciado é orientado por determinadas finalidades e pelas representações que o produtor tem a respeito de quem é o seu interlocutor. Todo discurso também é orientado para ser publicado em determinado portador[2] e lugar de circulação. E, para finalizar, todo discurso é organizado em um gênero, que possui características específicas, mencionadas e exemplificadas acima.

Os contextos de produção dos discursos são únicos e impossíveis de serem

2. Preferimos adotar a denominação **portador** e, não, **suporte**, como adotam alguns autores, por considerar que suporte pode ter mais relação com a mídia de sustentação do portador. Por exemplo: um jornal pode ser eletrônico, falado, televisivo ou impresso; será sempre, no entanto, um jornal – como portador. Já o suporte em que esse portador é veiculado pode ser a mídia eletrônica, a televisiva, impressa ou radiofônica. Parece-nos mais adequado, especialmente se considerarmos a revolução tecnológica digital que hoje vivemos. Um livro, por exemplo, também pode ser publicado em mídias digitais (os e-books), e não apenas na impressa; no entanto, será sempre um livro, alterando-se apenas o suporte no qual foi produzido. Vale considerar, nesse caso, que um e-book produzido para ser e-book não é o mesmo que um livro impresso digitalizado, hoje também denominado e-book. É preciso considerar a especificidade desse suporte, que confere características muito específicas ao portador.

reproduzidos, o que torna os enunciados igualmente únicos. Um discurso e, portanto, um texto, será tão mais eficiente quanto mais adequado estiver às características do contexto de produção. A constituição dessa proficiência deve, assim, ser finalidade da escola, de forma que os conhecimentos necessários para tanto sejam tomados como objeto de ensino e de aprendizagem.

As determinações relativas ao contexto de produção precisam, também, ser consideradas no processo de leitura e escuta de textos: recuperar as características que orientaram a produção do discurso auxilia o leitor/ouvinte no processo de reconstrução dos sentidos do texto, de modo a possibilitar uma aproximação mais efetiva das eventuais intenções do produtor. Quanto melhor o leitor/ouvinte conseguir recuperar esse contexto e articulá-lo no processamento dos sentidos do texto, maiores serão as possibilidades de reconstrução de sentidos adequados. Portanto, essa proficiência também precisa ser tomada como objeto de aprendizagem na escola.

A LINGUAGEM ORAL E A LINGUAGEM ESCRITA: UMA RELAÇÃO DE IMBRICAÇÃO

A linguagem verbal é um sistema de significação. A distinção entre o oral e o escrito tem sido matéria de discussão frequente, em especial nos círculos em que se discute ensino de Língua Portuguesa. Até muito recentemente, essa discussão baseava-se em estabelecer unicamente as diferenças existentes entre elas, desenhando-se um quadro de oposição entre suas características.

Se essa diferenciação foi possível em determinados momentos da história da escrita, hoje, considerando a compreensão que se pode ter do processo de comunicação verbal, assim como da complexificação das situações de enunciação nas culturas atuais, essa dicotomização já não é mais possível.

Quando analisamos as manifestações verbais que se realizam nas diferentes circunstâncias comunicativas, é fácil depreender que um discurso falado pode ser organizado em um registro formal, dependendo da esfera em que se realiza, da mesma forma que um discurso escrito pode ser organizado em um registro informal. Isso mostra que não é a materialidade do discurso – fônica ou grafada – que determina o registro (menos ou mais informal, menos ou mais acadêmico, por exemplo). Mais uma vez, um discurso não é oral apenas por ser falado; um discurso não é escrito apenas por ser grafado.

Nessa perspectiva, hoje já não se compreende mais linguagem oral e linguagem escrita no interior de um quadro de oposições. Ao contrário, entende-se que sejam linguagens que se interpenetram, que se imbricam mutuamente. Certamente, há discursos orais que podem ser pouco planejados, que contam com a presença física do interlocutor, que se realizam por meio de um registro informal. No entanto, essas características não são mais imprescindíveis para caracterizar a linguagem oral.

Considerando a sua materialidade, que é fônica (oral/falada), podemos dizer

que um discurso oral, ainda que tenha sido planejado previamente, e ainda que conte com recursos auxiliares organizados em outras linguagens, inclusive a escrita, pode ser caracterizado como aquele que está sendo produzido oralmente, aquele que está sendo realizado no mesmo instante em que está se tornando conhecido pelo interlocutor. Por isso, a sua revisão vai sendo feita enquanto está sendo produzido, pois, ao contrário dos discursos escritos, não é possível, por exemplo, terminá-lo, revisá-lo e, só depois, possibilitar ao interlocutor conhecê-lo.

Os discursos orais também se organizam em gêneros que são típicos tanto das instâncias públicas (exposições e arguições em seminários, mesas-redondas, debates, conferências, palestras, entre outros), quanto das instâncias privadas (conversas à mesa do jantar, por exemplo).

Na perspectiva deste documento, devem ser tomados como objeto de ensino na escola os gêneros orais que se realizam nas instâncias públicas de linguagem.

ORALIZAÇÃO E ORALIDADE NA SALA DE AULA

O trabalho com a linguagem oral está sendo compreendido a partir da tomada dos gêneros orais como objeto de aprendizagem, e não oralização da linguagem escrita, ou oralidade de modo geral.

Ler em voz alta um conto de aventuras não se caracteriza como trabalho com a linguagem oral, da mesma forma que declamar um poema. Em ambas as situações, trata-se de oralização de texto escrito, ou seja, de leitura em voz alta de texto escrito. Essa atividade tem lugar na prática escolar como a situação de leitura dramática, na qual se lê o texto de uma peça teatral para uma plateia presente, mas não focaliza linguagem oral só porque se usa a fala. Ao contrário, é um ótimo exercício realizado com tutoria, para que se consiga desenvolver a fluência leitora dos estudantes, em especial no que se refere a ler com agilidade e compreendendo o texto.

A prática que se desenvolve na sala de aula é realizada com a linguagem verbal e por meio dela, seja oral ou escrita. Nesse sentido, a linguagem é o que possibilita a interlocução para o estudo dos mais diversos conteúdos. Podemos até afirmar que a atividade na sala de aula é verbal, substantivamente. Assim, é fundamental ressaltar que não é por que professores e estudantes estão interagindo verbalmente que se está tomando como objeto de ensino a linguagem verbal. Tomá-la como objeto de ensino significa intencionalmente planejar situações didáticas nas quais sejam considerados, como foco, aspectos da linguagem verbal (oral ou escrita), ou seja, os gêneros e as práticas sociais correlatas.

Em uma situação de discussão das regras de convivência, por exemplo, o que se espera é que as regras sejam o conteúdo focalizado. Incidentalmente, a participação na discussão escolar (oral) pode ser aprendida, mas não é esse o objetivo focal.

Dessa maneira, chamar de oralidade, de modo geral, as situações de comunicação oral que acontecem na escola nivela o conceito de linguagem oral como

sendo todos os momentos em que a fala esteja presente, independentemente da especificidade da situação de comunicação. É como se as diferentes situações de interação oral, de repente, perdessem a sua especificidade, homogeneizando-se: há um processo de descaracterização sumária da linguagem oral como modalidade de linguagem, com seus gêneros próprios e situações enunciativas específicas.

Reiterando o que foi dito acima, o trabalho com a linguagem oral precisa prever a tematização de gêneros orais, como debates, mesa-redonda, banca de defesa, palestra, exposição oral de estudos, entre outros gêneros das instâncias públicas de linguagem, incluindo-se a escolar (como os seminários de apresentação de estudos).

VARIEDADE LINGUÍSTICA E PRECONCEITO

Uma língua está sujeita a muitas modificações, especialmente devido a fatores históricos, culturais e sociogeográficos. Assim, não podemos dizer que a língua falada hoje pelos paulistanos seja idêntica à que se falava em 1920. Do mesmo modo, é diferente a forma de falar dos cariocas, que não falam da mesma maneira que os gaúchos, ou os paulistanos, ou os goianos ou pernambucanos. Tanto na prosódia, na pronúncia, quanto no léxico ou na organização sintática há especificidades em cada região. Isto porque uma língua comporta vários eixos de diferenciação e vários aspectos – ou subsistemas (fonético, fonológico, léxico, morfológico, sintático e semântico) – que a constituem, os quais podem sofrer mudanças, pois, uma vez que a língua tem a finalidade básica de possibilitar a comunicação entre as pessoas, essas, ao utilizarem-na, rearranjam-na de acordo com suas necessidades de interação social.

Cada um dos falares resultantes desses rearranjos, ao se tornarem estáveis em determinados momentos históricos e espaços geográficos, pode constituir o que se denomina variedade linguística. Atualmente, essa denominação – variedade – é a que se considera mais adequada, posto que se utilizarmos variante, a ideia de que há uma variedade mais correta do que as outras fica implícita. Por isso, também, muitos autores têm preferido o termo variedade culta à norma culta. A esse respeito, há, ainda, aqueles que preferem a denominação norma-padrão. Porém, esse aspecto requer mais cuidados do que aparenta.

Norma culta ou norma-padrão

A chamada norma-padrão é a variedade que – se pensa – tem sido ensinada na escola e feito parte de livros didáticos, revistas, textos acadêmicos, entre outros. No entanto, é preciso considerar que entre norma culta e norma-padrão, há diferenças significativas. E isso é fundamental para o ensino.

Faraco (2002) afirma que a norma culta diz respeito à variedade de pessoas que têm mais proximidade com a modalidade escrita, o que aproxima a sua fala da modalidade escrita também. Bagno (2002) considera que, no Brasil, os que adotam essa norma são aqueles que já concluíram o Ensino Superior sendo, por

isso, pertencentes aos grupos sociais mais privilegiados.

Adotar norma culta ou norma-padrão não é uma escolha apenas linguística, mas, sobretudo, ideológica. Sobre o emprego dessa última nomenclatura, entendia-se que empregar uma variedade de Portugal contribuiria para que a chamada "elite letrada brasileira" se sentisse mais próxima da sociedade europeia e, por conseguinte, mais distante do povo brasileiro. Bagno (2002, p. 180), explica:

> A notável repulsa da elite brasileira por seu próprio modo de falar o português encarna, sem dúvida, a continuação no tempo desse espírito colonialista, que se recusa atribuir qualquer valor ao que é autóctone, sempre visto como primitivo e incivilizado. Já Fontes denunciava, em 1945, que esse desprezo de nossa língua anda sempre irmanado ao descaso por tudo o que ela representa: a gente e a terra do Brasil.

Vislumbra-se, aí, o nascedouro do preconceito linguístico que, como bem afirma Geraldi (1991), mais do que – ou exatamente por ser – um preconceito linguístico, é um preconceito social. Sendo assim, é imperativo entender que as variações não são caóticas ou imotivadas, elas acontecem à medida que língua e sociedade se imbricam e, a partir de então, instauram-se dimensões possíveis de se observar, analisar e reconhecê-las, isto é, a classe social, o gênero, a idade, a escolaridade, a profissão, a localização geográfica e as diversas atividades humanas.

Diante disso, há implicações importantes para o ensino de língua pautado nesse pressuposto. É necessário que sejam denunciadas formas de preconceitos que incidam sobre os usos que são feitos da língua, os quais – como dito anteriormente – são plurais.

Em face disso, entendemos que esta temática é importante à medida que os estudantes podem reconhecer, denunciar e repudiar qualquer ato preconceituoso em relação aos usos que diferentes comunidades linguísticas fazem de suas respectivas línguas.

OS MULTILETRAMENTOS E A MULTIMODALIDADE

Atualmente, para participar efetivamente das práticas sociais, é cada vez mais urgente uma postura contemporânea nos modos de ler e escrever, já que os textos não são mais apenas impressos. Isso decorre do fato de que os textos – especialmente após a revolução digital – podem ser constituídos por várias linguagens, por vários sistemas semióticos. Um clipe, por exemplo, é constituído, pelo menos, por três sistemas semióticos: o verbal, o musical e o imagético. Eles são articulados de tal maneira que o sentido do texto não se encontra em uma ou outra linguagem, mas na articulação intrínseca de todas elas. Esses textos têm sido denominado multimodais**,** ou seja, constituídos por diferentes modalidades ou modos de uso de linguagem.

No texto impresso de jornal ou revista, por exemplo, a presença de

diferentes linguagens já não é recente, sendo que a atribuição de sentido requer do leitor a articulação entre os sentidos do texto verbal, de eventuais gráficos, fotografias ou ilustrações. No texto digital, por outro lado, há que se lidar com a existência de hiperlinks, que remetem a textos organizados em linguagens distintas, com a possibilidade de manifestar-se diretamente em relação à matéria lida ou a um comentário feito por outro leitor ou de estabelecer uma conversa em tempo real com outros leitores.

Diante dessa realidade, temos que admitir que o letramento necessário, hoje, para um leitor proficiente, é mais complexo por ser múltiplo, ou seja, para ler um único texto, pode ser necessário utilizar, de modo articulado, capacidades e procedimentos relativos a distintas práticas sociais, gêneros ou portadores. Dito de outro modo, poderíamos dizer que vários letramentos são articulados para a constituição de sentidos de um único produto cultural.

O conceito de letramento vem do termo *literacy,* empregado inicialmente por Kato (1986) e definido por Soares (1998, p. 44) como:

> [...] um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham em nossa vida.

Hoje, considerando a complexidade da materialidade textual, dos gêneros, dos portadores e das práticas sociais digitais, como mencionado acima, múltiplos letramentos são necessários para atribuir sentido aos textos. Daí o termo multiletramentos.

É fundamental ressaltar que em uma contemporaneidade marcada pela diversidade – e, ao mesmo tempo, pela globalização –, há práticas sociais que podem não ser tão valorizadas institucionalmente em determinada cultura. Nessa perspectiva, é possível que os letramentos específicos que tais práticas requeiram para sua significação, os valores nelas veiculados e a produção cultural que representam sejam apagados.

Para que isso seja evitado, o currículo escolar precisa estar em sintonia com essa multiplicidade de letramentos, com a produção cultural que acontece nas comunidades locais, regionais, nacionais e globais, de modo a permitir aos estudantes o acesso às práticas sociais de leitura e escrita nos meios impressos e digitais, sem, no entanto, apagar, como enfatiza Rojo (2009), os letramentos das culturas locais.

LEIA MAIS

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Língua Portuguesa. São Paulo: SME/COPED, 2016. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEB/DICEI/COEF, 2012.

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

DIREITOS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Os direitos de aprendizagem visam à garantia do acesso e à apropriação do conhecimento de todas as crianças e jovens, a fim de construir uma sociedade

mais justa e solidária. Nesse sentido, a escola deve estimular a participação dos estudantes em situações que promovam a reflexão, a investigação e a pesquisa, a resolução de problemas em espaços onde possam representar e vivenciar suas experiências e ressignificá-las, a partir da construção de novos conhecimentos.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do Currículo de Língua Portuguesa da Cidade de São Paulo foram elaborados revisitando os princípios elencados nos documentos Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Língua Portuguesa (2016); Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (2012) e Diretrizes Curriculares Nacionais (2013).

ENSINAR E APRENDER LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste documento, os processos de ensino e de aprendizagem são vistos como distintos e em permanente diálogo. Isso significa que não há a supremacia do processo de ensino sobre o de aprendizagem, que há uma relação intrínseca entre o que se pretendeu ensinar e o que foi aprendido. Para planejar o que irá ensinar e quais objetivos irão nortear o trabalho do ano, semestre e bimestre é imprescindível que o professor conheça os saberes e não saberes dos estudantes, tanto para selecionar os objetivos mais adequados em relação às necessidades de aprendizagem colocadas no currículo, quanto para organizar boas situações de aprendizagem. Essas devem ser planejadas cuidadosamente, com vistas a favorecer a ação do aprendiz sobre a língua e a linguagem, o que, segundo Weisz (2001), requer, por um lado, que os estudantes tenham bons problemas a resolver, de modo a colocar em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo ensinado e, por outro, que a organização da tarefa, pelo professor, permita o máximo de circulação de informação possível.

MOVIMENTO METODOLÓGICO DE ORGANIZAÇÃO DA AÇÃO DOCENTE

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

a) o sujeito aprende na interação tanto com o objeto de conhecimento, quanto com parceiros mais experientes a respeito do que se está aprendendo;
b) a construção de conhecimento não é linear, acontecendo por meio de um processo que sugira apropriações de aspectos possíveis de serem observados no objeto de conhecimento, nos diferentes momentos;

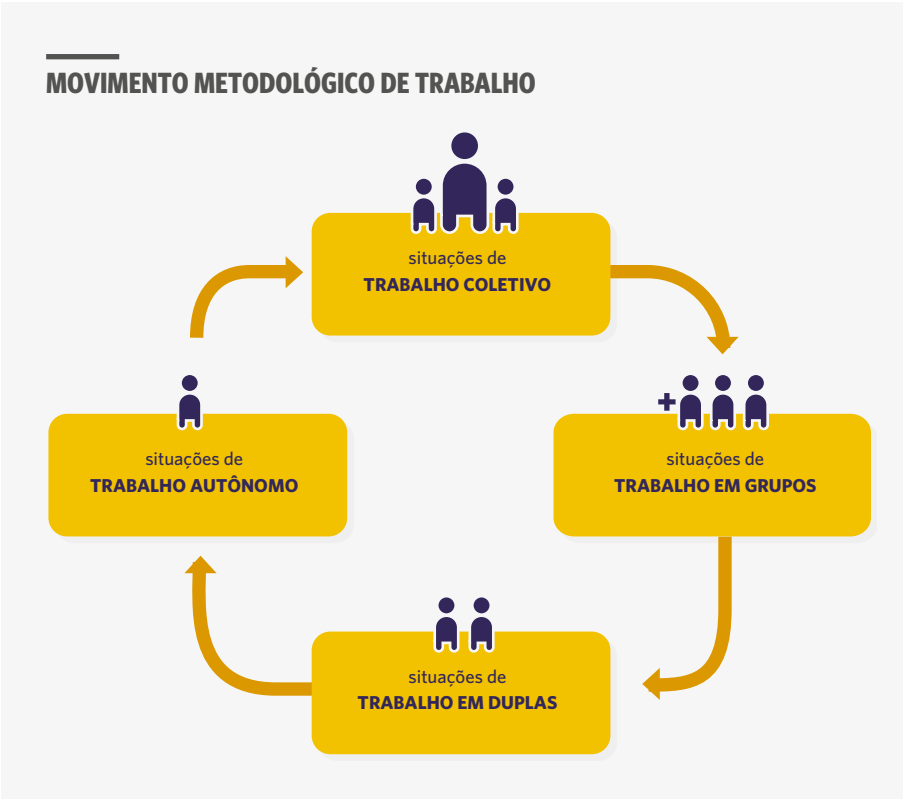
c) nesse processo de apropriação, é possível que se consiga realizar, em cooperação, tarefas que não seriam possíveis de serem desenvolvidas autonomamente. Essa cooperação contribui para a criação da zona proximal de desenvolvimento, instaurando-se, assim, a possibilidade de que esse estudante avance,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

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

a) **situações de trabalho coletivo:** nelas as intenções são, por um lado, fazer circular informações relevantes sobre determinado objeto de conhecimento, buscando-se a apropriação delas pelos estudantes, e, por outro lado, pretende-se modelizar procedimentos – de leitura, de escuta, de produção de textos, de análise – oferecendo referências aos estudantes.
b) **situações de trabalho em duplas/grupo:** nelas, pretende-se observar quais aspectos tematizados[3] foram apropriados pelos estudantes a partir do momento anterior e criar um espaço para que as informações apropriadas pelos diferentes parceiros – as quais também podem ser diferentes – circulem, colocando a possibilidade de novas apropriações e novas aprendizagens.
c) **situações de trabalho autônomo:** este é o momento de se constatar quais foram as aprendizagens realizadas, efetivamente, pelos estudantes e quais foram os conteúdos apropriados por eles. Tais situações oferecem informações a respeito de quais aspectos precisarão ser novamente tematizados, reiniciando-se o movimento do trabalho.

O esquema apresentado a seguir sintetiza o movimento metodológico discutido.

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



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

OS CONTEÚDOS TEMÁTICOS NO CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste documento, considera-se que a escola é uma instituição social cuja finalidade é garantir ao estudante o direito tanto aos conhecimentos produzidos sócio-historicamente, quanto aos modos de produção e divulgação desse conhecimento. Ao mesmo tempo, a escola – de acordo com o seu Projeto Político-Pedagógico – coloca finalidades relacionadas à educação integral do estudante. Se a escola

almeja a educação integral para a participação cidadã, é condição para essa formação tanto a compreensão das realidades sociais vividas quanto a constituição de modos de participação que permitam a ação do estudante no espaço social em que vive, de tal forma que possa modificá-lo, caso considere necessário para mudar a sua condição de vida, assim como de seu grupo social.

Se a escola tem essa finalidade, os conhecimentos que devem ser tomados como objeto de ensino não podem ser apenas aqueles saberes clássicos que, tradicionalmente, ela seleciona como conteúdo de ensino, mas também a produção contemporânea das mais diferentes áreas que se relacionam com os problemas sociais, humanos, éticos, políticos, filosóficos, econômicos, emocionais, entre outros, compreendendo toda a complexidade da vida cotidiana. Tais conhecimentos, quando articulados entre si e com os conteúdos clássicos, criam o espaço para a compreensão mais aprofundada das realidades sociais vividas, bem como possibilita a apropriação de modos de produção e divulgação desse conhecimento, o que contribui para a constituição da autonomia intelectual do estudante, como proposto na Matriz de Saberes do Currículo da Cidade.

A compreensão mais aprofundada do real vivido requer um distanciamento do estudante do seu cotidiano, de tal forma que, ao distanciar-se, pode torná-lo observável e tomá-lo como objeto de reflexão. Esse procedimento, por um lado, colabora para a constituição da identidade do estudante de uma maneira mais reflexiva, uma vez que ele pode enxergar-se como sujeito capaz de produzir conhecimento nesse processo. Por outro, tira da invisibilidade as culturas periféricas e os grupos sociais discriminados como o das pessoas com deficiência, o de produtores de literatura marginal-periférica, grupos de etnias diferentes da etnia da cultura dominante, entre outros.

Nessa perspectiva, não é difícil compreender que a seleção dos conhecimentos para compor o currículo escolar não pode ser aleatória, mas sintonizada com a contemporaneidade e toda a sua complexidade, considerando os saberes socialmente disponíveis, os valores, a memória e história da cultura (SÃO PAULO, 2016). Daí também decorrem as escolhas feitas neste currículo que buscam uma educação e uma sociedade que garantam a equidade.

Para finalizar, é importante ressaltar que a linguagem verbal medeia a relação com o conhecimento na escola nas diferentes áreas, não só pela modalidade oral que se realiza nas interações em sala de aula, como pelo conteúdo temático dos textos selecionados para estudo. E, se deve haver a seleção de tais textos – porque é imprescindível à área –, há também que se selecionar com cuidado, e em consonância com as intenções de formação do sujeito, o seu conteúdo. Além disso, ainda temos a organização curricular, que contempla um Ciclo Interdisciplinar, o que, por si só, já justificaria um enfoque articulando conteúdos temáticos com os da linguagem verbal.

A INTERCULTURALIDADE

Partindo da concepção de linguagem, compreendida como forma de interação entre os sujeitos e do conceito de multiletramento, que envolve a multiplicidade de culturas em circulação e linguagens/mídias – impressas e digitais – que compõem a contemporaneidade, compreende-se que o trabalho em Língua Portuguesa deve considerar que os discursos existentes e em circulação estão diretamente relacionados aos seus produtores e às condições em que são produzidos e que, com a presença da diversidade cultural e de modos de produção e reprodução (diversidade de mídias), tornam-se cada vez mais dinâmicos. Trata-se, assim, de uma abordagem de trabalho com a língua e a linguagem que, tendo o texto como unidade de análise, busca relacioná-lo em toda a sua multissemiose[4].

Para tanto, faz-se necessário um olhar cuidadoso para a interculturalidade[5] no desenvolvimento do trabalho em sala de aula. O momento de selecionar os textos desse trabalho, por exemplo, poderá ser orientado pela busca da diversidade cultural, não apenas em relação aos textos que trazem a presença da ancestralidade indígena e africana (dada a presença marcante desses povos em nossa cultura), mas também no que se refere aos textos que representem a cultura europeia e latino-americana que participaram da formação do povo brasileiro, bem como aqueles representativos das culturas que hoje, permanentemente, se inserem e ampliam a multiplicidade cultural do Brasil, como: a boliviana, a haitiana, a síria, a de diferentes países asiáticos, entre outras.

Acredita-se que o acesso, pela leitura, à diversidade de culturas contribui para ampliação da visão dos estudantes sobre as especificidades da vida de diferentes pessoas e, além disso, fortalece uma educação permanente orientada pelo respeito à pluralidade. Assim, cabe à escola trazer as vozes dos estudantes para o interior do currículo, articulando, nas práticas de leitura e de produção de textos orais e escritos, as práticas letradas não valorizadas historicamente, que se fazem presentes, por exemplo, na literatura marginal/periférica em circulação no entorno da escola.

Considerar a interculturalidade no trabalho educativo significa também demonstrar um cuidado especial tanto com os espaços ocupados pelos diferentes grupos culturais, quanto com as relações estabelecidas entre essas culturas dentro de nossa sociedade. A escola precisa se preocupar em ajudar no processo de desconstrução de hierarquizações e juízos de valor que perpetuam desigualdades construídas historicamente. Nesse sentido, faz-se necessário pensar na elaboração de um Projeto Político-Pedagógico que articule as diferentes culturas estabelecidas no meio escolar, criando espaços e momentos de diálogo, estudo e reflexão sobre as contribuições que elas trazem para o território no qual a escola está inserida.

Para tanto, a interlocução com os sujeitos e grupos é essencial para a efetivação de tal tarefa: seja articulando a participação de estudantes em festas, saraus, *slams*, rodas de samba, festividades locais, grafitagem de muros, entre outros momentos de produção de conteúdos artístico-culturais; seja trazendo para dentro dos muros escolares artistas plásticos, poetas, músicos, contadores de

4. Multissemiose/multimodalidade: refere-se à multiplicidade de linguagens que provocam sentidos múltiplos. São modos de significar que contemplam as diferentes linguagens: som, imagens (estáticas ou em movimento), cores, formas, entre outros aspectos.

5. O termo "abarca um campo complexo em que se entretecem múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais. Por seu caráter relacional e contextual (inter) dos processos sociais, é possível reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez dos fenômenos humanos e culturais, cujas implicações são importantes para a educação" (FLEURI, 2003 *apud* SÃO PAULO, 2016, p. 50).

histórias, lideranças locais, membros antigos da comunidade, entre outras pessoas que possam, por meio do diálogo, consolidar a valorização da história e da cultura dos sujeitos que compõem aquela comunidade.

Essa construção dialógica poderá acontecer em contextos de relativa tensão, devido à diversidade não ser reconhecida. Afinal, em uma sociedade cada vez mais marcada por antagonismos latentes e diferenças aparentemente irreconciliáveis, é natural que qualquer proposta de diálogo entre diferentes seja marcada por disputas, negociações e, até mesmo, certa frustração. No entanto, é justamente esse movimento que pode contribuir para a constituição de crianças, sujeitos de direitos, mais sensíveis à alteridade e à equidade. Sujeitos que, valorizados por suas produções discursivas – poemas, músicas, histórias, grafites – sejam capazes de trabalhar por uma sociedade na qual todas essas produções ocupem um espaço de importância social.

RELAÇÕES DE CONSUMO E SUSTENTABILIDADE

Vivemos uma realidade contemporânea em que o consumismo compulsivo vem trazendo consequências muito negativas para o planeta: a exploração descontrolada dos recursos naturais pode levar a uma escassez severa desses recursos ou, até mesmo, a um esgotamento que pode comprometer definitivamente o equilíbrio ambiental. Já há algum tempo, o Ministério do Meio Ambiente e as Nações Unidas indicam que já consumimos mais recursos naturais existentes no planeta do que a capacidade de renovação da Terra suporta. Caso os padrões de consumo e produção se mantenham no atual patamar, certamente a vida do planeta estará ameaçada em um futuro próximo, o que inclui a própria humanidade. A mudança dessa realidade é, sem dúvida, a modificação dos padrões de consumo do mundo atual.

É sabido que consumir causa impacto – positivo ou negativo – não apenas no meio ambiente, mas também nas relações sociais, nas pessoas. Dessa maneira, é necessário que se tenha consciência de quais são esses impactos quando for realizar uma compra. Pensar no que comprar, de quem comprar, como utilizará o que foi comprado e como realizará o descarte do produto pode maximizar os impactos positivos do consumo e minimizar os negativos.

Essa atitude reflexiva é o que se denomina de consumo consciente ou sustentável, ou seja, é o ato de consumir com consciência de seu impacto e voltar às ações de consumo para a sustentabilidade. Tal ação implica a economia de recursos, a busca por produtos e serviços sustentáveis, a utilização dos bens até o fim de sua vida útil e a reciclagem dos materiais.

O consumidor consciente é aquele que se preocupa não apenas com o seu bem-estar, mas que estende essa preocupação para a sociedade atual e age de modo a contribuir para a melhoria da qualidade de vida de todos, inclusive das gerações futuras. Esse indivíduo sabe que sua atitude responsável, ao consumir, pode gerar transformações no seu entorno e mobilizar outras pessoas.

Ao trazer a temática para o currículo, a escola pode abrir um campo de possibilidades para pensar na construção de um modo de vida que seja sustentável e em uma ética de consumo que não dilapide os recursos naturais do planeta e na construção efetivamente igualitária de uma sociedade que compartilhe. E a disciplina de Língua Portuguesa pode – de modo articulado com outras disciplinas ou não - criar esse espaço de reflexão do sujeito a partir da análise crítica de materiais que abordem a temática e que ofereçam referências que possam orientar a transformação da ação cotidiana do cidadão.

ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Os Eixos Organizadores do Trabalho

Neste documento, parte-se do princípio de que a linguagem verbal é uma prática social, que se realiza em diferentes circunstâncias, típicas das distintas esferas de conhecimento. Constituem a linguagem verbal as práticas de leitura e produção de textos escritos, de escuta e produção de textos orais e de análise linguística/multimodal, as quais assumem características específicas decorrentes de cada situação comunicativa em que se realizam: leitura em voz alta de um discurso de formatura, leitura em voz alta em uma situação de leitura dramática, elaboração de um artigo de opinião para um jornal de grande circulação, escrita de um comentário sobre um artigo de um jornalista postado em seu blog pessoal, declamação de um poema em um sarau, realização de uma exposição em um seminário escolar, entre outros.

São essas as práticas que tomamos como eixos organizadores deste currículo (GERALDI, 2012; LERNER, 2002), quais sejam:

a) prática de leitura de textos;
b) prática de produção de textos escritos;
c) prática de escuta e produção de textos orais;
d) prática de análise linguística/multimodal.

Ao indicar as práticas como eixos do currículo, a intenção fundamental é, por um lado, tratar o objeto de ensino na escola conservando a sua característica fundamental, a de prática social, que tem existência dentro e fora da escola, adquirindo características específicas de acordo com a esfera e a situação comunicativa na qual se realiza. Por outro lado, a intenção é marcar que, se a linguagem verbal é uma prática social, a proficiência na interação verbal requer o domínio de todos os conhecimentos com que se opera nas práticas sociais de linguagem verbal, sejam elas orais ou escritas. Essa proficiência relaciona-se, portanto, com a aprendizagem de todos esses aspectos, fundamentais para o saber comunicar-se em situações genuínas de linguagem.

Os Conteúdos do Ensino e da Aprendizagem

Nessa perspectiva, ao contrário do que recomendaria uma prática mais conservadora, não apenas os conteúdos gramaticais devem ser tomados como objeto de ensino, mas também – e principalmente – os discursivos, pragmáticos e textuais, além dos notacionais, indispensáveis para a autonomia leitora e escritora do sujeito.

Mas é preciso considerar que os aspectos listados acima referem-se às características específicas da língua e da linguagem. No entanto, quando falamos em práticas sociais de interação verbal, referimo-nos também às capacidades, aos procedimentos e aos comportamentos que são requeridos para a participação em tais práticas.

Aspectos relativos às características específicas da língua e da linguagem

a) conhecimentos **pragmáticos**: relativos às características das situações comunicativas (um sarau, por exemplo, que é um evento comunicativo no qual circulam diversos gêneros, inclusive, de diversas linguagens: poemas, contos, causos, músicas, entre outros; uma mostra de trabalhos; uma feira literária; um seminário, entre outros) e dos impactos que essa situação comunicativa provoca no enunciado;

b) conhecimentos **discursivos**: relacionados à adequação dos discursos às especificidades do contexto de produção, incluindo-se, nesse contexto, as características dos gêneros do discurso (conteúdo temático, organização composicional e marcas linguísticas);

c) conhecimentos **textuais:** referem-se a todos os aspectos implicados no estabelecimento de coesão e coerência do texto, como manutenção da progressão temática, articulação adequada das ideias, utilização de marcadores temporais e argumentativos, utilização de recursos coesivos adequados, seleção de informações relevantes para o que se pretende, pontuação, incluindo a utilização de critérios adequados para paragrafação, entre outros aspectos;

d) conhecimentos **gramaticais:** relativos à fonologia, morfologia, sintaxe e semântica;

e) conhecimentos **notacionais**: relacionados à base alfabética do sistema de escrita.

É importante salientar que essa classificação tem a finalidade de orientar melhor a tomada de decisão a respeito de quais aspectos focalizar nas atividades de ensino. Na realidade, os conhecimentos discursivos incluem todos os demais, assim como os textuais incorporam os gramaticais e notacionais, num processo de interdependência inequívoca.

Neste documento, assume-se a posição de que o trabalho com esses aspectos não deve se dar de modo descontextualizado do uso: ao contrário, tais aspectos necessitam ser tratados – prioritariamente – considerando-se o efeito de sentido que eles produzem no texto. Quando o professor avaliar que há a necessidade de sistematização de algum aspecto (quais tipos de palavras podem ser colocadas no

lugar de outra para se manter a referência – coesão referencial por substituição –, por exemplo), um movimento metodológico produtivo pode ser o seguinte: após constatar-se o fato na revisão processual do texto, recuperar essas constatações, em outro momento, e sistematizá-las a partir da regularidade encontrada, por meio de uma ação reflexiva.

Os conteúdos gramaticais – ainda que possam merecer atividades de reflexão e sistematização independentes, mediante uma descontextualização – devem ser compreendidos no processo da constituição da capacidade de textualizar e de organizar um discurso.

Para que esse foco no uso da língua exista, é preciso que a unidade linguística básica do trabalho de Língua Portuguesa seja o texto, pois é nele, materialidade do discurso, que a língua se encontra em funcionamento e torna-se linguagem.

Capacidades, procedimentos e comportamentos

a) **Capacidades:** estendemos o conceito forjado por Rojo (2012) para leitura e as definimos como as capacidades cognitivas e, ao mesmo tempo, linguístico-discursivas de produção, leitura e escuta de textos orais e escritos;
b) **Procedimentos:** são fazeres relacionados à prática de leitura/escuta e de produção de textos orais e escritos que podem ser caracterizados como rituais típicos de tais atividades;
c) **Comportamentos:** são ações relacionadas à materialidade de leitura e escrita e de comunicação oral, que se relacionam mais diretamente aos valores construídos em relação à leitura e à escrita e ao ato de ler e escrever, assim como de se comunicar oralmente.

É importante ressaltar que encontramos similaridade entre a concepção de procedimentos e capacidades de leitura (em especial, as relacionadas à compreensão – tal como classificado por Rojo, 2012) e o que Lerner (2002) denomina como comportamentos leitores relativos à dimensão individual. Já o conceito de comportamento assemelha-se ao que a autora denomina de comportamentos leitores de dimensão social.

As capacidades, procedimentos e comportamentos não são conteúdos que são aprendidos de maneira estanque ou que se realizam, na atividade de interação verbal, de maneira compartimentada. Ao contrário, sempre estão inter-relacionados e se realizam de maneira articulada nas atividades de leitura. Além disso, a aprendizagem desses conteúdos não acontece à revelia do material textual, da materialidade verbal (seja ela fônica ou gráfica). Portanto, a complexidade dessa materialidade pode dotar uma atividade que requeira uma inferência local – ou mesmo uma atividade de localização de informações explícitas – de maior ou menor dificuldade.

Por fim, é preciso dizer que todos os tipos de conteúdo de linguagem encontram-se arranjados, organizados e entranhados no discurso, cuja materialidade é o texto, unidade linguística priorizada para o trabalho de ensino e de

aprendizagem. Os tipos de conteúdos relacionam-se inevitavelmente uns com os outros, o que pode definir a sua própria complexidade.

As atividades de uso da linguagem

As atividades de uso da linguagem são as que se referem a ler, escrever, escutar e falar, as quais se realizam em qualquer situação de comunicação verbal e que acontecem nos mais variados espaços sociais, inclusive o escolar: escrever um bilhete, telefonar para um amigo ou para reclamar ou solicitar um serviço, participar ou proferir uma palestra ou conferência, assistir a um programa de TV, ouvir um noticiário no rádio, ler um jornal ou uma revista, ler um artigo acadêmico para estudar um tema determinado, ler as manchetes no estande de uma banca de jornais, fazer palavras cruzadas, conversar com os amigos na rua, entre outras.

Trata-se, portanto, das atividades nas quais se produz linguagem, quer como locutor, quer como interlocutor: atividades em que se lê, escreve-se, escuta-se e fala-se.

As atividades de reflexão sobre o uso e sobre a própria linguagem

O segundo tipo de atividade – o de reflexão sobre o uso e sobre a própria linguagem – é aquele no qual se tomam como objeto de estudo todos os aspectos implicados na interação verbal, ou seja, todos os conhecimentos, recursos e procedimentos utilizados nas situações de escuta, leitura, fala e escrita. Isso significa analisar os usos que foram feitos de determinadas estratégias e recursos textuais e discursivos, salientando-se os efeitos de sentido desse uso. Significa, também, analisar as decorrências do emprego de determinados procedimentos no processo de escrita ou de leitura. Significa, ainda, realizar possíveis descontextualizações para poder sistematizar aspectos que se façam necessários para a aprendizagem naquele momento.

Essas atividades são as que constituem o eixo do currículo – prática de análise linguística/multimodal – e implicam a reflexão sobre os usos da linguagem e sobre a própria linguagem.

Essa reflexão realiza-se nas atividades de revisão processual e final dos textos produzidos, no estudo de textos, realizado por meio da leitura, buscando-se a sua compreensão, e na análise de apresentações em seminários escolares, seja mediante gravação videográfica ou participação presencial. As atividades de análise linguística/multimodal de reflexão sobre os usos da linguagem realizam-se – primordialmente – nos momentos de produção, leitura e escuta de textos orais e escritos. Referem-se a criar um espaço de sensibilização e percepção dos recursos expressivos utilizados pelos autores dos textos para dizer o que pretendem, quer esses recursos sejam de natureza gramatical, textual, discursiva ou pragmática.

Dessa forma, a reflexão sobre a própria linguagem implica o estudo sobre como a língua e a linguagem estão organizadas, procurando levar o estudante a analisar regularidades de diferentes fatos linguísticos, tais como:

- aspectos ortográficos e de acentuação;
- estudar o sistema subjacente às questões gramaticais;
- o esquema de classificação de palavras e a organização sintática dos enunciados;
- analisar as características discursivas dos textos e de situações de comunicação, assim como analisar de que maneira diferentes partes de um mesmo texto se articulam de modo a manter a coerência e a coesão.

Esses dois tipos de atividades – de reflexão sobre a língua e a linguagem e de reflexão sobre os usos da linguagem – podem ser desenvolvidos em sala de aula pressupondo ou não a sistematização.

Quando a finalidade do trabalho for apenas sensibilizar o estudante para um determinado fato ou fenômeno linguístico, sem chegar à elaboração de regras ou classificações, as atividades serão organizadas sem sistematização.

Quando o objetivo for formalizar um conhecimento utilizando ou levando o estudante a construir uma linguagem que possibilite falar sobre a própria linguagem, isto é, utilizando uma metalinguagem, as atividades serão realizadas com sistematização.

O Lugar da Literatura no Currículo

Os textos literários, neste documento – como nos das demais esferas de conhecimento humano – são trabalhados nas práticas de produção de textos orais e escritos, assim como nas de leitura e escuta de textos.

Compreendemos que esses textos devem ser tratados com equidade em relação aos que pertencem a outras esferas. Por um lado, circulam em diferentes práticas que são, cada uma a seu modo, fundamentais para a formação da pessoa e imprescindíveis para o exercício da participação cidadã. Por outro, assim como todas as demais esferas, possuem uma especificidade que remete às necessidades humanas que geraram essa esfera de conhecimento.

Assim, como forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética, o texto literário não está limitado a critérios de observação fatual (ao que ocorre e ao que se testemunha), nem às categorias e relações que constituem os padrões dos modos de ver a realidade e, menos ainda, às famílias de noções/conceitos com que se pretende descrever e explicar diferentes planos da realidade (o discurso científico). Ele os ultrapassa e transgride para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação essa que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis.

Dessa maneira, não se pode conceber uma educação literária dissociada das práticas que a materializam, especialmente a prática de leitura. Ler, nesse sentido, ganha um status de direito, que se desdobra em alguns objetivos, dos quais destacamos os que envolvem a fruição. Essa ação não é uma atividade descompromissada ou longe de uma finalidade: a leitura de fruição está na

vida, assim como a literatura e, por conseguinte, a língua. Diríamos, então, que ler literatura é um fazer vital e, por isso, não pode ser reduzido a análises, sejam elas linguísticas ou literárias.

Os Critérios de Progressão dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento

a) da maneira como compreendemos o objeto de ensino em questão: a linguagem verbal, a língua, a escrita e as práticas que as envolvem, incluindo todos os aspectos que as constituem, sejam eles conceituais ou procedimentais;
b) do modo como concebemos que o estudante aprende, seja considerando a maneira pela qual se apropria de determinado objeto – como a escrita, por exemplo, e as hipóteses que vai constituindo até compreender a sua natureza – seja levando em conta o modo como o ensino precisa organizar-se, prevendo ou não:
    - a **colaboração** com outros parceiros (aprendizagem em colaboração, movimento metodológico a ser adotado no desenvolvimento do trabalho);
    - a **retomada** de aspectos trabalhados anteriormente para aprofundamento e ampliação de compreensões (organização em espiral do trabalho educativo).

Desse modo, na progressão dos objetivos, um conteúdo é previsto em cada um dos diferentes anos de escolaridade, tomando-se como referência esses dois aspectos que podem ser traduzidos nos seguintes critérios fundamentais:

a) o tipo de conteúdo (capacidades, procedimentos, comportamentos e aspectos constitutivos da linguagem verbal);
b) o nível de complexidade do conteúdo em foco, considerando práticas sociais, gêneros e textos;
c) o nível de autonomia com que se espera que o estudante realize as tarefas propostas. Por isso, a abordagem do conteúdo em situações de trabalho coletivo, em duplas ou autônomo.

Compreende-se, assim, que a construção da autonomia do sujeito, em determinada prática de linguagem, começa por fazer o trabalho coletivamente com o apoio do professor, depois em grupos/duplas para, finalmente, realizar com autonomia.

Na progressão dos objetivos, há ainda que se considerar as restrições da tarefa proposta, as quais se relacionam com as condições colocadas para o desenvolvimento do trabalho (ler textos para estudar a partir de materiais pré-selecionados pelo professor; ler textos selecionados pelo estudante; escrever com letras móveis e ler, ajustando o falado ao escrito, um texto conhecido de memória, como parlendas e cantigas). Essas restrições também podem funcionar como critérios que definem a progressão dos conteúdos na proposta da escola.

Do ponto de vista da implementação curricular, o importante é considerar que a progressão dos objetivos deve ser definida na análise das necessidades de aprendizagem do estudante em relação às suas possibilidades de aprendizagem. Essa definição só é possível, portanto, se for realizada pelo professor, na sala de aula, em contato cotidiano com os estudantes. Essa é uma das razões pelas quais este currículo sugere alguns gêneros para trabalho, mas indica que a escolha de qual será objeto de ensino se efetivará na escola.

É a isso que chamamos de "atualizar" o currículo em função da classe com a qual trabalhamos, uma dimensão fundamental e imprescindível da implementação curricular.

A Organização dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento

Em cada ciclo, os objetivos foram organizados da seguinte maneira:

a) Quadro de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento comuns a cada ciclo;
b) Quadros de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada ano específico do ciclo.

No primeiro quadro, foram apresentados os objetivos que devem ser tratados nos anos de cada ciclo.

Os demais quadros do ciclo referem-se aos objetivos específicos de cada um dos anos. Assim, cada ano deve tratar os objetivos comuns do ciclo e os específicos do ano. Os objetivos foram articulados de forma progressiva ao longo dos ciclos e, na sala de aula, os professores precisam articular aqueles que são da parte comum aos que compõem a parte específica.

Em cada quadro, a última coluna apresenta os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), pactuados na Agenda 2030 pelos países-membros das Nações Unidas, como temas inspiradores a serem trabalhados de forma articulada com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento nos diferentes componentes curriculares. Nos quadros de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento há uma correspondência com os ODS relevantes para aquele objetivo, seja do ponto de vista temático quanto sob o olhar metodológico e de abordagens inovadoras de aprendizado.

Educadores e estudantes são protagonistas na materialização dos ODS como temas de aprendizagem e têm ampla liberdade para também criar projetos autorais a respeito, assim como buscar parceiros, com o objetivo de promover maior cooperação entre os diferentes atores sociais e da comunidade escolar na geração e compartilhamento do conhecimento e prática.

Formas de integrar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento com os ODS na prática escolar serão detalhadas no documento de orientações didáticas dos diferentes componentes curriculares. A intenção é oferecer ao professor sugestões de articulação entre os objetivos da área e os dos ODS, visto

que a discussão desses é imprescindível à formação do estudante, pois podem contribuir para a constituição de pessoas com uma nova visão da relação com o outro e com o planeta.

Prática de leitura de textos

O quadro de objetivos da prática de leitura, que trata da leitura de textos de todas as esferas, inclusive, da literária, foi organizado prevendo, na coluna da esquerda, os conteúdos fundamentais da leitura (as capacidades de leitura, os procedimentos e os comportamentos leitores) e, na coluna central, os aspectos tratados em cada bloco de objetivos.

No primeiro bloco, são apresentados os objetivos gerais, a serem considerados em todas as atividades de leitura. Nele, foram contempladas as capacidades de compreensão de texto (aquelas conhecidas como estratégias de leitura) e as capacidades de réplica e apreciação do discurso. Na sequência, são introduzidos os objetivos que contemplam a especificidade do texto literário (literatura clássica e/ou canônica, marginal-periférica, regional ou global) e objetivos relativos aos aspectos temáticos tratados no currículo, a saber:

a) discussão sobre questões relativas às diferentes representações sociais e interdisciplinaridade;
b) discussão sobre a interculturalidade e projetos interdisciplinares;
c) discussão sobre as relações de consumo e sustentabilidade.

Nos dois últimos blocos dessa prática, são apresentados, respectivamente, os objetivos relativos aos procedimentos de leitura (que contemplam a finalidade de ler para estudar e as modalidades de leitura) e os que estão relacionados à construção do comportamento leitor.

Prática de produção de textos escritos

Nos quadros dos objetivos de prática de produção de textos escritos, a coluna da esquerda indica os seguintes conteúdos: os relativos às operações de produção, os que se referem às capacidades de linguagem gerais requeridas na produção de textos e organizados em diferentes ordens (narrar, argumentar, relatar, expor, instruir etc.), os procedimentos de escrita e os comportamentos de escritor. Na coluna central, encontram-se relacionados os objetivos relativos a cada tipo de conteúdo.

Na prática de produção de textos escritos, os objetivos também foram distribuídos a partir do tipo de tratamento que o conteúdo terá no ano. Isso se justifica por algumas razões. Inicialmente, temos que considerar que, em função do tempo que a escola tem para trabalhar com os conteúdos que seleciona, ela necessita priorizar os aspectos com os quais vai trabalhar. Quando pensamos na produção de textos, por exemplo, temos que selecionar os gêneros nos quais os textos produzidos vão ser organizados, e não apenas por causa do tempo, mas também em razão da grande diversidade de gêneros que circula nas práticas sociais. Assim, além do tempo, o critério é a relevância social que tem este ou

aquele gênero em função da formação pretendida para o estudante. Para finalizar, o currículo não é linear; ao contrário, adotamos a organização em espiral, o que prevê a revisitação – ao longo do Ensino Fundamental – a determinados conteúdos, seja pela sua complexidade ou sua relevância.

Nessa perspectiva, dois foram os critérios adotados para a seleção de gêneros na prática de produção de textos, haja vista o aspecto espiral do Currículo de Língua Portuguesa.

- **produção para aprofundamento:** produção de texto que visa à ampliação do conhecimento do estudante sobre determinado gênero (e a prática social correspondente), exigindo um trabalho mais aprofundado durante um determinado ano do ciclo, o que supõe a escolha de modalidades organizativas adequadas, como a sequência didática;
- **produção por frequentação:** há textos que podem ser produzidos durante determinado ano/ciclo, sem exigirem um trabalho de aprofundamento (bilhetes para os responsáveis, convites para eventos escolares, bilhetes de solicitação de materiais, regras de convivência, por exemplo). Há situações relacionadas a projetos de leitura e escrita que também requerem a produção por frequentação. Um exemplo é a elaboração de um jornal ou revista escolar: não é possível escrever textos organizados em todos os gêneros que circulam nesses portadores se o tratamento didático a ser dado a cada um for o de aprofundamento. Ao contrário, seleciona-se um gênero para aprofundamento e os demais escreve-se por frequentação, ou seja, com o repertório dos estudantes acrescido de uma orientação básica do professor. Uma produção elaborada por frequentação, portanto, é aquela que acontece a partir do conhecimento que o estudante já possui por ter frequentado as práticas sociais nas quais esses gêneros circulam, o que lhe possibilitou o contato com eles e conhecimento sobre seu funcionamento. O convívio social e o aprendizado em anos anteriores podem, assim, ter possibilitado a aproximação do estudante a esse objeto de conhecimento.

Essa organização da prática de produção de textos requer um olhar atento do professor, tanto em relação às necessidades de aprendizagem dos estudantes, quanto à garantia do alcance dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que contemplam a diversidade de gêneros e textos ao longo dos ciclos.

Cabe a esse profissional organizar seu plano de trabalho selecionando, entre os gêneros indicados, aqueles que farão parte do trabalho no ciclo e ano, visto que no documento curricular os gêneros indicados são sugestões, cabendo a cada unidade escolar selecionar, além desses, aqueles que de fato farão parte da abordagem nos diferentes anos.

Prática de escuta e produção de textos orais

Nesse eixo, os objetivos de produção e de escuta foram agrupados e encontram-se organizados segundos os critérios utilizados tanto na prática de produção de textos escritos, quanto na prática de leitura.

O fundamental é a compreensão de que essa prática não pode ser confundida com oralidade, de modo geral. Ao contrário, precisa ser compreendida como espaço de aprendizagem das práticas orais genuínas, que envolvem o aprendizado de gêneros textuais específicos.

Prática de análise linguística/multimodal

O eixo de prática de análise linguística/multimodal vem sendo organizado historicamente prevendo o trabalho com conteúdos relativos aos aspectos discursivos, textuais, gramaticais, pragmáticos e notacionais. No entanto, os demais conteúdos também podem ser objeto de reflexão quando se analisa uma prática de linguagem, isto é, procedimentos e comportamentos adotados no processo de comunicação verbal, assim como estratégias linguístico-discursivas utilizadas na produção ou compreensão de textos, podem tornar-se objeto de ensino e de aprendizagem.

Em relação ao processo de alfabetização inicial, que acontece no ciclo de mesmo nome, é importante ressaltar que os objetivos preveem o trabalho com a construção do sistema de escrita alfabético, articulado à apropriação da linguagem escrita. Sendo assim, desde o primeiro ano, todas as práticas de linguagem estão contempladas no currículo. Algumas propostas devem ser conduzidas de forma coletiva (como é o caso da leitura em voz alta pelo professor, da produção de textos ditando ao professor e da análise de textos escritos, entre outras).

Finalmente, os objetivos relativos à aquisição do sistema de escrita são previstos no início das práticas de leitura e escrita e aparecem apenas no 1º e no 2º anos do Ciclo de Alfabetização, visto que, no máximo, ao final do 2º ano todos os estudantes deverão escrever alfabeticamente.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS CICLOS

CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

O Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º ano) marca o ingresso do estudante no Ensino Fundamental. Para algumas crianças, é o início da vida escolar; para outras, a transição rumo a uma nova etapa de ensino. Em ambos os casos, são crianças entre cinco e seis anos que possuem diferentes conhecimentos e experiências em seus contextos familiares, sociais e culturais e que também estão ansiosas pela construção de novas aprendizagens, entre elas, a ampliação do uso das práticas de linguagem no contexto de uma educação sistemática.

Entre os direitos de aprendizagem, destacamos o direito à alfabetização, que envolve mais do que se apropriar do sistema de escrita alfabético e está ligado a compreender os usos sociais das práticas relacionadas à linguagem escrita.

A linguagem, nesse ciclo, como nos demais, é concebida como lugar de interlocução. É por meio dela que os estudantes participarão de atividades de escuta de textos lidos em voz alta, de produção de textos (ditados ao professor, reescritos e/ou criados), além de participarem de situações de aprendizagem que favoreçam a reflexão sobre as características do sistema de escrita. Em relação a esse último aspecto, é importante lembrar que, concebida como sistema de representação, a apropriação da língua escrita acontece como uma aprendizagem conceitual em que terá lugar durante todo o 1º ano um processo de diferenciação e controle das formas de escrita até chegarem à fonetização e à escrita alfabética. Nesse momento, considerando a concomitância do trabalho com a linguagem escrita desde o primeiro dia de aula, os estudantes já terão percorrido um longo caminho no processo de alfabetização.

A organização de objetivos foi feita por capacidades dominantes de linguagem a serem construídas pelos estudantes. Assim, de modo articulado, há objetivos com foco na capacidade de compreensão do sistema de escrita que devem ser desenvolvidos de modo concomitante com os objetivos das outras capacidades dominantes de linguagem, como a capacidade de compreensão, de réplica e apreciação de textos lidos, entre outras selecionadas para serem desenvolvidas nesse ciclo. Além dessas capacidades, os objetivos referem-se também: a) a comportamentos e procedimentos de produção de textos orais e escritos, assim como de leitura e escuta;

b) às operações de produção de textos orais e escritos. A intenção é tornar visível todos os aspectos que devem ser tomados como objeto de ensino pelo professor, visando à melhor formação possível ao estudante.

Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento Comuns ao Ciclo de Alfabetização

Este bloco de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento destina-se à apresentação dos objetivos que são comuns ao ciclo, ou seja, devem ser tratados em todos os anos nas diferentes práticas. Eles foram produzidos levando em consideração o princípio da colaboração, que investe na aprendizagem mediada pela interação. Essa aprendizagem desdobra-se – ao longo do ciclo – em uma progressão que vai da situação de trabalho sustentado pelo professor em direção ao trabalho com autonomia pelo estudante. Para tanto, parte-se de práticas de linguagem que incluem situações de trabalho coletivo, em grupo, em duplas e autônomo. É necessário, portanto, que os objetivos sejam trabalhados pelos professores considerando esses mesmos princípios, discutidos anteriormente na seção "Movimento Metodológico de Organização da Ação Docente".

EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
CAPACIDADES DE COMPREENSÃO DE TEXTOS	(EFCALFLP01[6]) **Realizar antecipações** a respeito do conteúdo do texto, utilizando o repertório pessoal de conhecimento sobre o assunto, gênero, autor, portador e veículo de publicação, **verificando** ao longo da leitura se as antecipações realizadas se confirmaram ou não.	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
	(EFCALFLP02) **Localizar** informações explícitas, considerando a finalidade da leitura.	
	(EFCALFLP03) **Inferir** informações a partir do texto (inferência local) ou de conhecimento prévio do assunto (inferência global).	
	(EFCALFLP04) **Articular** trechos do texto que está sendo lido, de modo a compreendê-lo melhor.	
CAPACIDADES DE APRECIAÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO	(EFCALFLP05) **Identificar** a finalidade da leitura apresentada e as características de práticas sociais de leitura nas quais irá interagir (saraus, rodas de leitores, clubes de leitura, seminários etc.).	
	(EFCALFLP06) **Reconhecer** a presença de **relações de intertextualidade** nos textos lidos, bem como os efeitos de sentido produzidos por esse recurso.	
	(EFCALFLP07) **Identificar** a presença de **outras linguagens** como constitutivas dos sentidos dos textos, impressos ou digitais.	

6. A sigla EFCALFLP refere-se a: EF - Ensino Fundamental; C - Objetivos Comuns; ALF - Ciclo de Alfabetização; LP - Língua Portuguesa

EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS (continuação)

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
COMPORTAMENTOS DE LEITURA	(EFCALFLP08) **Escolher** livros, em rodas de leitura, **orientando-se por diferentes critérios e informações:** objetivos de leitura ou gosto pessoal, linguagem, autores e/ou ilustradores preferidos, indicação de outros leitores, coleção, capa, título, ilustrações, quarta-capa etc.	
	(EFCALFLP09) **Conhecer** e **frequentar diferentes espaços de leitura** dentro e fora do contexto escolar (sala de leitura, bibliotecas, espaços de leitura da comunidade em geral, centro-cultural, eventos literários etc.).	
	(EFCALFLP10) **Participar** de **eventos de leitura**, como saraus, feiras, mediação de leitura, clube de leituras etc.	
	(EFCALFLP11) **Comentar** com os colegas, professor e/ou autores, sobre o material de leitura para **compartilhar** impressões e aprimorar os critérios pessoais.	
PROCEDIMENTOS DE LEITURA	(EFCALFLP12) **Ouvir** a leitura de textos para **estudar temas tratados** nas diversas áreas do conhecimento e em diferentes fontes (livros, enciclopédias impressas/eletrônicas, sites de pesquisas, revistas e jornais impressos/eletrônicos), além de **assistir** a **documentários** e **reportagens**.	

EIXO: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES RELATIVAS À PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS	(EFCALFLP13) **Reconhecer** as características do **contexto de produção** do texto que será elaborado (finalidade da leitura, interlocutor, gênero etc.), **utilizando-as** para tomar decisões no processo de produção e revisão do texto.	
	(EFCALFLP14) **Recuperar, criar ou pesquisar** o **conteúdo temático** do texto que será escrito, tanto quando se tratar de **reescrita**, quanto de criação.	
	(EFCALFLP15) **Elaborar/recuperar o plano do texto** que será produzido, considerando as características do contexto de produção definido e o planejamento do conteúdo temático realizado.	
	(EFCALFLP16) **Produzir** o texto planejado, refletindo sobre o encadeamento das ideias.	
	(EFCALFLP17) **Revisar** o texto **enquanto está sendo produzido e depois de terminada a primeira versão**, considerando as características do contexto de produção e realizando os ajustes necessários para garantir a sua legibilidade e efeitos de sentido pretendidos.	

EIXO: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS (continuação)		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
COMPORTAMENTOS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	(EFCALFLP18) **Participar** das atividades de definição da situação comunicativa dos textos a serem produzidos, considerando as diferentes opiniões.	
	(EFCALFLP19) **Submeter** os textos produzidos à apreciação de outros, realizando os ajustes necessários.	
	(EFCALFLP20) **Compartilhar ou divulgar os textos produzidos** com colegas da classe, da escola e comunidade escolar.	

EIXO: PRÁTICA DE ESCUTA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
CAPACIDADES DE PRODUÇÃO E ESCUTA DE TEXTOS ORAIS	(EFCALFLP21) **Reconhecer** as características do contexto de produção do texto que será elaborado (finalidade da fala, interlocutor, gênero etc.), **utilizando-as** para tomar decisões no processo de produção.	
	(EFCALFLP22) **Pesquisar** o conteúdo temático que será apresentado ou discutido.	
	(EFCALFLP23) **Planejar** a fala, considerando as características da situação comunicativa.	
	(EFCALFLP24) **Produzir** textos orais considerando a situação comunicativa (rodas de conversa de assuntos diversos e discussões sobre temas variados).	
COMPORTAMENTOS DE PRODUÇÃO E ESCUTA DE TEXTOS ORAIS	(EFCALFLP25) **Participar de intercâmbio oral do cotidiano escolar**, tais como rodas de leitura, de leitores, de estudo, de discussão temática, entre outras, comentando temas diversos, ouvindo com atenção, aguardando a vez de falar e formulando perguntas sobre o tema tratado.	
PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO E ESCUTA DE TEXTO ORAIS	(EFCALFLP26) **Realizar**, em situações de intercâmbio oral das quais participa como ouvinte, **registros** (notas em fichas ou esquemas pré-elaborados).	

EIXO: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/MULTIMODAL

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
COMPORTAMENTOS RELATIVOS À PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/ MULTIMODAL	(EFCALFLP27) **Valorizar** a linguagem de seu grupo social como forma de comunicação cotidiana, **buscando conhecer** as diferentes manifestações culturais existentes.	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EFCALFLP28) **Utilizar**, progressivamente, atitudes de busca de resolução de problemas encontrados para escrever corretamente, pedindo ajuda aos colegas e/ou professor, além de consultar materiais confiáveis, entre outros.	
	(EFCALFLP29) **Participar de situações de ditado interativo e/ou leitura com focalização, explicitando estratégias** utilizadas para resolver problemas na escrita de palavras e/ou identificar aquelas que podem ser foco de dúvidas na grafia.	

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

1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

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

EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA	NAS ATIVIDADES GERAIS DE LEITURA	
	(EF01LP01) **Localizar** nomes em listas de campos semânticos diversos (nomes próprios, títulos de livros, brincadeiras, agenda do dia, entre outros).	
	(EF01LP02) **Localizar** nomes em listas para copiar e/ou organizar o cotidiano (ficha de empréstimos de livros, identificação de pertences, divisão da turma em grupos, entre outros).	
	(EF01LP03) **Ler**, por si mesmo, textos conhecidos (parlendas, adivinhas, poemas, canções, trava-línguas etc.), **ainda que seja por um procedimento de ajuste do falado ao escrito.**	
	(EF01LP04) **Ler**, por si mesmo, textos diversos (placas de identificação, listas, manchetes de jornal, legendas, histórias em quadrinhos, tiras, rótulos, entre outros), **utilizando-se de índices linguísticos e contextuais para antecipar, inferir e validar o que está escrito.**	

EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS (continuação)

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE APRECIAÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO	CONSIDERANDO A ESPECIFICIDADE DO TEXTO LITERÁRIO	
	(EF01LP05) **Ouvir**[7] a leitura de textos literários diversos, como contos de fadas, acumulativos, de assombração, modernos e populares — garantindo a diversidade de culturas (africana, boliviana, indígena, síria entre outras), bem como mitos; lendas; poemas (haicais, limeriques, de cordel, quadrinhas etc.); fábulas, entre outros, identificando a especificidade de sua organização interna. C	
	(EF01LP06) **Ler** cantigas, parlendas e textos da tradição oral, **refletindo** sobre os efeitos de sentido. C	
	COM FOCO NA DISCUSSÃO SOBRE QUESTÕES RELATIVAS ÀS DIFERENTES REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E INTERCULTURALIDADE	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 5 IGUALDADE DE GÊNERO; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF01LP07) **Ouvir** a leitura de textos (reportagens, notícias, contos modernos, entre outros) que abordem a temática das diferentes representações sociais **de modo a refletir e respeitar a diversidade cultural e social**. C	
	(EF01LP08) **Ouvir** a leitura de relatos históricos, verbetes e/ou artigos de enciclopédia e outros textos da esfera jornalística, além de **assistir** a reportagens, entrevistas, vídeos, documentários e clipes **para conhecer e valorizar as diferentes culturas** que estejam inseridas na realidade da comunidade escolar. C	

7. Incluímos esse objetivo em prática de leitura, porque o foco é a linguagem escrita e não a oral; trata-se de leitura em voz alta feita pelo professor. Ainda que ao estudante caiba a tarefa de ouvir, o que se pretende é a sua familiarização com a linguagem escrita e o reconhecimento das características de textos organizados nessa modalidade de linguagem. Por isso, inclusive, recomendamos que, sempre que possível, o texto seja exibido aos estudantes.

EIXO: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA	(EF01LP09) **Analisar** semelhanças e diferenças entre os nomes dos colegas, considerando indícios de diferentes naturezas como: extensão dos nomes, quantidade de palavras, letras iniciais e finais, presença ou ausência de alguma letra medial, entre outros aspectos.	
	(EF01LP10) **Escrever**, com autonomia, seu próprio nome.	
	(EF01LP11) **Escrever** listas[8] de palavras e/ou de títulos de livros, parlendas, quadrinhas, trava-línguas, entre outros textos, consultando referenciais estáveis (como a lista de nomes da turma) e justificando a forma de escrever. C G D	
	(EF01LP12) **Escrever** listas de palavras e/ou títulos de livros, parlendas, quadrinhas, trava-línguas, entre outros textos, com letras móveis, justificando as decisões tomadas em relação às letras utilizadas. G D	
	(EF01LP13) **Escrever alfabeticamente**, até o final do ano, textos que se sabe de cor (parlendas, adivinhas, quadrinhas, cantigas, trava-línguas, entre outros) e trechos de receitas culinárias e listas em geral, ainda que escrevam com algumas falhas no valor sonoro convencional. D	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO NARRAR	EM TODAS AS ATIVIDADES DE REESCRITA	
	(EF01LP14) **Recontar** histórias conhecidas, respeitando as características do gênero e utilizando, progressivamente, as marcas do registro literário escrito. C	
	(EF01LP15) **Reescrever**, seja ditando ao professor ou de próprio punho – quando possível – **contos conhecidos**, respeitando a progressão temática, considerando as ideias principais do texto-fonte, assim como algumas características da linguagem escrita e do registro literário, e **realizando** as diferentes operações de produção de textos. C G D	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO EXPOR	PRODUÇÃO POR FREQUENTAÇÃO	
	(EF01LP16) **Escrever** indicações literárias de livros, legendas para imagem, verbetes de curiosidades sobre temas estudados, respeitando as características da situação comunicativa, além de realizar as diferentes operações de produção de texto, ditando ao professor ou de próprio punho. D	

8. Listas, neste documento, não são listas quaisquer, são aquelas que se configuram como textos, ou seja, apresentam, no mínimo, o mesmo campo semântico: listas de nomes da classe, listas de alimentos que iremos levar ao piquenique, listas de animais que comporão o álbum de figurinha etc.

EIXO: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS (continuação)

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE RELATAR EXPERIÊNCIAS VIVIDAS, SITUADAS NO TEMPO	PRODUÇÃO POR FREQUENTAÇÃO	
	(EF01LP17) **Escrever** relatos de experiências vividas pela classe, situando as ações no tempo de modo coerente e respeitando as diferentes operações de produção de texto. C	
	(EF01LP18) **Escrever** bilhetes, convites, cartas, cartão postal, entre outros, respeitando as características da situação comunicativa, **além de realizar as diferentes operações de produção de texto.** G D	

EIXO: PRÁTICA DE ESCUTA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO EXPOR	PRODUÇÃO POR FREQUENTAÇÃO	
	(EF01LP19) **Explicar** aspectos relacionados a temas estudados nas diferentes áreas do conhecimento, formular perguntas, comentar e dar sua opinião sobre o tema tratado. C	
	(EF01LP20) **Apresentar** ideias sobre temas diversos, reconhecendo as características da situação comunicativa – rodas de conversa, de jornal, de leitores, entre outras. C G D A	
CAPACIDADES DE RELATAR EXPERIÊNCIAS VIVIDAS, SITUADAS NO TEMPO	(EF01LP21) **Relatar** experiências vividas, organizando-as de acordo com a situação comunicativa. C	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS NA ORDEM DO ARGUMENTAR	(EF01LP22) **Participar** de **discussões,** ouvindo com atenção e emitindo opinião. C	

EIXO: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/MULTIMODAL

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ASPECTOS QUE – NAS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA, EM QUALQUER MOMENTO – DEVEM SER TOMADOS COMO OBJETO DE REFLEXÃO		
CARACTERÍSTICAS DOS TEXTOS E GÊNEROS	(EF01LP23) **Identificar,** em contos lidos pelo professor, **as características das personagens.** C e em roda de leitura.	
COESÃO	(EF01LP24) **Eliminar repetições indesejadas** nos textos coletivos, substituindo o referente por outra palavra – nome, pronome, apelido, classe relacionada etc., ou utilizando elipse. C	
	(EF01LP25) **Eliminar organizadores textuais** não adequados ao registro linguístico do texto. C	
COERÊNCIA	(EF01LP26) **Articular,** em atividade de reescrita de texto, as partes que o compõem, **coerentemente,** sem provocar problemas de compreensão. C	
	(EF01LP27) **Empregar,** em atividade de reescrita, **o mesmo tipo de narrador** – 1ª e 3ª pessoa – do texto-referência. C	
ASPECTOS SEMÂNTICOS E LEXICAIS	(EF01LP28) **Identificar**, em textos lidos, **a comparação** entre dois termos. C	
	(EF01LP29) **Analisar aspectos gráficos que compõem o material lido** pelo professor, para reconhecer os efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos (cores, imagens, efeito tridimensional, entre outros). C	

2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

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

EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA	NAS ATIVIDADES GERAIS DE LEITURA	
	(EF02LP01) **Localizar** nomes diversos em listas do mesmo campo semântico (nomes próprios, títulos de livros, brincadeiras, agenda do dia, entre outros).	
	(EF02LP02) **Localizar** nomes em listas para copiar e/ou organizar o cotidiano (ficha de empréstimos de livros, identificação de pertences, divisão da turma em grupos, entre outros).	
	(EF02LP03) **Ler**, por si mesmo, textos conhecidos (parlendas, adivinhas, poemas, trava-línguas etc.), inicialmente por meio de um procedimento de ajuste do falado ao escrito.	
	(EF02LP04) **Ler**, por si mesmo, textos diversos (placas de identificação, listas, manchetes de jornal, legendas, histórias em quadrinhos, tiras, rótulos, entre outros), utilizando-se de índices linguísticos e contextuais para antecipar, inferir e validar o que está escrito.	
CAPACIDADES DE APRECIAÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO	CONSIDERANDO A ESPECIFICIDADE DO TEXTO LITERÁRIO	
	(EF02LP05) **Ouvir**[9] a leitura de textos literários diversos como contos de fadas, acumulativos, de assombração, modernos e populares — garantindo a diversidade de culturas (africana, boliviana, indígena, síria, entre outras); além de mitos, lendas, poemas (haicais, limeriques, de cordel, quadrinhas etc.); fábulas, entre outros. C	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES; 4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
	(EF02LP06) **Ler** cantigas, parlendas e textos da tradição oral. C	
	COM FOCO NA DISCUSSÃO SOBRE QUESTÕES RELATIVAS ÀS DIFERENTES REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E INTERCULTURALIDADE	
	(EF02LP07) **Ouvir** a leitura de textos (reportagens, notícias, contos modernos, entre outros) que abordem a temática das diferentes representações sociais. C	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES; 4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
	(EF02LP08) **Ouvir** a leitura de relatos históricos, verbetes e/ou artigos de enciclopédia e outros textos da esfera jornalística, além de assistir a reportagens, entrevistas, vídeos, documentários e clipes **para conhecer e valorizar as diferentes culturas** que estejam inseridas na realidade da comunidade escolar. C	5 IGUALDADE DE GÊNERO

9. Incluímos esse objetivo em prática de leitura, porque o foco é a linguagem escrita e não a oral; trata-se de leitura em voz alta feita pelo professor. Ainda que ao estudante caiba a tarefa de ouvir, o que se pretende é a sua familiarização com a linguagem escrita e o reconhecimento das características de textos organizados nessa modalidade de linguagem. Por isso, inclusive, recomendamos que, sempre que possível, o texto seja exibido aos estudantes.

EIXO: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES RELATIVAS À AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA	(EF02LP09) **Escrever** listas de palavras e/ou de títulos de livros, parlendas, quadrinhas, trava-línguas, entre outros textos, consultando referenciais estáveis (como a lista de nomes da turma) e justificando a forma de escrever. C G D	
	(EF02LP10) **Escrever** listas de palavras e/ou títulos de livros, parlendas, quadrinhas, trava-línguas, entre outros textos com letras móveis, justificando as decisões tomadas em relação às letras utilizadas. G D	
	(EF02LP11) **Escrever** alfabeticamente textos que se sabem falar de cor (parlendas, adivinhas, quadrinhas, canções, trava-línguas, entre outros), e trechos de receitas culinárias e listas em geral, ainda que com alguns erros ortográficos.	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO NARRAR	EM TODAS AS ATIVIDADES DE REESCRITA	
	(EF02LP12) **Recontar** histórias conhecidas, respeitando as características do gênero e utilizando, progressivamente, as marcas do registro literário escrito.	
	(EF02LP13) **Reescrever**, seja ditando para ao professor ou de próprio punho, **contos conhecidos**, respeitando a progressão temática, os conteúdos do texto-fonte, assim como algumas características da linguagem escrita e do registro literário, além de realizar as diferentes operações de produção de textos. C G D	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO EXPOR	PRODUÇÃO POR FREQUENTAÇÃO	
	(EF02LP14) **Escrever** indicações literárias de livros, legendas e verbetes de curiosidades sobre temas estudados, respeitando as características da situação comunicativa, além de **realizar as diferentes operações, ditando ao professor**. C G	
CAPACIDADES DE RELATAR EXPERIÊNCIAS VIVIDAS, SITUADAS NO TEMPO	PRODUÇÃO POR FREQUENTAÇÃO	
	(EF02LP15) **Escrever** relatos de experiências vividas pela classe**,** situando as ações no tempo de modo coerente e **respeitando as diferentes operações de produção de texto**. C	
	(EF02LP16) **Escrever** bilhetes, convites, cartas e cartão postal, respeitando as características da situação comunicativa, além de **realizar as diferentes operações de produção de texto**. G D A	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO PRESCREVER/INSTRUIR	PRODUÇÃO POR FREQUENTAÇÃO	
	(EF02LP17) **Escrever** regras de brincadeiras e de jogos, receitas em geral, respeitando as características da situação comunicativa, além de realizar as diferentes operações de produção de texto. C	

EIXO: PRÁTICA DE ESCUTA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO NARRAR	CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS (EF02LP18) **Participar** de **contação de histórias de diferentes culturas**, tanto organizando a situação comunicativa (em que história será contada, quem contará, para quem, como, quais papéis irá desempenhar etc.), quanto ouvindo com atenção. C G A	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO EXPOR	PRODUÇÃO POR FREQUENTAÇÃO (EF02LP19) **Explicar** aspectos relacionados a temas estudados nas diferentes áreas do conhecimento, ouvindo com atenção, formulando perguntas, comentando e dando sua opinião sobre o tema tratado. C (EF02LP20) **Apresentar** ideias sobre temas diversos, reconhecendo as características da situação comunicativa – rodas de conversa, de jornal, de leitores, entre outras. C G D A	
CAPACIDADES DE RELATAR EXPERIÊNCIAS VIVIDAS, SITUADAS NO TEMPO	PRODUÇÃO POR FREQUENTAÇÃO (EF02LP21) **Relatar** experiências vividas, organizando-as de acordo com a situação comunicativa. C	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS NA ORDEM DO ARGUMENTAR	PRODUÇÃO POR FREQUENTAÇÃO (EF02LP22) **Participar** de discussão oral ouvindo com atenção e emitindo opinião. C G	

EIXO: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/MULTIMODAL

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ASPECTOS QUE – NAS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA, EM QUALQUER MOMENTO – DEVEM SER TOMADOS COMO OBJETO DE REFLEXÃO		
CARACTERÍSTICAS DOS TEXTOS E GÊNEROS	(EF02LP23) **Identificar**, em contos lidos pelo professor, **as características das personagens**, de acordo com o gênero. C e em roda de leitura.	
COESÃO	(EF02LP24) **Eliminar** repetições indesejadas nos textos coletivos, substituindo o referente por outra palavra – nome, pronome, apelido, classe relacionada etc. – ou utilizando elipse. C	
	(EF02LP25) **Eliminar** organizadores textuais não adequados ao registro linguístico do texto. C	
COERÊNCIA	(EF02LP26) **Articular**, em atividade de reescrita de texto, as partes que o compõem, **coerentemente**, sem provocar problemas de compreensão. C G	
	(EF02LP27) **Empregar**, em situação de reescrita, **o mesmo tipo de narrador** – 1ª e 3ª pessoa – do texto-referência. C	
SEGMENTAÇÃO	(EF02LP28) **Segmentar** o texto em palavras. C G D A	
ASPECTOS SEMÂNTICOS E LEXICAIS	(EF02LP29) **Identificar**, em textos lidos, **a comparação** entre dois termos, reconhecendo os efeitos de sentido provocados pelo uso dessa figura de linguagem. C	
	(EF02LP30) **Analisar aspectos gráficos que compõem o material lido** para reconhecer os efeitos de sentidos provocados pelo uso de recursos – cores, imagens, efeito tridimensional, entre outros. C	
FONOLOGIA	ACENTUAÇÃO	
	(EF02LP31) **Reconhecer** a presença da acentuação em palavras de uso frequente de textos conhecidos (acentos agudo e circunflexo). C G	
ORTOGRAFIA	REGULARES CONTEXTUAIS	
	(EF02LP32) **Analisar** banco de palavras classificadas como regulares contextuais para compreender que o contexto determina diferenças no modo de grafar a nasalidade (M, N, NH, til, entre outras formas de nasalização) e o uso do G e Gu, C e Qu, entre outras. C G	
	IRREGULARES	
	(EF02LP33) **Escrever**, convencionalmente, palavras de uso frequente que não são regidas por regras (H inicial, L/LH, C /S iniciais).	

3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

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

EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE APRECIAÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO	CONSIDERANDO A ESPECIFICIDADE DO TEXTO LITERÁRIO	
	(EF03LP01) **Ouvir**[10] a leitura de textos literários diversos, como contos de fadas, acumulativos, de assombração, modernos, populares — garantindo a diversidade de culturas (africana, boliviana, indígena, síria, entre outras), além de mitos, lendas, poemas (haicais, limeriques, de cordel, quadrinhas etc.); fábulas, entre outros. C	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES; 4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
	(EF03LP02) **Ler** textos literários diversos como contos de fadas, acumulativos, de assombração, modernos, populares, fábulas, mitos e lendas – garantindo a diversidade de culturas, inclusive de outros países, que estejam inseridas na realidade da comunidade escolar, identificando estratégias e recursos empregados e analisando os efeitos de sentido para tratamento dado ao tema. G A	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES; 4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
	(EF03LP03) **Acompanhar** a leitura de obras mais extensas, como livro em capítulos, contos de maior extensão, mitos africanos e indígenas, entre outros, apreciando a linguagem e **reconhecendo os efeitos de sentido** produzidos pelos recursos linguístico-discursivos empregados pelo autor. C	
	(EF03LP04) Analisar **registros linguísticos** presentes em textos da esfera literária (preferencialmente contos), reconhecendo a especificidade do **registro literário**, como uso de repetição, recursos de comparação, adjetivação, substituição etc. C	
	COM FOCO NA DISCUSSÃO SOBRE QUESTÕES RELATIVAS ÀS DIFERENTES REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E INTERCULTURALIDADE	
	(EF03LP05) **Ouvir** a leitura de textos (reportagens, notícias, contos modernos, entre outros) que abordem a temática das diferentes representações sociais de modo a refletir e respeitar a diversidade cultural e social. C	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES; 4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 5 IGUALDADE DE GÊNERO
	(EF03LP06) **Ouvir** a leitura de relatos históricos, verbetes e/ou artigos de enciclopédia e outros textos da esfera jornalística, além de **assistir** a reportagens, entrevistas, vídeos, documentários e clipes, sempre que necessário, **para conhecer e valorizar as diferentes culturas**, inclusive de outros países, que estejam inseridas na realidade da comunidade escolar. C	

10. Incluímos esse objetivo em prática de leitura, porque o foco é a linguagem escrita, e não a oral; trata-se de leitura em voz alta feita pelo professor. Ainda que ao estudante caiba a tarefa de ouvir, o que se pretende é a sua familiarização com a linguagem escrita e o reconhecimento das características de textos organizados nessa modalidade de linguagem. Por isso, inclusive, recomendamos que, sempre que possível, o texto seja exibido aos estudantes.

EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS (continuação)

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PROCEDIMENTOS DE LEITURA	CONSIDERANDO A FINALIDADE DE LER PARA ESTUDAR TEMAS TRATADOS NAS DIFERENTES ÁREAS	
	(EF03LP07) **Ler** textos para **estudar temas tratados** nas diversas áreas do conhecimento e em diferentes fontes (livros, enciclopédias impressas/eletrônicas, sites de pesquisas, revistas e jornais impressos/eletrônicos), além de **assistir** a **documentários** e **reportagens,** analisando sua pertinência para o estudo do tema. C G A	
	(EF03LP08) **Participar da seleção de textos de diferentes fontes** para pesquisar sobre um tema específico – em materiais pré-selecionados pelo professor – por meio de sumários, títulos, subtítulos, chamadas dos links, entre outros. C G	
	(EF03LP09) **Grifar os trechos** e/ou **marcar as páginas** que contenham informações importantes para a pesquisa. C G D	
FLUÊNCIA LEITORA COM COMPREENSÃO	(EF03LP10) **Estudar,** em situação de tutoria, **textos teatrais,** preparando-os para leitura dramática, condicionando a prosódia da fala à compreensão do texto de modo a representar traços característicos das personagens. C G A, a depender da complexidade do texto.	

EIXO: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO NARRAR	(EF03LP11) **Recontar** histórias conhecidas, respeitando as características do gênero e utilizando, progressivamente, as marcas do registro literário escrito.	
	(EF03LP12) **Reescrever**, ditando ao professor ou a colegas, contos conhecidos, respeitando a progressão temática, os conteúdos do texto-fonte, assim como algumas características da linguagem escrita e do registro literário desse texto, além de realizar as diferentes operações de produção de textos. C G D	
	PRODUÇÃO PARA APROFUNDAMENTO	
	(EF03LP13) **Produzir finais de contos** representativos de diferentes culturas, previamente repertoriados, respeitando o registro literário, o tema e a progressão do texto-fonte, assim como algumas características da linguagem escrita e do registro literário desse texto. C G	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO EXPOR	PRODUÇÃO POR FREQUENTAÇÃO	
	(EF03LP14) **Escrever** indicações literárias de livros, legendas, verbetes de curiosidades sobre temas estudados, entre outros, respeitando as características da situação comunicativa, além de realizar as diferentes operações de produção de texto, ditando ao professor. C G	
CAPACIDADES DE RELATAR EXPERIÊNCIAS VIVIDAS, SITUADAS NO TEMPO	PRODUÇÃO PARA APROFUNDAMENTO	
	(EF03LP15) **Escrever** relatos de experiência vivida ou diários (pessoal e da classe) situando as ações no tempo de modo coerente e respeitando as diferentes operações de produção de texto. C G	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS NA ORDEM DO PRESCREVER/INSTRUIR	PRODUÇÃO POR FREQUENTAÇÃO	
	(EF03LP16) **Escrever** regras de brincadeiras e de jogos e receitas em geral, respeitando as características da situação comunicativa, além de realizar as diferentes operações de produção de texto. C G D	

EIXO: PRÁTICA DE ESCUTA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO NARRAR	CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS (EF03LP17) **Participar** de contação de histórias de diferentes culturas, inclusive de outros países, tanto organizando a situação comunicativa (que história será contada, quem contará, para quem, como, quais papéis irá desempenhar etc.), quanto ouvindo com atenção. C G A	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO EXPOR	PRODUÇÃO PARA APROFUNDAMENTO (EF03LP18) **Expor** aspectos relacionados a temas estudados nas diversas áreas do conhecimento, formulando perguntas e comentando a partir de notas pré-elaboradas. C G	
CAPACIDADES DE RELATAR EXPERIÊNCIAS VIVIDAS, SITUADAS NO TEMPO	PRODUÇÃO POR FREQUENTAÇÃO (EF03LP19) **Relatar**, por meio de textos, experiências vividas, organizando-as de acordo com a situação comunicativa. C	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO ARGUMENTAR	PRODUÇÃO POR FREQUENTAÇÃO (EF03LP20) **Discutir** problemas do cotidiano relacionados à convivência (questões de gênero e étnico-raciais, por exemplo) para emitir opinião, ouvir, participar de maneira respeitosa e posicionar-se, além de construir sínteses coletivas e parciais. C G D	

EIXO: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/MULTIMODAL

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ASPECTOS QUE – NAS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA, EM QUALQUER MOMENTO – DEVEM SER TOMADOS COMO OBJETO DE REFLEXÃO.		
CARACTERÍSTICAS DOS TEXTOS E GÊNEROS	(EF03LP21) **Comparar** elementos da organização interna dos textos a serem produzidos para extrair as características dos gêneros em estudo. C	
COESÃO	(EF03LP22) **Eliminar** repetições indesejadas nos textos produzidos, substituindo o referente por outra palavra – nome, pronome, apelido, classe relacionada etc. – ou utilizando elipse. C G D	
	(EF03LP23) **Eliminar** organizadores textuais não adequados ao registro linguístico do texto. C G D	
COERÊNCIA	(EF03LP24) **Articular**, em atividade de reescrita e produção de final de texto, as partes do texto, **coerentemente**, sem provocar problemas de compreensão. C G D	
	(EF03LP25) **Empregar**, em situação de reescrita, **o mesmo tipo de narrador** – 1ª e 3ª pessoa – do texto-fonte. C G A	
SEGMENTAÇÃO	(EF03LP26) **Reler** trechos de textos conhecidos para **identificar e/ou comparar o uso da pontuação** de diálogo, **reconhecendo** os efeitos de sentido provocados. C G D	
	(EF03LP27) **Segmentar** o texto em frases, utilizando, progressivamente, os sinais de pontuação. C D	
ASPECTOS SEMÂNTICOS E LEXICAIS	(EF03LP28) **Identificar**, em textos lidos, a **comparação implícita (metáfora)** entre dois termos, reconhecendo os efeitos desse sentido provocados pelo uso do recurso. C D	
FONOLOGIA	ACENTUAÇÃO	
	(EF03LP29) **Utilizar** a acentuação **em palavras de uso frequente em textos conhecidos**. C G A	
	(EF03LP30) **Identificar a sílaba tônica** de palavras em textos. C G A	
	(EF03LP31) **Relacionar a presença do acento gráfico com a sílaba tônica da palavra**. C G D A	

EIXO: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/MULTIMODAL (continuação)

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ASPECTOS QUE – NAS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA, EM QUALQUER MOMENTO – DEVEM SER TOMADOS COMO OBJETO DE REFLEXÃO.		
ORTOGRAFIA	REGULARES CONTEXTUAIS	
	(EF03LP32) **Utilizar o procedimento de revisão** para **identificar** os contextos de uso das letras em palavras de uso frequente (M/N, R/RR, O/U final), de modo a escrevê-las ortograficamente. C G	
	REGULARES MORFOLÓGICO-GRAMATICAIS	
	(EF03LP33) **Analisar** trechos de textos, **identificando** palavras em que o conhecimento do princípio gerativo traz informação sobre a grafia, comparando flexões verbais em que há ocorrência de ÃO/AM. C G	
	IRREGULARES	
	(EF03LP34) **Escrever,** convencionalmente, **palavras de uso frequente** que não são regidas por regras (H inicial, L/LH, C /S iniciais), compreendendo que não há equivalência perfeita entre letra e som na Língua Portuguesa. C G A	
TRANSLINEAÇÃO	(EF03LP35) **Analisar** a divisão silábica de palavras no final da linha, observando os pontos de segmentação por meio da pronúncia. C G A	
	(EF03LP36) **Escrever,** orientando-se pela regra geral de divisão silábica e pelo princípio de não deixar uma letra sozinha no início ou final da linha. D A	

CICLO INTERDISCIPLINAR

Os objetivos de Língua Portuguesa, no Ciclo Interdisciplinar, assim como nos demais, partem de uma concepção de linguagem como espaço de interlocução entre os sujeitos. Desse modo, o trabalho está orientado para o uso da língua e da linguagem, tendo as práticas de leitura e produção de textos (orais e escritos) como centrais.

É preciso destacar o caráter dialógico por que devem ser revestidas as áreas do conhecimento nos 4º, 5º e 6º anos. Entende-se que esse dialogismo não se dá tão somente pela possibilidade de "conversa" entre os componentes curriculares, mas está diretamente ligado à necessidade de estabelecimento de proximidades, de modo que língua, ensino e sociedade tornem-se indissociáveis.

A busca pela dialogicidade é uma resposta à fragmentação por que passam as disciplinas no âmbito da escolarização. A língua e a linguagem constituem-se, portanto, como pontes que garantem a travessia de estudantes do Ciclo de Alfabetização ao Autoral. Essa passagem, no entanto, precisa estar alicerçada e, por assim dizer, enraizada nos princípios discutidos nas concepções de área deste documento.

A organização de objetivos por capacidades dominantes de linguagem a serem construídas pelos estudantes é propícia a uma abordagem interdisciplinar, visto que as capacidades acabam por orientar o trabalho com textos (e gêneros) de diferentes esferas da comunicação (jornalística, literária, acadêmico-escolar, entre outras). A intenção é tornar visível todos os aspectos que devem ser tomados como objeto de ensino pelo professor, visando à melhor formação possível ao estudante.

Sendo assim, a interdisciplinaridade foi contemplada na proposição de objetivos que pressupõem articulação com as demais disciplinas a partir de aspectos temáticos especificamente definidos pela sua relevância sociocultural. São eles: a interculturalidade, as questões de gênero, as relações de consumo e as questões relativas às diferentes representações sociais.

Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento Comuns ao Ciclo Interdisciplinar

Este bloco de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento destina-se à apresentação dos objetivos que são comuns ao ciclo, ou seja, devem ser tratados em todos os anos nas diferentes práticas. Foram produzidos levando em consideração o princípio da colaboração, que investe na aprendizagem mediada pela interação. Esta aprendizagem desdobra-se – ao longo do ciclo – em uma progressão que vai da situação de trabalho sustentado pelo professor em direção ao trabalho com autonomia pelo estudante. Para tanto, parte-se de práticas de linguagem que incluem situações de trabalho coletivo, em grupo, em duplas e autônomo. É necessário, portanto, que os objetivos sejam trabalhados pelos professores considerando esses mesmos princípios, discutidos anteriormente na seção "Movimento Metodológico de Organização da Ação Docente".

EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE COMPREENSÃO DO TEXTO	NAS ATIVIDADES GERAIS DE LEITURA	
	(EFCINTLP01[11]) **Realizar antecipações** a respeito do conteúdo do texto, utilizando o repertório pessoal de conhecimento sobre o tema/assunto, as características da linguagem própria do gênero, do portador e veículo de publicação, **verificando** ao longo da leitura se as antecipações realizadas se confirmaram ou não.	
	(EFCINTLP02) **Localizar** informações explícitas, considerando a finalidade da leitura que está sendo realizada.	
	(EFCINTLP03) **Inferir** informações a partir do texto **(inferência local)** ou de conhecimento prévio do assunto **(inferência global)**, a depender da complexidade do texto selecionado.	
	(EFCINTLP04) **Articular trechos e informações do texto**, de acordo com o conteúdo temático e a finalidade da atividade, **para elaborar sínteses** do assunto tratado.	
	(EFCINTLP05) **Estabelecer relações entre o conteúdo do texto e situações externas a ele**, elaborando generalizações.	
CAPACIDADES DE APRECIAÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO	(EFCINTLP06) **Identificar a finalidade da leitura, as características que envolvem essa prática social**, na qual irá interagir (saraus, rodas de leitores, clubes de leitura, seminários, *slams*, leitura dramática, mesas-redondas, redes sociais, entre outras) e o **contexto de produção específico daquela situação** da qual participará ouvindo e/ou lendo.	
	(EFCINTLP07) **Reconhecer** os efeitos de sentidos decorrentes do uso de recursos discursivos empregados nos textos, **avaliando sua adequação às finalidades do texto** (caixa alta, negrito, itálico, sombreamento de trechos do texto, presença de tabelas, infográficos e imagens, hiperlinks, boxes explicativos, presença ou ausência de citação, entre outros).	
	(EFCINTLP08) **Reconhecer** a presença de **relações de intertextualidade e de interdiscursividade** nos textos lidos, bem como os efeitos de sentidos produzidos por esse recurso.	
	(EFCINTLP09) **Identificar** a presença de **outras linguagens**, como constitutivas dos sentidos dos textos, impressos e digitais.	

11. A sigla EFCINTLP refere-se a: EF - Ensino Fundamental; C - Objetivos Comuns; INT - Ciclo Interdisciplinar; LP - Língua Portuguesa

EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS (continuação)		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
COMPORTAMENTOS DE LEITURA	(EFCINTLP10) **Comentar** – com colegas, professor e/ou autores – **o material de leitura**, para compartilhar impressões e aprimorar os critérios pessoais de apreciação estética.	
	(EFCINTLP11) **Participar** e **organizar eventos de leitura,** como saraus, *slams*, feiras, mediação de leitura, clube de leitura, entre outros.	
	(EFCINTLP12) **Escolher livros, em rodas de leitura**, orientando-se por diferentes critérios e informações: objetivos de leitura ou gosto pessoal, linguagem (estilo de dizer do autor), autores e/ou ilustradores preferidos, indicação de outros leitores, coleção, projeto editorial, capa, título, ilustrações, quarta capa etc.	
	(EFCINTLP13) **Conhecer** e **frequentar diferentes espaços de leitura** dentro e fora do contexto escolar (sala de leitura, bibliotecas, espaços de leitura da comunidade em geral, centro-cultural, eventos literários, entre outros).	
PROCEDIMENTOS DE LEITURA	EM TODAS AS ATIVIDADES DE LEITURA	
	(EFCINTLP14) **Marcar** trechos a serem ressaltados, no processo de leitura, **grifando-os, circulando-os e realizando anotações**, porque representam dúvidas, porque se discorda deles, porque parecem significativos para o tema ou, então, porque merecem comentário em uma **situação de discussão coletiva.**	
	CONSIDERANDO A FINALIDADE DE LER PARA ESTUDAR TEMAS TRATADOS NAS DIFERENTES ÁREAS	
	(EFCINTLP15) **Selecionar textos de diferentes fontes** para pesquisa com ajuda do professor por meio de **sumários, títulos, subtítulos**, chamadas dos **links**, entre outros.	
	(EFCINTLP16) **Grifar** e/ou **copiar** informações que interessam para o estudo, com o auxílio do professor, **organizando-as em forma de notas e/ou esquemas pré-orientados** que **sintetizem** as ideias mais importantes dos textos lidos e as **relações** entre elas.	

EIXO: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES RELATIVAS À PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTO	EM TODAS AS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	
	(EFCINTLP17) **Reconhecer** as características do **contexto de produção** como orientadoras de todas as decisões que serão tomadas no processo de escrita, do planejamento do conteúdo temático à revisão.	
	(EFCINTLP18) **Recuperar, criar ou pesquisar** o **conteúdo temático** do texto que será escrito, tanto quando se tratar de **reescrita** (recuperação), quanto de **autoria** (criação/invenção, textos ficcionais) e de pesquisa (textos de divulgação científica; jornalísticos, entre outros).	
	(EFCINTLP19) **Elaborar** um **plano do texto** que será produzido, considerando as características do contexto de produção definido e o planejamento do conteúdo temático realizado.	
	(EFCINTLP20) **Redigir** o texto planejado, **pontuando** e atentando-se à **paragrafação**, de acordo com os efeitos de sentidos que deseja produzir, empregando os **articuladores textuais** adequados ao gênero e ao texto e procurando garantir tanto a **coerência** entre os fatos apresentados, quanto a **coesão verbal** e a **nominal**.	
	(EFCINTLP21) **Revisar** o texto **enquanto está sendo produzido e depois de terminada a primeira versão**, considerando as características do contexto de produção, além de realizar os ajustes necessários para garantir a sua legibilidade e efeitos de sentidos pretendidos.	
COMPORTAMENTOS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	(EFCINTLP22) **Participar** das atividades de definição da **situação comunicativa** dos textos a serem produzidos, considerando as diferentes opiniões.	
	(EFCINTLP23) **Submeter** os textos produzidos à apreciação de outros, realizando os ajustes necessários.	
	(EFCINTLP24) **Compartilhar ou divulgar os textos produzidos** com colegas da classe, da escola e comunidade escolar, selecionando os tipos de mídia mais adequados ao público-alvo.	
PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	(EFCINTLP25) **Tomar notas** de informações que poderão ser utilizadas no texto que será escrito, no processo de pesquisa do conteúdo temático.	
	(EFCINTLP26) **Elaborar** a **primeira versão** do texto como um **rascunho** que precisará ser passado a limpo, depois da revisão posterior.	
	(EFCINTLP27) **Reler**, ao terminar de escrever o texto, **marcando trechos** que parecem necessitar de ajustes, para efetuar a revisão posterior.	
	(EFCINTLP28) **Editar** o texto de maneira a torná-lo adequado às características do portador.	

EIXO: PRÁTICA DE ESCUTA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES RELATIVAS À PRÁTICA DE PRODUÇÃO E ESCUTA DE TEXTOS	EM TODAS AS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS	
	(EFCINTLP29) **Reconhecer** as características do **contexto de produção** do texto que será elaborado (finalidade da fala, interlocutor, gênero etc.), utilizando-as para tomar decisões no processo de produção.	
	(EFCINTLP30) **Pesquisar** o **conteúdo temático** que será apresentado/discutido.	
	(EFCINTLP31) **Planejar a fala**, considerando a situação comunicativa e o conteúdo temático, além de **organizar esquemas, notas e roteiros** que possam apoiar a produção oral.	
	(EFCINTLP32) **Produzir textos orais**, considerando a **situação comunicativa**, apoiando-se no **planejamento** realizado e promovendo os **ajustes necessários** para atender às **demandas da interação** e para garantir a **coerência.**	
COMPORTAMENTOS DE PRODUÇÃO E ESCUTA DE TEXTOS ORAIS	(EFCINTLP33) **Participar** de intercâmbio oral do cotidiano escolar, tais como seminários e apresentações orais a respeito dos assuntos em estudo, ouvindo com atenção, intervindo sem sair do assunto tratado, **formulando e respondendo perguntas, entre outros.**	
PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO E ESCUTA DE TEXTO ORAIS	(EFCINTLP34) **Realizar** registros como notas, esquemas, fotos e vídeos em situação de intercâmbios orais de que participa como ouvinte, de acordo com o interesse e/ou relevância do tema.	

EIXO: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/MULTIMODAL

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
COMPORTAMENTOS RELATIVOS À PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/ MULTIMODAL	(EFCINTLP35) **Utilizar atitudes** de busca de **resolução de problemas** encontrados para escrever corretamente, pedindo ajuda aos colegas e/ou professor, consultando materiais confiáveis e procurando aplicar os conhecimentos adquiridos para ampliar sua capacidade de monitorar o processo de produção escrita.	
	(EFCINTLP36) **Empregar** os conhecimentos adquiridos para ampliar sua capacidade de monitorar o processo de produção escrita, recorrendo à **revisão** sempre que for necessário.	
	(EFCINTLP37) **Frequentar** ambientes virtuais para **tirar dúvidas**, atualizar-se, divulgar informações e reconhecer quais são confiáveis ou não.	
	(EFCINTLP38) **Valorizar** a **linguagem de seu grupo social** como forma de comunicação cotidiana, buscando **conhecer** as diferentes **manifestações culturais** existentes e **repudiar discriminações** realizadas contra pessoas **pelo uso de variedade não-padrão.**	
	(EFCINTLP39) **Consultar** obras de referência como **dicionários, gramáticas** em suportes impressos ou digitais, além de **sites** especializados, **para esclarecer dúvidas** referentes a conteúdos linguísticos ou discursivos que ocorram durante o processo de **textualização** ou de **revisão** de textos.	

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

4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

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

EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE APRECIAÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO	CONSIDERANDO A ESPECIFICIDADE DO TEXTO LITERÁRIO, SEJA NA LITERATURA CLÁSSICA E/OU CANÔNICA, MARGINAL-PERIFÉRICA, REGIONAL OU GLOBAL	
	(EF04LP01) **Ouvir** e **ler textos literários diversos** de distintas culturas, como **contos** (de aventura, assombração, mistério, modernos, populares, entre outros), **fábulas, mitos, lendas, crônicas** e **poemas**. C G D A	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES; 4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
	(EF04LP02) **Participar da leitura de textos literários diversos**, discutindo aspectos relacionados à sua **organização interna (tempo, personagens típicos, possíveis finalidades dos textos de diferentes gêneros etc.), marcas linguísticas** e de **estilo recorrentes** e relação existente entre **linguagem verbal e ilustração.**	
	(EF04LP03) Comparar **registros linguísticos** presentes em textos de diferentes esferas (literária, jornalística, publicitária, entre outras), reconhecendo a especificidade do **registro literário** – como recursos de comparação, adjetivação e substituição –, além de analisar os **efeitos de sentidos** para o tratamento dado ao tema. C	
	(EF04LP04) **Ler poemas de diversos tipos** (haicais, limeriques, cinéticos, concretos, de cordel, quadrinhas, entre outros) e **identificar** no texto **estratégias e recursos discursivos** empregados, analisando os **efeitos de sentidos decorrentes de seus usos**. C G D A	
	(EF04LP05) Ler **letras de canções** – enquanto a escutam e depois disso – de modo a **identificar** a sua **multimodalidade** (letra e melodia) e **reconhecer a relação entre as duas linguagens na constituição de sentidos**. C G A – a depender da complexidade da obra.	
	(EF04LP06) **Identificar**, em **textos dramáticos** (esquetes, comédias, autos, entre outros – de complexidade e tratamento temáticos adequados aos estudantes), as **características** e **finalidade** das **situações enunciativas** nas quais costumam ser veiculados (espetáculo teatral, leitura dramática e fantoches, por exemplo). C	

EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS (continuação)

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE APRECIAÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO (continuação)	COM FOCO NA DISCUSSÃO SOBRE QUESTÕES RELATIVAS ÀS DIFERENTES REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E INTERDISCIPLINARIDADE	
	(EF04LP07) **Identificar** o **contexto de produção de textos reivindicatórios** das diferentes representações sociais, artigos expositivos e relatos históricos, **para poder antecipar, localizar e inferir prováveis sentidos,** de modo a compreendê-lo melhor e **reconhecer os valores neles veiculados,** relacionando-os com as **características do contexto de produção**. C	
	COM FOCO NA DISCUSSÃO SOBRE INTERCULTURALIDADE E NOS PROJETOS INTERDISCIPLINARES	
	(EF04LP08) **Ler relatos históricos, artigos de divulgação científica** e outros textos da esfera jornalística, além de **assistir** a reportagens, entrevistas, vídeos e clipes **para conhecer e valorizar as diferentes culturas**, considerando a complexidade do objeto linguístico. C G	
	(EF04LP09) **Identificar** em textos de divulgação científica a organização hierárquica das informações, assim como os critérios de paragrafação empregados, reconhecendo as relações estabelecidas entre as informações e a organização do texto. C	
	(EF04LP10) **Identificar** recursos utilizados para provocar **efeitos de sentidos** em quadrinhos, como charges, tiras, HQs e outros textos correlatos de culturas locais, regionais e globais, impressos ou digitais. C G D	
	(EF04LP11) **Identificar** a **multimodalidade em textos das diferentes áreas do conhecimento**, que estejam relacionados ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares. C G	
	(EF04LP12) **Ler trechos de textos que circulam na esfera jurídica**[12] **para discutir e/ou responder a problemas específicos**, de acordo com as necessidades do momento. C	

12. Não se trata de estudar de modo aprofundado tais textos, mas de utilizar trechos para refletir sobre problemas pontuais. São exemplos desses textos: Lei Nº 8069/1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente; Lei Nº 13146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão, que trata da inclusão de pessoas com deficiência; Lei Nº 10.629/2003 e 11645/2008, sobre obrigatoriedade do ensino das culturas afro e indígena nas escolas; Lei Nº 11340/2006 (Maria da Penha), que trata da violência doméstica e familiar contra a mulher; Lei Nº 96015/1998 (Lei Federal de Crimes Ambientais); Lei Nº 12305/2010, que institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos, entre outras leis que tratem de questões relevantes para o bem-estar da população.

EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS (continuação)

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE APRECIAÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO (continuação)	COM FOCO NAS RELAÇÕES DE CONSUMO E SUSTENTABILIDADE (EF04LP13) **Recuperar o contexto de produção** do texto a ser compreendido (cartazes de propaganda, anúncios, folhetos – impressos, televisivos, radiofônicos etc.), **antecipando**, por meio de informações do repertório pessoal prévio e de suporte oferecido pelo professor, características possíveis do **conteúdo** do texto, dos **valores** que veicula e das **posições** que pode assumir. C	12 CONSUMO E PRODUÇÃO RESPONSÁVEIS
PROCEDIMENTOS DE LEITURA	EM TODAS AS ATIVIDADES DE LEITURA (EF04LP14) **Reler** trechos do texto, **marcando-os, grifando-os, circulando-os** e realizando anotações porque representam dúvidas, discorda-se deles, parecem significativos para o tema ou merecem comentário ou, ainda, para consultar um dicionário. C	
	CONSIDERANDO A FINALIDADE DE LER PARA ESTUDAR TEMAS TRATADOS NAS DIFERENTES ÁREAS (EF04LP15) **Ler** textos diversos **para estudar temas tratados nas diferentes áreas do conhecimento**, articulando conhecimentos prévios e diferentes fontes (como livros, enciclopédias impressas e eletrônicas, sites de pesquisas, revistas e jornais impressos e eletrônicos) **e assistir a documentários e reportagens**, analisando-os criticamente. C D A	
FLUÊNCIA LEITORA COM COMPREENSÃO	(EF04LP16) **Estudar, em processo de tutoria, textos que serão destinados à leitura oral independente** em diversas práticas sociais — como leitura de notícia e/ou reportagem, de texto teatral para situação de leitura dramática, ler em voz alta texto que comporá um videoclipe relacionado às temáticas priorizadas no currículo, entre outras possibilidades — **definindo a prosódia a partir da compreensão do texto**[13].	

13. Nesse caso, a progressão se dará pela escolha da prática social, que é decorrente tanto dos interesses dos estudantes, quanto dos projetos em desenvolvimento na escola.

EIXO: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO NARRAR	REESCRITA DE TEXTOS EM PROSA	
	(EF04LP17) **Reescrever** textos no gênero em estudo, respeitando a progressão temática e os conteúdos do texto-fonte e realizando as diferentes operações de produção de textos. C G A	
	PRODUÇÃO PARA APROFUNDAMENTO	
	(EF04LP18) **Produzir contos**, preferencialmente representativos de diferentes culturas, procurando garantir tanto a **coerência** entre os fatos apresentados, quanto a **coesão** verbal e nominal, considerando as especificidades gerais do gênero, assim como o registro literário. C D A	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO EXPOR	(EF04LP19) **Produzir entrevistas** e/ou **verbetes de** enciclopédia com temas integradores de interesse da comunidade, respeitando as características do gênero e realizando as diferentes operações de produção de textos. C G D	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS NA ORDEM DO ARGUMENTAR	PRODUÇÃO POR FREQUENTAÇÃO	
	(EF04LP20) **Produzir cartas de solicitação** e/ou **reivindicação**, considerando as características do gênero e da situação comunicativa. C G D A	
	(EF04LP21) **Escrever comentários digitais** para textos lidos, estabelecendo relação entre ele e o comentário produzido. C G D A	

EIXO: PRÁTICA DE ESCUTA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO EXPOR	PRODUÇÃO PARA APROFUNDAMENTO	
	(EF04LP22) **Expor**, por meio de textos orais, aspectos relacionados a temas estudados nas diferentes áreas **do conhecimento**, formulando perguntas, comentando e apresentando sínteses sobre o tema tratado, a partir de esquemas e notas elaborados. C G	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO ARGUMENTAR	PRODUÇÃO POR FREQUENTAÇÃO	
	(EF04LP23) **Discutir aspectos controversos** relacionados a temas da atualidade, problemas do cotidiano e convivência (questões de gênero, por exemplo), alimentados por pesquisas próprias em fontes diversas, considerando a fala do outro, ouvindo de maneira respeitosa, emitindo e justificando opiniões. C G D	
PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO E ESCUTA DE TEXTOS ORAIS	(EF04LP24) **Realizar registros** como notas, esquemas, fotos e vídeos em situação de intercâmbios orais de que participa como ouvinte, de acordo com o interesse e/ou relevância do tema.	

EIXO: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/MULTIMODAL

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ASPECTOS QUE – NAS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA, EM QUALQUER MOMENTO – DEVEM SER TOMADOS COMO OBJETO DE REFLEXÃO.		
CARACTERÍSTICAS DOS TEXTOS E GÊNEROS	(EF04LP25) **Comparar** textos organizados em **diferentes gêneros**, para identificar as características específicas de cada um, e no **mesmo gênero**, para ratificar a caracterização realizada anteriormente. C G	
COESÃO	(EF04LP26) **Eliminar repetições indesejadas** nos textos produzidos, substituindo o referente por outra palavra (sinônimo, hiperônimo, pronome, numeral etc.) e/ou elipse do referente. C G D A	
	(EF04LP27) **Utilizar organizadores textuais** adequados ao gênero e ao registro linguístico do texto. G D A	
	(EF04LP28) **Analisar** o papel da **manutenção** do **tempo verbal predominante** e da **articulação entre os tempos verbais** do texto, no estabelecimento da coesão. C	

EIXO: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/MULTIMODAL (continuação)

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ASPECTOS QUE – NAS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA, EM QUALQUER MOMENTO – DEVEM SER TOMADOS COMO OBJETO DE REFLEXÃO (continuação)		
COERÊNCIA	(EF04LP29) **Articular** as partes do texto coerentemente, **sem provocar problemas de compreensão** durante o processo de produção, empregando o mesmo tipo de narrador do texto-fonte (1ª ou 3ª pessoa), quando se tratar de produção de final de conto e/ou reescrita. C G D	
SEGMENTAÇÃO	(EF04LP30) **Utilizar** a **pontuação medial e final** como parte integrante do texto, considerando a intenção do autor, para favorecer a progressão temática e a coesão. C G	
ASPECTOS SEMÂNTICOS E LEXICAIS	(EF04LP31) **Analisar** as **escolhas lexicais** feitas nos textos produzidos, identificando a sua **adequação** (ou não) às **intenções de significação**. C G D A	
	(EF04LP32) **Identificar** em textos lidos os usos de metáfora e comparação, referência intertextuais e **prosopopeia/personificação**. D A	
	(EF04LP33) **Analisar** os sentidos decorrentes dos usos de palavras que se aproximam de um mesmo campo semântico **(hiperonímia)**, utilizando o dicionário como recurso importante para a construção do repertório. C G D A	
	(EF04LP34) **Identificar** o **caráter polissêmico** de palavras, de acordo com o contexto de uso. C D G A	
ASPECTOS GRÁFICOS	(EF04LP35) **Identificar e empregar recursos gráfico-textuais que compõem o material lido,** observando recuos necessários, alinhamento (à esquerda, centralizado, à direita ou justificado), espaços entre linhas, tipo e tamanho de letra, tipo de fonte, estilo (negrito, itálico, sublinhado), cores e capitulação (primeira letra maiúscula), **reconhecendo os efeitos de sentidos** provocados pelo uso do recurso. C	
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	(EF04LP36) **Identificar** a existência de **variedades da língua portuguesa** determinadas por **classe social, gênero, idade, escolaridade, profissão, localização geográfica** e **atividades humanas,** assim como por influências interculturais dos povos indígenas, africanos, europeus e outros. C	
	(EF04LP37) **Reconhecer situações comunicativas mais apropriadas** ao uso de diferentes variedades – sem sobrepor uma à outra – **valorizando-as** e **repudiando discriminações** realizadas contra pessoas pelo **uso de variedade** considerada não-padrão. C	

EIXO: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/MULTIMODAL (continuação)

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ASPECTOS GRAMATICAIS SUBJACENTES AOS DA TEXTUALIZAÇÃO QUE PODEM SER TRATADOS COM OU SEM SISTEMATIZAÇÃO		
MORFOLOGIA	(EF04LP38) **Analisar** os **substantivos** (nomes) como palavras que designam ou nomeiam os seres em geral, considerando as suas possibilidades de flexão e a necessidade de estabelecimento de concordância nominal nos enunciados. C	
	(EF04LP39) **Analisar** os **usos** e **funções dos verbos**, considerando sua importância como índice de ação, estados e fenômenos da natureza, além das possibilidades de flexão em número e pessoa e a necessidade de realização de concordância verbal. C	
FONOLOGIA	ACENTUAÇÃO	
	(EF04LP40) **Utilizar** a acentuação **em palavras de uso frequente em textos conhecidos**. C G A	
	(EF04LP41) **Identificar a sílaba tônica** de palavras em textos. A	
	(EF04LP42) **Relacionar a presença do acento gráfico com a sílaba tônica da palavra**. C G D A	
ORTOGRAFIA	REGULARES CONTEXTUAIS	
	(EF04LP43) **Escrever,** convencionalmente e com autonomia, **palavras** classificadas como **regulares contextuais** (M/N, R/RR, O/U, entre outras). A	
	REGULARES MORFOLÓGICO-GRAMATICAIS	
	(EF04LP44) **Analisar** inventário de palavras, ligados às categorias gramaticais, **reconhecendo** que o conhecimento do princípio gerativo traz informação sobre a grafia. Substantivos terminados em **ICE**, verbos finalizados com **ISSE**, adjetivos terminados pelos sufixos **OSO** e **OSA**, adjetivos que indicam lugar de origem e se escrevem com **ES/ESA**, demais substantivos derivados de adjetivos que terminam com o sufixo **EZA**, entre outros. C G	
	(EF04LP45) **Escrever** palavras com flexões verbais em que há ocorrência de ÃO e AM e substantivos coletivos. D A	
	IRREGULARES	
	(EF04LP46) **Analisar** e **escrever**, convencionalmente, palavras irregulares em que o **X** apresenta diferentes sons, **registrando** suas descobertas de modo a consultá-las nos momentos de produção de texto. C G D	
TRANSLINEAÇÃO	(EF04LP47) **Analisar** a divisão silábica de palavras no final da linha, orientando-se pela regra geral de divisão silábica, **observando** duplicidade de consoantes que iniciam a sílaba e fazendo uso do princípio de não deixar uma letra sozinha no início ou final da linha. G D	

5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

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

EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE APRECIAÇÃO E RÉPLICA DIANTE DOS TEXTOS	CONSIDERANDO A ESPECIFICIDADE DO TEXTO LITERÁRIO, SEJA NA LITERATURA CLÁSSICA E/OU CANÔNICA, MARGINAL-PERIFÉRICA, REGIONAL OU GLOBAL	
	(EF05LP01) **Ouvir e ler textos literários de distintas culturas**, como **contos** (de aventura, assombração, mistério, modernos, populares, entre outros), **mitos, lendas, crônicas, poemas e fábulas**. C D A	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF05LP02) **Participar da leitura de textos literários diversos**, discutindo aspectos relacionados à sua **organização interna, marcas linguísticas** e de **estilo** (conversa explícita com o leitor, por exemplo) e relação existente entre **linguagem verbal e ilustração**. C G	
	(EF05LP03) **Comparar registros linguísticos** presentes em textos de diferentes esferas (literária, publicitária e jornalística), reconhecendo a especificidade do **registro literário** e analisando os **efeitos de sentidos** provocados. C	
	(EF05LP04) **Ler obras mais extensas** – de modo programado e sob orientação do professor – **identificando as características do texto e do gênero**, para reconhecer **os efeitos de sentidos** provocados **e posicionar-se criticamente diante do texto**. C G A – de acordo com a complexidade do texto.	
	(EF05LP05) **Ler letras de canções** de modo a identificar a sua multimodalidade, reconhecendo que **uma letra de canção pode não ser um poema**, mas que **poemas** – depois de serem escritos – **podem se tornar letra de canção**. C	
	COM FOCO NA DISCUSSÃO SOBRE QUESTÕES RELATIVAS ÀS DIFERENTES REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E INTERDISCIPLINARIDADE	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF05LP06) **Identificar** o **contexto de produção** de **textos reivindicatórios** das diferentes representações sociais em artigos expositivos e relatos históricos, **para poder antecipar, localizar e inferir prováveis sentidos do texto**, de modo a compreendê-lo melhor e **reconhecer os valores** neles veiculados. C	

EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS (continuação)

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE APRECIAÇÃO E RÉPLICA DIANTE DOS TEXTOS (continuação)	COM FOCO NA DISCUSSÃO SOBRE INTERCULTURALIDADE NOS PROJETOS INTERDISCIPLINARES	
	(EF05LP07) **Ler relatos históricos**, artigos de divulgação científica (expositivos e/ou argumentativos) e outros textos da esfera jornalística, além de **assistir** a reportagens, entrevistas, vídeos, documentários e clipes **para conhecer e valorizar as diferentes culturas**, considerando a **multimodalidade**. G A	
	(EF05LP08) **Identificar** recursos utilizados para provocar **efeitos de sentidos** em quadrinhos, como charges, tiras, HQs e outros textos correlatos de culturas locais, regionais e globais, impressos ou digitais. C G A	
	(EF05LP09) **Identificar** a **multimodalidade em textos das diferentes áreas do conhecimento**, que estejam relacionados ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares, e o papel que possuem na constituição dos sentidos. C G	
	(EF05LP10) **Identificar trechos de textos que circulam na esfera jurídica**[14], para discutir e/ou responder a problemas específicos de acordo com as necessidades do momento. C	
	COM FOCO NAS RELAÇÕES DE CONSUMO E SUSTENTABILIDADE	
	(EF05LP11) **Comparar** textos publicitários relativos ao consumo do mesmo produto e/ou serviço, para **identificar as diferenças e semelhanças entre os recursos de convencimento**, a partir das suas marcas linguísticas e considerando a **multimodalidade** típica dos gêneros. C G A	
PROCEDIMENTOS DE LEITURA	EM TODAS AS ATIVIDADES DE LEITURA	
	(EF05LP12) **Reler** trechos do texto, **marcando-os, grifando-os, circulando-os** e realizando anotações porque representam dúvidas, discorda-se deles, parecem significativos para o tema ou merecem comentário ou, ainda, para consultar um dicionário. C	
	CONSIDERANDO A FINALIDADE DE LER PARA ESTUDAR TEMAS TRATADOS NAS DIFERENTES ÁREAS	
	(EF05LP13) **Ler textos diversos para estudar temas tratados** nas diferentes áreas do conhecimento, **articulando-os com os conhecimentos prévios** (como livros, enciclopédias impressas e eletrônicas, sites de pesquisas, revistas e jornais impressos e eletrônicos) e **assistir** a **documentários e reportagens, analisando-os.** C D A	

14. Não se trata de estudar de modo aprofundado tais textos, mas de utilizar trechos para refletir sobre problemas pontuais. São exemplos desses textos: Lei Nº 8069/1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente; Lei Nº 13146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão, que trata da inclusão de pessoas com deficiência; Lei Nº 10.629/2003 e Nº 11645/2008, sobre obrigatoriedade do ensino das culturas afro e indígena nas escolas; Lei Nº 11340/2006 (Maria da Penha), que trata da violência doméstica e familiar contra a mulher; Lei Nº 96015/1998 (Lei Federal de Crimes Ambientais); Lei Nº 12305/2010, que institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos, entre outras leis que tratem de questões relevantes para o bem-estar da população.

EIXO: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO NARRAR	REESCRITA DE TEXTOS EM PROSA	
	(EF05LP14) **Reescrever** textos no gênero em estudo, respeitando a progressão temática, os conteúdos do texto-fonte e realizando as diferentes operações de produção de textos. C D A	
	PRODUÇÃO POR FREQUENTAÇÃO	
	(EF05LP15) **Produzir contos**, considerando as características do gênero, procurando garantir tanto a **coerência** entre os fatos apresentados, quanto a **coesão**, respeitando as especificidades da situação comunicativa e realizando todas as operações de produção de texto. D A	
CAPACIDADES DE RECRIAÇÃO POÉTICA DA REALIDADE PELO DISCURSO EM VERSOS	PRODUÇÃO POR FREQUENTAÇÃO	
	(EF05LP16) **Produzir quadrinhas e novas estrofes para poemas conhecidos**, respeitando as características do **texto-referência** e da **situação comunicativa**, além de realizar as diferentes **operações de produção de textos**. C D A	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO EXPOR	PRODUÇÃO POR FREQUENTAÇÃO	
	(EF05LP17) **Escrever verbetes de curiosidade** sobre temas estudados, respeitando as características da **situação comunicativa** e realizando as diferentes **operações de produção de texto**. A	
	PRODUÇÃO PARA APROFUNDAMENTO	
	(EF05LP18) **Produzir artigo de divulgação científica com temas integradores** de interesse da comunidade, respeitando as **características do gênero**, além de realizar as diferentes **operações de produção de textos**. C G D	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO ARGUMENTAR	PRODUÇÃO POR FREQUENTAÇÃO	
	(EF05LP19) **Escrever comentários opinativos** (impressos e/ou digitais) sobre temas atuais em matérias lidas para compor murais de classe e em sites, respeitando as características da **situação comunicativa** e realizando as **operações de produção de texto**. C G A	
	PRODUÇÃO PARA APROFUNDAMENTO	
	(EF05LP20) Produzir **cartas argumentativas de leitor**, a partir de matérias lidas, considerando as características do **gênero** e da **situação comunicativa, posicionando-se criticamente** diante do que foi lido. C G A	

EIXO: PRÁTICA DE ESCUTA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO EXPOR	PRODUÇÃO POR FREQUENTAÇÃO	
	(EF05LP21) **Realizar, por meio de textos orais, entrevistas** com especialistas, a partir de roteiros pré-elaborados, considerando as especificidades da **situação comunicativa:** ouvir com atenção, formular perguntas e comentar sobre o assunto tratado. C G D	
	(EF05LP22) **Apresentar** ideias sobre temas diversos, reconhecendo as características da **situação comunicativa**: roda de conversa, de jornal, de leitores, entre outras. C D A	
	PRODUÇÃO PARA APROFUNDAMENTO	
	(EF05LP23) **Expor** aspectos relacionados a temas estudados nas diferentes áreas do conhecimento, **articulando** os diferentes materiais utilizados, formulando **perguntas, comentando** e apresentando **sínteses** sobre o tema tratado a partir de **esquemas** e **notas.** C D A	
CAPACIDADES DE RELATAR EXPERIÊNCIAS VIVIDAS, SITUADAS NO TEMPO	PRODUÇÃO POR FREQUENTAÇÃO	
	(EF05LP24) **Relatar**, por meio de textos orais, **experiências vividas**, organizando-as de acordo com a **situação comunicativa**. A	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO ARGUMENTAR	PRODUÇÃO PARA APROFUNDAMENTO	
	(EF05LP25) **Debater** aspectos **controversos**, relacionados a temas da atualidade, alimentados por pesquisas em jornais e revistas (impressos e digitais) e outras fontes, para **emitir** e **acolher** opinião e **justificar** suas respostas considerando o **ponto de vista do outro**. C G	
PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO E ESCUTA DE TEXTOS ORAIS	(EF05LP26) **Realizar registros** como notas, esquemas, fotos e vídeos em situação de intercâmbio oral em que participa como ouvinte, de acordo com o interesse e/ou relevância do tema. A	

EIXO: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/MULTIMODAL

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ASPECTOS QUE – NAS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA, EM QUALQUER MOMENTO – DEVEM SER TOMADOS COMO OBJETO DE REFLEXÃO		
CARACTERÍSTICAS DOS TEXTOS E GÊNEROS	(EF05LP27) **Comparar** textos organizados em **diferentes gêneros**, para identificar as características específicas de cada um, e no **mesmo gênero**, para ratificar a caracterização realizada, compreendendo a sua multimodalidade. C G	
COESÃO	(EF05LP28) **Eliminar repetições indesejadas** nos textos produzidos, **substituindo** o referente por outra palavra (sinônimo, hiperônimo, pronome, numeral etc.) e/ou fazendo **elipse** do referente. G D A	
	(EF05LP29) **Utilizar organizadores textuais** adequados ao gênero e ao registro linguístico do texto. G D A	
	(EF05LP30) **Analisar** o papel da **manutenção** do **tempo verbal predominante** e da **articulação entre os tempos verbais** do texto no estabelecimento da coesão. C	
COERÊNCIA	(EF05LP31) **Articular** as partes do texto coerentemente, **sem provocar problemas de compreensão**, durante o processo de produção de texto. C G D	
SEGMENTAÇÃO	(EF05LP32) **Utilizar** a **pontuação medial e final** como parte integrante do texto, considerando a intenção do autor, para favorecer a progressão temática e a coesão textual. C G D	
ASPECTOS SEMÂNTICOS E LEXICAIS	(EF05LP33) **Analisar** as **escolhas lexicais** feitas nos textos produzidos, identificando a sua **adequação** (ou não) às **intenções de significação**. C G D A	
	(EF05LP34) **Identificar** os **efeitos de sentido** provocados pelo uso da **metáfora** e **comparação**. C G D A	
	(EF05LP35) **Analisar** os sentidos decorrentes dos usos de palavras que se aproximam de um mesmo campo semântico **(hiperonímia)**, utilizando o dicionário como recurso importante para a construção do repertório. A	
	(EF05LP36) **Identificar** o **caráter polissêmico** de palavras, de acordo com o contexto de uso, comparando o significado de determinados termos utilizados nas áreas científicas com esses mesmos termos utilizados na linguagem usual/cotidiana. G A	
ASPECTOS GRÁFICOS	(EF05LP37) **Identificar e empregar recursos gráfico-textuais que compõem o material lido**, observando recuos necessários, alinhamento (à esquerda, centralizado, à direita ou justificado), espaços entre linhas, tipo e tamanho de letra, tipo de fonte, estilo (negrito, itálico, sublinhado), cores e capitulação (primeira letra maiúscula), **reconhecendo os efeitos de sentidos** provocados pelo uso. C	

EIXO: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/MULTIMODAL (continuação)

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ASPECTOS QUE – NAS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA, EM QUALQUER MOMENTO – DEVEM SER TOMADOS COMO OBJETO DE REFLEXÃO (continuação)		
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	(EF05LP38) **Identificar** a existência de **variedades da língua portuguesa** determinadas por **classe social, gênero, idade, escolaridade, profissão, localização geográfica** e **atividades humanas**, assim como por influências interculturais dos povos indígenas, africanos, europeus e outros. C	
	(EF05LP39) **Reconhecer situações comunicativas mais apropriadas** ao uso de **diferentes variedades** – sem sobrepor uma à outra, – **valorizando-as** e **repudiando discriminações** realizadas contra pessoas pelo **uso da variedade** considerada **como não-padrão**. C	
ASPECTOS GRAMATICAIS SUBJACENTES AOS DA TEXTUALIZAÇÃO QUE PODEM SER TRATADOS COM OU SEM SISTEMATIZAÇÃO		
MORFOLOGIA	(EF05LP40) **Analisar** os **usos e as funções dos determinantes** (artigos) e **modificadores** (adjetivos), considerando sua importância para determinar (ou não) e caracterizar os nomes (substantivos), identificando a adequação e **os efeitos de sentido** para o texto. C	
	(EF05LP41) **Analisar** as possibilidades de flexão dos artigos e adjetivos, reconhecendo a necessidade de realizar a concordância nominal na produção de textos orais e escritos. C	
	(EF05LP42) **Analisar os efeitos de sentido** decorrentes dos usos dos **modos, tempos e formas nominais** dos verbos. C G	
FONOLOGIA	ACENTUAÇÃO	
	(EF05LP43) **Identificar a sílaba tônica de palavras** em textos conhecidos. C G	
	(EF05LP44) **Relacionar a presença dos diferentes acentos gráficos à tonicidade da palavra e** à **pronúncia** - aberta ou fechada. C G	
	(EF05LP45) **Empregar** corretamente a acentuação em proparoxítonas **de uso recorrente** de modo autônomo. C G	

EIXO: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/MULTIMODAL (continuação)

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ORTOGRAFIA	REGULARES CONTEXTUAIS	
	(EF05LP46) **Analisar e escrever convencionalmente** palavras classificadas como regulares contextuais para compreender que o contexto determina diferenças no modo de grafar a nasalidade (M, N, entre outras formas de nasalização), R/RR, O/U, entre outras. C G	
	REGULARES MORFOLÓGICO-GRAMATICAIS	
	(EF05LP47) **Comparar** inventário de palavras ligadas às categorias gramaticais, **reconhecendo** que o conhecimento do princípio gerativo traz informação sobre a grafia: substantivos derivados de verbos que terminam com **ÊNCIA, ANÇA, ÂNCIA;** derivados dos verbos terminados em **ISAR,** entre outros. C G D	
	(EF05LP48) **Escrever** substantivos terminados em **ICE,** verbos finalizados com **ISSE,** adjetivos terminados pelos sufixos **OSO** e **OSA**, adjetivos que indicam lugar de origem e se escrevem com **ES/ESA** e demais substantivos derivados de adjetivos que terminam com o sufixo **EZA**. A	
	IRREGULARES	
	(EF05LP49) **Analisar e escrever** palavras irregulares em que o **X** apresenta diferentes sons e em que há ocorrência de **SC, registrando** suas descobertas de modo a consultá-las nos momentos de produção de texto. C G D	
TRANSLINEAÇÃO	(EF05LP50) **Analisar a divisão silábica de palavras compostas** no final da linha, orientando-se pela regra geral de divisão silábica, observando que se a partição coincide com um dos elementos da palavra deve-se repetir o hífen no início da linha seguinte. G D A	

6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

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

EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS ESCRITOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE APRECIAÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO	CONSIDERANDO A ESPECIFICIDADE DO TEXTO LITERÁRIO, SEJA NA LITERATURA CLÁSSICA E/OU CANÔNICA, MARGINAL-PERIFÉRICA, REGIONAL OU GLOBAL	
	(EF06LP01) **Identificar**, em **contos e crônicas literários** lidos, **estratégias e recursos linguístico-discursivos**, analisando os **efeitos de sentidos** para o tratamento dado ao tema. C A	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES; 4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
	(EF06LP02) **Comparar registros linguísticos** presentes em textos de diferentes esferas (literária, de consumo, jurídica, acadêmica, jornalística, científica, entre outras), reconhecendo a especificidade do **registro literário**. A	
	(EF06LP03) **Ler obras mais extensas** de modo programado e sob orientação do professor, identificando **recursos e estratégias discursivas** apresentados **e posicionando-se criticamente** diante do texto. C D A	
	(EF06LP04) **Ler poemas diversos e comparar** a especificidade da **organização interna**, das **marcas linguísticas** e de **estilo**. C A	
	(EF06LP05) **Ler letras de canções** – enquanto a escutam e depois disso – de modo a **identificar** a sua **multimodalidade** e **reconhecendo a relação entre as duas linguagens na constituição do sentido**. C A	
	(EF06LP06) **Reconhecer** nas **canções recursos** utilizados **pelos intérpretes** e músicos durante a execução, de modo a **analisar os efeitos de sentidos provocados pela interpretação**. C A, a depender da complexidade da obra.	
	(EF06LP07) **Estudar textos dramáticos** para serem **lidos em voz alta** – em situações de **leitura dramática** –, condicionando a **prosódia da fala** à **compreensão do texto**, de modo a representar sentimentos e emoções das personagens. C A	

EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS ESCRITOS (continuação)

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE APRECIAÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO (continuação)	COM FOCO NA DISCUSSÃO SOBRE QUESTÕES RELATIVAS ÀS DIFERENTES REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E INTERCULTURALIDADE	
	(EF06LP08) **Identificar** o **contexto de produção de textos reivindicatórios** das diferentes representações sociais em **artigos expositivos e relatos históricos**, para poder **antecipar, localizar e inferir prováveis sentidos do texto** e **reconhecer os valores neles veiculados**. C	
	COM FOCO NA DISCUSSÃO SOBRE INTERCULTURALIDADE E NOS PROJETOS INTERDISCIPLINARES	
	(EF06LP09) **Ler** artigos de divulgação científica e outros textos da esfera jornalística e **assistir** a reportagens, entrevistas, vídeos, documentários e clipes **para conhecer e valorizar as diferentes culturas**. C G A	
	(EF06LP10) **Identificar** em textos de divulgação científica (artigos e ensaios) a **organização hierárquica** das informações (no caso de artigos expositivos), o **movimento argumentativo** empregado no texto, assim como os **critérios de paragrafação**, reconhecendo as relações estabelecidas entre as informações e a organização do texto. C G D	
	(EF06LP11) **Identificar** recursos utilizados para provocar **efeitos de sentido** em quadrinhos, como charges, tiras, HQs, *graphic novels*, mangás e outros textos correlatos de culturas locais, regionais e globais, impressos ou digitais. C D G A	
	(EF06LP12) **Identificar** a **multimodalidade em textos das diferentes áreas do conhecimento** que estejam relacionados ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares. D A	
	(EF06LP13) **Identificar trechos de textos que circulam na esfera jurídica**[15], para **discutir** e/ou **responder** a problemas específicos, de acordo com as necessidades do momento. C	

15. Não se trata de estudar de modo aprofundado tais textos, mas de utilizar trechos para refletir sobre problemas pontuais. São exemplos desses textos: Lei Nº 8069/1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente; Lei Nº 13146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão, que trata da inclusão de pessoas com deficiência; Lei Nº 10.629/2003 e Nº 11645/2008, sobre obrigatoriedade do ensino das culturas afro e indígena nas escolas; Lei Nº 11340/2006 (Maria da Penha), que trata da violência doméstica e familiar contra a mulher; Lei Nº 96015/1998 (Lei Federal de Crimes Ambientais); Lei Nº 12305/2010, que institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos, entre outras leis que tratem de questões relevantes para o bem-estar da população.

EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS ESCRITOS (continuação)

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE APRECIAÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO (continuação)	COM FOCO NAS RELAÇÕES DE CONSUMO E SUSTENTABILIDADE	
	(EF06LP14) **Recuperar o contexto de produção** do texto a ser compreendido (cartazes de propaganda, outdoors, anúncios, folhetos – impressos, televisivos, radiofônicos eletrônicos e digitais), **antecipando**, por meio do repertório pessoal e de suporte oferecido pelo professor, prováveis **conteúdos do texto, valores que pode veicular** e **posições que podem ser apresentadas**. D A	12 CONSUMO E PRODUÇÃO RESPONSÁVEIS
	(EF06LP15) **Identificar** em materiais publicitários que tratam das relações de consumo (vídeos, anúncios de propaganda, cartazes – institucionais, eleitorais – comerciais eletrônicos, televisivos, radiofônicos e impressos) **as representações dos públicos aos quais os textos são endereçados.** D A	
FLUÊNCIA LEITORA COM COMPREENSÃO	(EF06LP16) **Estudar, em situação de tutoria, textos que serão destinados à leitura oral independente** em diversas práticas sociais – como leitura de notícia e/ou reportagem em jornal radiofônico ou televisivo, ler em voz alta texto que comporá um videoclipe relacionado às temáticas priorizadas no currículo, entre outras possibilidades – **definindo a prosódia a partir da compreensão do texto**[16]**.**	

16. Nesse caso, a progressão se dará pela escolha da prática social, que é decorrente tanto dos interesses dos estudantes, quanto dos projetos em desenvolvimento na escola.

EIXO: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES RELATIVAS À REALIZAÇÃO DAS OPERAÇÕES FUNDAMENTAIS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS	**TEXTOS DA ESFERA LITERÁRIA**	
	REESCRITA DE TEXTOS EM PROSA	
	(EF06LP17) **Reescrever textos**, no gênero em estudo, respeitando a progressão temática, os conteúdos do texto-fonte e realizando as diferentes operações de produção de textos. D A	
	PRODUÇÃO POR FREQUENTAÇÃO	
	(EF06LP18) **Produzir capítulos inexistentes** de uma obra com **conteúdo interdisciplinar**, respeitando a progressão temática, os conteúdos do texto- fonte, as características da situação comunicativa, além de realizar as diferentes operações de produção de textos. C	
	PRODUÇÃO PARA APROFUNDAMENTO	
	(EF06LP19) **Produzir contos** (de assombração/mistério), considerando as características do gênero, a coesão, a coerência, além de realizar as operações de produção de textos. C G D	
CAPACIDADE DE RECRIAÇÃO POÉTICA DA REALIDADE PELO DISCURSO EM VERSOS	**TEXTOS DA ESFERA LITERÁRIA**	
	PRODUÇÃO POR FREQUENTAÇÃO	
	(EF06LP20) **Produzir**, com repertório prévio, **paródia** de canções, quadrinhas, poemas, respeitando as características do **texto-referência** e da **situação comunicativa**. C D	
CAPACIDADES DE RELATAR EXPERIÊNCIAS VIVIDAS, SITUADAS NO TEMPO.	PRODUÇÃO PARA APROFUNDAMENTO	
	(EF06LP21) **Produzir notícia**, considerando as características do gênero e da situação comunicativa. C	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNERO DA ORDEM DO ARGUMENTAR	PRODUÇÃO POR FREQUENTAÇÃO	
	(EF06LP22) **Escrever comentários digitais** para textos lidos de assuntos relevantes e atuais, estabelecendo relação entre ele e o comentário produzido. C G D	

EIXO: PRÁTICA DE ESCUTA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO EXPOR	PRODUÇÃO POR FREQUENTAÇÃO	
	(EF06LP23) **Entrevistar**, a partir de **roteiros pré-elaborados**, considerando as especificidades da situação comunicativa para ouvir com atenção, formular perguntas e comentar o assunto tratado. C G D	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO ARGUMENTAR	PRODUÇÃO POR FREQUENTAÇÃO	
	(EF06LP24) **Participar** de assembleias **escolares** (de classe, de ciclo, da escola etc.), **discutindo** aspectos controversos relacionados a temas da atualidade, a estudos realizados, a problemas do cotidiano e à convivência (questões de gênero, por exemplo), para emitir opinião, ouvir, participar de maneira respeitosa e posicionar-se, além de construir sínteses coletivas e parciais. C, com participação autônoma.	
	(EF06LP25) **Debater** aspectos controversos, relacionados a temas da atualidade, alimentando-se por pesquisas, **emitindo opinião, considerando o ponto de vista do outro** e **justificando** suas respostas, fazendo colocações que contribuam com novas informações sobre o tema tratado e utilizando organizadores textuais específicos da argumentação. C G	

EIXO: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/MULTIMODAL

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ASPECTOS QUE – NAS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA, EM QUALQUER MOMENTO – DEVEM SER TOMADOS COMO OBJETO DE REFLEXÃO		
CARACTERÍSTICAS DOS TEXTOS E GÊNEROS	(EF06LP26) **Comparar** textos organizados em **diferentes gêneros**, para identificar as características específicas de cada um, e organizados no **mesmo gênero**, para ratificar a caracterização realizada. C G	
COESÃO	(EF06LP27) **Analisar estratégias de coesão lexical** utilizadas nos textos: de reiteração (sinônimos, hiperônimos e nomes genéricos) ou de colocação (palavras de mesmo campo semântico), reconhecendo os efeitos de sentidos provocados pelo uso desses recursos. G D A	
	(EF06LP28) **Eliminar**, autonomamente, **repetições indesejadas** nos textos produzidos, substituindo o referente por outra palavra (sinônimo, hiperônimo, pronome, numeral etc.) e/ou fazendo elipse do referente. A	
	(EF06LP29) **Utilizar**, de modo autônomo, **organizadores textuais** adequados ao gênero e ao registro linguístico do texto. A	
	(EF06LP30) **Analisar** o papel da manutenção do **tempo verbal predominante** e da **articulação entre os tempos verbais** do texto no estabelecimento da coesão. G D A	
COERÊNCIA	(EF06LP31) **Articular** as partes do texto coerentemente, **sem provocar problemas de compreensão**, durante o processo de produção de texto, empregando o mesmo tipo de narrador nos casos em que se fizer necessário. G D A	
	(EF06LP32) **Analisar** texto de referência, **identificando sistemas não convencionais de pontuação**. G D	
	(EF06LP33) **Segmentar** o texto em **frases, utilizando progressivamente a pontuação adequada** e reconhecendo os efeitos de sentidos provocados, de modo a favorecer a progressão temática e a coesão textual. D A	
ASPECTOS SEMÂNTICOS E LEXICAIS	(EF06LP34) **Analisar** as **escolhas lexicais** feitas nos textos produzidos, identificando a sua **adequação** (ou não) às **intenções de significação**. C G D A	
	(EF06LP35) **Identificar** os **efeitos de sentido** provocados pelo uso da **metáfora** e da **metonímia**. G D A	
	(EF06LP36) **Identificar**, em situação de leitura, **referências intertextuais**. D A	
	(EF06LP37) **Analisar** os sentidos decorrentes dos usos de palavras que se aproximam de um mesmo campo semântico **(hiperonímia)**, utilizando o dicionário como recurso importante para a construção do repertório. A	

EIXO: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/MULTIMODAL (continuação)

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ASPECTOS QUE – NAS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA, EM QUALQUER MOMENTO – DEVEM SER TOMADOS COMO OBJETO DE REFLEXÃO (continuação)		
ASPECTOS GRÁFICOS	(EF06LP38) **Identificar** e **empregar recursos gráfico-textuais que compõem o material lido,** observando recuos necessários, alinhamento (à esquerda, centralizado, à direita ou justificado), espaços entre linhas, tipo e tamanho de letra, tipo de fonte, estilo (negrito, itálico, sublinhado), cores e capitulação (primeira letra maiúscula) e **reconhecendo os efeitos de sentidos** provocados pelo uso desses recursos. G D A	
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	(EF06LP39) **Identificar** a existência de **variedades da Língua Portuguesa** determinadas por **classe social, gênero, idade, escolaridade, profissão, localização geográfica** e **atividades humanas**, assim como por influências interculturais dos povos indígenas, africanos, europeus e outros. C	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES; 5 IGUALDADE DE GÊNERO; 16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
	(EF06LP40) **Reconhecer** as **situações comunicativas mais apropriadas** ao uso de **diferentes variedades,** sem sobrepor uma à outra, **valorizando-as** e **repudiando discriminações** realizadas contra pessoas pelo uso de **variedade** considerada **não-padrão**. C	
ASPECTOS GRAMATICAIS SUBJACENTES AOS DA TEXTUALIZAÇÃO QUE PODEM SER TRATADOS COM OU SEM SISTEMATIZAÇÃO		
MORFOLOGIA	(EF06LP41) **Realizar** – na produção de textos – a **concordância nominal** adequada, **reconhecendo** as possibilidades de **flexão** dos adjetivos, artigos e substantivos. A	
	(EF06LP42) **Realizar** – na produção de textos – a **concordância verbal** adequada, **reconhecendo** as possibilidades de **flexão** dos verbos em número e pessoa. A	
FONOLOGIA	ACENTUAÇÃO	
	(EF06LP43) **Relacionar a presença dos diferentes acentos gráficos** à **tonicidade da palavra e** à **pronúncia** - aberta ou fechada. C G A	
	(EF06LP44) **Empregar** corretamente a acentuação em **oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas** em **palavras de uso recorrente**. A	
	(EF06LP45) **Analisar** as palavras quanto à sílaba tônica, empregando classificação gramatical adequada e nomeando as palavras de acordo com ela. C A	

EIXO: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/MULTIMODAL (continuação)

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ASPECTOS GRAMATICAIS SUBJACENTES AOS DA TEXTUALIZAÇÃO QUE PODEM SER TRATADOS COM OU SEM SISTEMATIZAÇÃO (continuação)		
ORTOGRAFIA	REGULARES CONTEXTUAIS	
	(EF06LP46) **Utilizar o procedimento de revisão** para **identificar** os contextos de uso das letras nas palavras classificadas como regulares contextuais (M/N, R/RR, O/U, entre outras). A	
	REGULARES MORFOLÓGICO-GRAMATICAIS	
	(EF06LP47) **Comparar** e **escrever**, convencionalmente, palavras ligadas às categorias gramaticais, **reconhecendo** que o conhecimento do princípio gerativo traz informação sobre a grafia: substantivos derivados de verbos que terminam com **ÊNCIA, ANÇA, ÂNCIA**, derivados dos verbos terminados em **ISAR**, substantivos terminados em **ICE**, verbos finalizados com **ISSE**, adjetivos terminados pelos sufixos **OSO** e **OSA**, adjetivos que indicam lugar de origem e se escrevem com **ES/ESA** e demais substantivos derivados de adjetivos que terminam com o sufixo **EZA**, entre outros. G D	
	IRREGULARES	
	(EF06LP48) **Analisar e empregar** inventário de palavras irregulares em que o **X** apresenta os diferentes sons, em que há ocorrência de **SC,** entre outras irregularidades, **registrando** suas descobertas de modo a consultá-las nos momentos de produção de texto. G D A	
	(EF06LP49) **Escrever**, convencionalmente, palavras de uso frequente que não são regidas por regras (**H inicial, L/LH, C /S**, os diferentes sons do **X, CS, Z, S em final de sílaba, SS, CH**), entre outras, compreendendo que não há equivalência perfeita entre letra e som na língua portuguesa. A	
TRANSLINEAÇÃO	(EF06LP50) **Escrever**, orientando-se pela regra geral de divisão silábica e **observando** que um fonema pode ser representado por letras diferentes ou iguais, e atentar-se ao princípio de não deixar uma letra sozinha no início ou final da linha. D A	

CICLO AUTORAL

Os objetivos de Língua Portuguesa no Ciclo Autoral, assim como nos demais ciclos, partem de uma concepção de linguagem como espaço de interlocução entre os sujeitos. Desse modo, o trabalho está orientado para o uso da língua e da linguagem, tendo as práticas de leitura e produção de textos (orais e escritos) como centrais.

A ideia de autoria traz consigo os pressupostos do protagonismo, da cidadania e da ação como necessidades latentes para o mundo complexo em que estamos imersos. O componente de Língua Portuguesa, nesse ciclo, vale-se da perspectiva dialógica para ratificar a concepção de que é por meio da linguagem que interagimos com outros sujeitos e com as diversas áreas do conhecimento e, nesse processo de interação, deixamos marcas subjetivas. Aliás, é em decorrência delas que nos constituímos também como autores. Na escola, não deve ser diferente.

Possenti (2002, p. 105) afirma que "a autoria é um efeito simultâneo de um jogo estilístico e de uma posição enunciativa". Em outras palavras, é possível depreender que a formação do autor, em língua, está diretamente ligada à ordem do discurso. A materialidade que nos permite alcançar esse processo de autoria de nossos estudantes é o texto, produzido por eles em situações de interação verbal inseridas em práticas sociais de linguagem genuínas.

Progressivamente, nos 7º, 8º e 9º anos, os estudantes aprendem a deixar marcas de si nos textos que produzem, o que confere a eles o título de autor à medida que são expostos a situações reais de uso da língua. Nesse ínterim, aprender a ser autor, no ciclo, sugere que esses estudantes sejam expostos a interações cuja linguagem se faça presente, quer seja **dando voz ao outro** ou **mantendo a distância** daquilo que foi dito, o que cria um espaço de constituição de sua própria identidade, de sua própria voz. Após esse processo de interlocução e alteridade, entende-se que eles conseguem produzir enunciados que lhes são próprios, embora reflitam – como é típico da dialogicidade da linguagem – o discurso de outrem.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos para o Ciclo Autoral, nesse sentido, caminham na direção do diálogo e da garantia do direito ao exercício da voz, da fala e do registro escrito como maneiras reais de agir sobre o mundo que nos cerca. Dessa forma, a ideia de uma intervenção crítica na sociedade acompanha o autor-cidadão consciente de seu lugar, tempo e espaço.

Portanto, devido à sua relevância social para a formação do estudante e à relação interdisciplinar que mantém com diferentes áreas do conhecimento, necessárias para a sua compreensão, os temas indicados para trabalho no ciclo anterior foram mantidos: a interculturalidade, as questões de gênero, as relações de consumo e sustentabilidade e as questões relativas às diferentes representações sociais. Mas não apenas por isso. Pensamos que tais temas também podem nortear as escolhas temáticas dos estudantes na realização do Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA): a elaboração de um produto que apresente discussão, análise e estudo de um tema referente à realidade em que o estudante vive.

Para subsidiar o trabalho autoral, foram tomados os seguintes cuidados: a seleção de textos para leitura, organizados em gêneros nos quais costumam

circular conteúdos que possam referendar as discussões temáticas (como artigos de divulgação científica e ensaios) e a seleção de textos para escrita organizados em gêneros nos quais o trabalho acadêmico do ciclo possa ser registrado (como debate e artigo de opinião).

Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento Comuns ao Ciclo Autoral

Este bloco de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento destina-se à apresentação dos objetivos que são comuns ao ciclo, ou seja, devem ser tratados em todos os anos nas diferentes práticas. Foram produzidos levando em consideração o princípio da colaboração, que investe na aprendizagem mediada pela interação. Esta aprendizagem desdobra-se – ao longo do ciclo – em uma progressão que vai da situação de trabalho sustentado pelo professor em direção ao trabalho com autonomia pelo estudante. Para tanto, parte-se de práticas de linguagem que incluem situações de trabalho coletivo, em grupo, em duplas e autônomo. É necessário, portanto, que os objetivos sejam trabalhados pelos professores considerando esses mesmos princípios, discutidos anteriormente na seção "Movimento Metodológico de Organização da Ação Docente.

EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE COMPREENSÃO	NAS ATIVIDADES GERAIS DE LEITURA	
	(EFCAUTLP01[17]) **Realizar antecipações** a respeito do conteúdo do texto, utilizando o repertório pessoal de conhecimento sobre o tema/assunto, gênero, autor, época de produção, conteúdo e tipo de linguagem empregada no título, portador e veículo de publicação, **verificando** ao longo da leitura se as antecipações realizadas se confirmaram ou não.	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
	(EFCAUTLP02) **Localizar** informações explícitas, considerando a finalidade da leitura que está sendo realizada.	
	(EFCAUTLP03) **Inferir** informações a partir do texto **(inferência local)** ou de conhecimento prévio do assunto **(inferência global)**, a depender da complexidade do texto/gênero selecionado.	
	(EFCAUTLP04) **Articular as informações/trechos do texto**, identificando as/os mais relevantes de acordo com o conteúdo temático e a finalidade da atividade, **para elaborar sínteses parciais/globais** do assunto tratado.	
	(EFCAUTLP05) **Estabelecer relações entre o conteúdo fundamental do texto e situações externas a ele**, elaborando **generalizações.**	

17. A sigla EFCAUTLP refere-se a: EF - Ensino Fundamental; C - Objetivos Comuns; AUT - Ciclo Autoral; LP - Língua Portuguesa

EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS (continuação)

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE APRECIAÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO	NAS ATIVIDADES GERAIS DE LEITURA	
	(EFCAUTLP06) **Identificar a finalidade da leitura** apresentada, **as características que envolvem a prática social de leitura** na qual irá interagir (saraus, rodas de leitores, clubes de leitura, seminários, *slams*, leitura dramática, mesas-redondas, redes sociais, entre outras) e o **contexto de produção específico daquela situação** da qual participará ouvindo e/ou lendo.	
	(EFCAUTLP07) **Reconhecer os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos discursivos** empregados nos textos lidos, **avaliando sua adequação às finalidades do texto e pertinência ao gênero** (caixa alta, negrito, itálico, sombreamento de trechos do texto, presença de tabelas, infográficos e imagens, hiperlinks, boxes explicativos, presença ou ausência de citação, tipos de dados apresentados em função da especificidade do gênero, registro linguístico, entre outros).	
	(EFCAUTLP08) **Reconhecer** a presença de **relações de intertextualidade e de interdiscursividade** nos textos lidos, impressos ou digitais, bem como os efeitos de sentidos produzidos e **identificar** a presença de **outras linguagens**.	
	(EFCAUTLP09) **Organizar um repertório de critérios de validação da idoneidade**[18] de informações obtidas na internet, que permitam a realização de pesquisas com segurança.	
	(EFCAUTLP10) **Qualificar** as fontes de informação a partir de alguns critérios, tais como: confiabilidade, precisão, atualidade, relevância e abrangência.	
	(EFCAUTLP11) **Ler comentários** apresentados nos textos digitais lidos; **identificando** recursos linguístico-discursivos empregados (negrito, caixa alta, cores distintas, *emoji*, memes, links etc.) **e os seus efeitos de sentidos**, além de **estabelecer relação** entre os comentários e o texto-fonte, para **posicionar-se criticamente** diante deles.	
	(EFCAUTLP12) **Articular**, a uma leitura inicial, textos complementares previamente estudados – ainda que sejam de gêneros e/ou de esferas distintos do inicial –, que permitam o **aprofundamento** nas questões relativas ao tema, **identificando** os valores éticos, estéticos, afetivos e políticos neles veiculados	
COMPORTAMENTOS DE LEITURA	(EFCAUTLP13) **Comentar** – com outros estudantes, professor e/ou autores – o material de leitura, visando ao **aprimoramento dos critérios pessoais de apreciação estética**.	
	(EFCAUTLP14) **Indicar** aos pares **lugares de acesso a materiais de leitura** (sala de aula ou de leitura, feiras de livros e literatura, sites especializados em comentar obras, sebo, bancas de jornais, bibliotecas e livrarias virtuais e/ou físicas).	
	(EFCAUTLP15) **Participar** e **organizar eventos de leitura**, como saraus, *slams*, feiras, batalhas de MCs, cafés literários, mediação de leitura e clube de leituras.	

18. Tais critérios podem referir-se a orientações, por exemplo, em uma pesquisa escolar utilizar sites com as terminações [*.org*] ou [*.edu*], ao invés de [*.com*].

EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS (continuação)

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
COMPORTAMENTOS DE LEITURA (continuação)	(EFCAUTLP16) **Escolher livros em rodas, sala de leitura ou sites especializados**, considerando as trocas de experiências de leitura, **objetivos de leitura ou gosto pessoal, linguagem, autores e/ou ilustradores preferidos, indicação de outros leitores, coleção, capa, título, ilustrações, quarta-capa**, entre outros, **comparando** diferentes critérios de escolha e outras informações.	
	(EFCAUTLP17) **Conhecer** e **frequentar diferentes espaços de leitura** dentro e fora do contexto escolar (sala de leitura, bibliotecas, espaços de leitura da comunidade em geral, centro-cultural, eventos literários etc.).	
	(EFCAUTLP18) **Comentar com os colegas, professor e/ou autores, o material de leitura**, para compartilhar impressões e aprimorar os critérios pessoais de apreciação estética.	
	(EFCAUTLP19) **Recomendar** materiais de leitura, **justificando** a indicação e **informando** locais de acesso (sala de leitura, biblioteca, sites especializados etc.).	
PROCEDIMENTOS DE LEITURA	EM TODAS AS ATIVIDADES DE LEITURA	
	(EFCAUTLP20) **Reler** trechos do texto ou **continuar a leitura** para procurar pistas que permitam a resolução de problemas de **compreensão** do texto ou, ainda, **consultar um dicionário**.	
	(EFCAUTLP21) **Marcar**, no processo de leitura, trechos a serem ressaltados, **grifando-os, circulando-os e realizando anotações**, porque representam dúvidas, porque se discorda deles, porque parecem significativos para o tema ou, então, porque merecem comentário em uma **situação de discussão coletiva**.	
	CONSIDERANDO A FINALIDADE DE LER PARA ESTUDAR TEMAS TRATADOS NAS DIFERENTES ÁREAS	
	(EFCAUTLP22) **Ler** textos diversos para **estudar temas tratados** nas diferentes áreas do conhecimento, **articulando informações de diferentes fontes** e **assistir a documentários e reportagens**, para **analisá-los criticamente**.	
	(EFCAUTLP23) **Selecionar textos de diferentes fontes** para pesquisa por meio de sumários, títulos, subtítulos e chamadas de links.	
	(EFCAUTLP24) **Grifar** e/ou **copiar** informações que interessam para o estudo, **organizando-as em forma de notas e/ou esquemas pré-orientados** que **sintetizem** as ideias mais importantes dos textos lidos e as **relações** entre elas.	

EIXO: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES RELATIVAS À REALIZAÇÃO DAS OPERAÇÕES FUNDAMENTAIS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS	EM TODAS AS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	
	(EFCAUTLP25) **Reconhecer** e definir as características do **contexto de produção** como orientadoras de todas as decisões que serão tomadas no processo de escrita e do planejamento do conteúdo temático à revisão, tanto quando se tratar de **pesquisa**, quanto de **recuperação de fatos na memória.**	
	(EFCAUTLP26) **Definir** (por meio de **notas, esquemas**, itens, entre outros), **o conteúdo temático** do texto **que será escrito, reconhecendo** que se trata de **criação/invenção** do conteúdo (textos ficcionais), de **pesquisa** (textos de divulgação científica) ou de **recuperação de fatos na memória** (relatos de experiência vivida).	
	(EFCAUTLP27) **Elaborar** um **plano do texto** que será produzido, considerando as características do contexto de produção definido e o planejamento do conteúdo temático realizado.	
	(EFCAUTLP28) **Redigir** o texto planejado, **pontuando** e atentando-se à **paragrafação**, de acordo com os efeitos de sentidos que deseja produzir; empregando os **articuladores textuais** adequados ao gênero/texto e procurando garantir tanto a **coerência** entre os fatos apresentados, quanto a **coesão** verbal e a nominal.	
	(EFCAUTLP29) **Revisar** o texto **enquanto está sendo produzido e depois de terminada a primeira versão**, considerando as características do contexto de produção, além de realizar os ajustes necessários para garantir a sua legibilidade e efeitos de sentidos pretendidos.	
COMPORTAMENTOS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	(EFCAUTLP30) **Participar** das atividades de **definição da situação comunicativa dos textos** a serem produzidos, considerando as diferentes opiniões.	
	(EFCAUTLP31) **Submeter** os textos produzidos à apreciação de outros, realizando os ajustes necessários.	
	(EFCAUTLP32) **Compartilhar ou divulgar os textos produzidos** para colegas da classe, da escola e para a comunidade escolar (especialmente os textos com temas de interesse da comunidade, como preventivos de doenças, divulgação de eventos, problemas ambientais etc.), selecionando os tipos de mídia mais adequados ao público-alvo.	
PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	(EFCAUTLP33) **Organizar um dossiê** das fontes de pesquisa, de modo que seja possível recorrer a elas sempre que necessário.	
	(EFCAUTLP34) Elaborar a **primeira versão** do texto como um **rascunho** que precisará ser passado a limpo depois da revisão posterior.	
	(EFCAUTLP35) **Voltar ao contexto de produção** definido – sempre que necessário – para decidir a escolha mais adequada no processo de elaboração do texto.	
	(EFCAUTLP36) **Reler** o que está escrevendo e **modificar** o planejado, se necessário, enquanto o texto está sendo redigido.	

EIXO: PRÁTICA DE ESCUTA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES RELATIVAS À REALIZAÇÃO DAS OPERAÇÕES FUNDAMENTAIS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS	EM TODAS AS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS	
	(EFCAUTLP37) **Identificar** as características do **contexto de produção** do texto que será elaborado (finalidade da fala, interlocutor, gênero, etc.), utilizando-as para tomar decisões no processo de produção e para **pesquisar o conteúdo temático** do texto que será apresentado/discutido.	
	(EFCAUTLP38) **Planejar a fala** considerando a **situação comunicativa**; o conteúdo temático; organizando **esquemas**, **notas**, **roteiros**, etc. que possam apoiar a produção oral, utilizando apresentações com slides multimodais, exibição de fotografias, vídeos, depoimentos ao vivo, entre outros recursos.	
	(EFCAUTLP39) **Produzir textos orais**, considerando as características da **situação comunicativa** apoiando-se no planejamento realizado, **articulando** os recursos midiáticos ao discurso oral, além de realizar os ajustes necessários à **compreensão do interlocutor**.	
COMPORTAMENTOS DE ESCUTA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS	(EFCAUTLP40) **Participar de intercâmbio oral do cotidiano escolar**, tais como seminários e apresentações orais a respeito dos assuntos em estudo; ouvindo com atenção, intervindo sem sair do assunto tratado, **formulando perguntas ou respondendo a elas, além de manifestar, justificar e acolher opiniões**.	
PROCEDIMENTOS DE ESCUTA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS	(EFCAUTLP41) **Realizar** registros como: notas, esquemas, fotos, vídeos em situação de intercâmbio orais de que participa como ouvinte, de acordo com o interesse e/ou relevância do tema.	

EIXO: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/MULTIMODAL

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
COMPORTAMENTOS RELATIVOS À PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/ MULTIMODAL	EM TODAS AS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS	
	(EFCAUTLP42) **Utilizar** atitudes de busca de resolução de problemas encontrados para escrever corretamente, pedindo ajuda aos colegas e/ou professor, consultando materiais confiáveis, procurando aplicar os conhecimentos adquiridos para ampliar sua capacidade de monitorar o processo de produção escrita, recorrendo à revisão sempre que for necessário.	
	(EFCAUTLP43) **Frequentar** ambientes virtuais relacionados aos diferentes temas curriculares, para tirar dúvidas, atualizar-se, divulgar informações, **qualificando as fontes de consulta** a partir de critérios como: precisão, atualidade, relevância e abrangência de modo a reconhecer quais são confiáveis ou não.	
	(EFCAUTLP44) **Valorizar** a linguagem de seu grupo social como forma de comunicação cotidiana, buscando conhecer as diferentes manifestações culturais existentes e **repudiando discriminações** realizadas contra pessoas **pelo uso de variedade considerada não-padrão**.	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EFCAUTLP45) **Consultar** obras de referência como **dicionários**, **gramáticas** em suportes impressos ou digitais, além de **sites** especializados, para **esclarecer dúvidas** referentes a conteúdos linguísticos ou discursivos que ocorram durante o processo de textualização ou de revisão de textos.	

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

7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

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

EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE APRECIAÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO	CONSIDERANDO A ESPECIFICIDADE DO TEXTO LITERÁRIO, SEJA NA LITERATURA CLÁSSICA E/OU CANÔNICA, MARGINAL-PERIFÉRICA, REGIONAL OU GLOBAL	
	(EF07LP01) **Ler contos e crônicas literários diversos, identificando estratégias e recursos linguístico-discursivos** empregados (a organização temporal linear – ou não – da narrativa, a pessoa na qual o discurso se organiza, o emprego de discurso direto, indireto ou indireto livre; o tempo e o espaço em que se passa narrativa, presença de notas de rodapé respeitando – ou não – a sua finalidade convencional, presença de diálogo explícito com o leitor, entre outros), **analisando os efeitos de sentidos** provocados para o tratamento dado ao tema. C D	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF07LP02) **Ler letras de canções** – enquanto a escutam e depois disso – de modo a **identificar** a sua **multimodalidade** (letra e melodia) e de forma a **reconhecer a relação entre as duas linguagens** (letra e melodia) **na constituição do sentido**. C D	
	(EF07LP03) **Reconhecer o texto dramático** como pertencente aos múltiplos **gêneros teatrais** existentes (comédias de situação e de caráter, dramas, melodramas, tragicomédias, autos, farsas, sátiras, *stand-up comedy*, ópera, musical, revista, entre outros), considerando a especificidade da **situação de produção**, assim como o **espaço de circulação**. C D	
	(EF07LP04) **Estudar textos dramáticos** para serem **lidos em voz alta** em situações de **leitura dramática**, condicionando a **prosódia da fala** à **compreensão do texto**, de modo a representar sentimentos e emoções das personagens. C A a depender da complexidade do texto.	
	COM FOCO NA DISCUSSÃO SOBRE QUESTÕES RELATIVAS ÀS DIFERENTES REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E INTERCULTURALIDADE	
	(EF07LP05) **Identificar** o contexto de produção de textos reivindicatórios (artigos expositivos e relatos históricos) das diferentes representações sociais para poder **antecipar, localizar** e **inferir** prováveis sentidos do texto, de modo a **compreendê-los** melhor. C G	

EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS (continuação)

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE APRECIAÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO (continuação)	COM FOCO NA DISCUSSÃO SOBRE QUESTÕES RELATIVAS ÀS DIFERENTES REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E INTERCULTURALIDADE (continuação)	
	(EF07LP06) **Comparar** textos que apresentem posicionamentos diferentes sobre os movimentos de diversas representações sociais, **identificando pontos de vista e valores éticos e políticos neles veiculados**. C G D	
	COM FOCO NA DISCUSSÃO SOBRE INTERCULTURALIDADE E NOS PROJETOS INTERDISCIPLINARES	
	(EF07LP07) **Ler** artigos de divulgação científica (expositivos e/ou argumentativos) e **assistir** a reportagens, entrevistas, vídeos, documentários e clipes para conhecer diferentes culturas, inclusive as de outros países, que estejam inseridas na realidade da comunidade escolar, considerando a complexidade do objeto linguístico, incluindo-se a **multimodalidade**. C D A	
	(EF07LP08) **Identificar**, em textos de divulgação científica, a **organização hierárquica** das informações, o **movimento argumentativo** empregado no texto, os **tipos de argumentos** utilizados e os **critérios de paragrafação** empregados, tanto para reconhecer as relações estabelecidas entre as informações e a organização do texto, quanto para elaborar, colaborativamente, esquemas pré-orientados. C D	
	(EF07LP09) **Identificar**, em **textos multimodais das diferentes áreas do conhecimento** que estejam relacionados ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares, **as diferentes linguagens e o papel que possuem na constituição dos sentidos**, definindo-os de modo articulado e inseparável. C D	
	(EF07LP10) **Identificar** a finalidade do espaço de circulação dos textos da esfera jurídica[19], bem como a finalidade específica de cada texto lido. C D	

19. São exemplos desses textos: Lei Nº 8069/1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente; Lei Nº 13146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão, que trata da inclusão de pessoas com deficiência; Lei Nº 10.629/2003 e Nº 11645/2008, sobre obrigatoriedade do ensino das culturas afro e indígena nas escolas; Lei 11340/2006 (Maria da Penha), que trata da violência doméstica e familiar contra a mulher; Lei Nº 96015/1998 (Lei Federal de Crimes Ambientais); Lei Nº 12305/2010, que institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos, entre outras leis que tratem de questões relevantes para o bem-estar da população.

EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS (continuação)

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE APRECIAÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO (continuação)	COM FOCO NAS RELAÇÕES DE CONSUMO E SUSTENTABILIDADE	
	(EF07LP11) **Recuperar o contexto de produção** do texto a ser compreendido (cartazes de propaganda, anúncios, folhetos – impressos, televisivos e radiofônicos), **antecipando** por meio de informações do repertório pessoal características possíveis do **conteúdo do texto, dos valores que veicula e posições que assume** – ainda que implicitamente – no processo de convencimento do interlocutor. C D	12 CONSUMO E PRODUÇÃO RESPONSÁVEIS
	(EF07LP12) **Identificar** materiais publicitários que tratam das relações de consumo (vídeos, anúncios de propaganda, cartazes – institucionais, eleitorais, comerciais eletrônicos, televisivos, radiofônicos e impressos), **valores neles veiculados e pontos de vista apresentados, para posicionar-se criticamente**. C D	
FLUÊNCIA LEITORA COM COMPREENSÃO	(EF07LP13) **Estudar, em processo de tutoria, textos que serão destinados à leitura oral independente** em diversas práticas sociais (como leitura de notícia e/ou reportagem em jornal radiofônico ou televisivo e ler em voz alta texto que comporá um videoclipe, relacionado às temáticas priorizadas no currículo, entre outras possibilidades), **definindo a prosódia a partir da compreensão do texto**[20]**.**	

20. Nesse caso, a progressão se dará pela escolha da prática social, que é decorrente tanto dos interesses dos estudantes, quanto dos projetos em desenvolvimento na escola.

EIXO: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO NARRAR	**TEXTOS DA ESFERA LITERÁRIA**	
	REESCRITA DE TEXTOS EM PROSA	
	(EF07LP14) **Reescrever** textos, considerando uma **modificação** determinada (de narrador onisciente para narrador personagem, de espaço ou tempo da narrativa, entre outras possibilidades) no gênero em estudo, **respeitando** a **progressão temática** e os **conteúdos do texto-fonte**, além de realizar as diferentes **operações de produção** de textos. A	
	PRODUÇÃO PARA APROFUNDAMENTO	
	(EF07LP15) **Produzir contos** (narrativa de aventura, entre outros), considerando as características do gênero, a **coesão** e a **coerência**, além de realizar as **operações de produção** de textos. D	
CAPACIDADES DE RECRIAÇÃO POÉTICA DA REALIDADE PELO DISCURSO EM VERSOS	**TEXTOS DA ESFERA LITERÁRIA**	
	PRODUÇÃO POR FREQUENTAÇÃO	
	(EF07LP16) **Produzir novas estrofes em poemas ou canções** previamente repertoriados, respeitando as **características** do **gênero** e do **texto-fonte**, assim como mantendo a **coerência e a coesão**. D A	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO EXPOR	PRODUÇÃO PARA APROFUNDAMENTO	
	(EF07LP17) **Produzir artigo de divulgação científica, respeitando** as características do **gênero** e realizando as diferentes **operações de produção** de textos. C D	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNERO DA ORDEM DO ARGUMENTAR	PRODUÇÃO POR FREQUENTAÇÃO	
	(EF07LP18) **Escrever comentários opinativos** sobre temas atuais (impressos e/ou digitais) relativos a matérias lidas, para compor murais de classe, corredores e em sites, **respeitando** as características da **situação comunicativa** e as **operações de produção de texto**. D A	

EIXO: PRÁTICA DE ESCUTA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PRÁTICA DE ESCUTA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS		
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS NA ORDEM DO NARRAR	RECONTO E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS	
	(EF07LP19) **Participar de contação de histórias** de diferentes culturas, tanto **organizando** a situação comunicativa (decidir que histórias serão contadas, quem contará, para quem, como, quem apresentará etc.), quanto **contando** história e **ouvindo** com atenção. C G A	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO EXPOR	PRODUÇÃO POR FREQUENTAÇÃO	
	(EF07LP20) **Entrevistar – gravando um vídeo/áudio – uma personalidade de relevância** de uma área selecionada, **pesquisando previamente** a vida do entrevistado e selecionando aspectos que possam interessar ao interlocutor, **relacionando questões** que podem ser feitas tanto para atender aos interesses do interlocutor, quanto para ampliar o conhecimento da classe sobre o autor e sua obra, para em seguida disponibilizar o vídeo em um **blog** temático da classe. C	
	PRODUÇÃO PARA APROFUNDAMENTO	
	(EF07LP21) **Ler em voz alta ou declamar** em **sarau** os **poemas preferidos** (dos estudantes/grupos/turmas), de modo individual ou na forma de jogral, **respeitando as características do evento de comunicação** e **considerando** o **modo de participação** de quem **apresentará** o evento e de quem **escutará** as apresentações. C A	
CAPACIDADES DE RELATAR EXPERIÊNCIAS VIVIDAS, SITUADAS NO TEMPO	PRODUÇÃO POR FREQUENTAÇÃO	
	(EF07LP22) **Relatar, oralmente,** em situações de sala de aula, o andamento de estudos e/ou pesquisas que estão sendo desenvolvidos, **apresentando** facilidades e dificuldades encontradas, além de ouvir comentários dos colegas e orientação ao professor. A	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNERO DA ORDEM DO ARGUMENTAR	PRODUÇÃO PARA APROFUNDAMENTO	
	(EF07LP23) **Discutir** - em situações de **debate regrado** - aspectos controversos relacionados a temas da atualidade, alimentando-se por pesquisas pessoais em jornais, revistas (impressos e digitais) e outras fontes, emitindo e acolhendo opiniões, justificando suas respostas, considerando o ponto de vista do outro, fazendo contribuições com novas informações sobre o tema tratado e observando o uso de organizadores textuais específicos da argumentação. C G	

EIXO: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/MULTIMODAL

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ASPECTOS QUE – NAS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA, EM QUALQUER MOMENTO – DEVEM SER TOMADOS COMO OBJETO DE REFLEXÃO		
CARACTERÍSTICAS DOS TEXTOS E GÊNEROS	(EF07LP24) **Reconhecer** – na análise dos textos – as **características** dos gêneros nos quais são organizados (comentário digital, entrevista oral, artigo de divulgação científica etc.), para subsidiar a produção textual. G D A	
	(EF07LP25) **Identificar** as características do conto a ser produzido (ficcionalidade, organização temporal dos fatos com relações de causa e efeito, tipo de herói, antagonista, tempo e cenário, por exemplo) para orientar a escrita. D	
	(EF07LP26) **Reconhecer** – no estudo de artigos de divulgação científica – a especificidade da sua organização interna, o léxico típico da área de conhecimento a que se refere e as implicações do portador e da situação comunicativa para o tratamento dado ao conteúdo. D	
COESÃO	(EF07LP27) **Reconhecer** o processo de **substituição** de um item linguístico por outro e o processo que se dá por **elipse**, com vistas a promover a inteligibilidade e de modo a **empregá-los** nos textos. D A	
	(EF07LP28) **Reconhecer e empregar articuladores textuais** (de ordenação no tempo e no espaço, relações lógico-semânticas, discursivo-argumentativos, ordenação textual, evidenciadores de propriedade autorreflexiva da linguagem etc.) como **recursos linguístico-discursivos** fundamentais no processo de **articulação** entre os diferentes trechos de um texto. C G D	
COERÊNCIA	(EF07LP29) **Articular** as partes do texto coerentemente, **sem provocar problemas de compreensão** durante o processo de produção de texto. G D	
SEGMENTAÇÃO	(EF07LP30) **Reconhecer e utilizar** as diferentes maneiras de se **introduzir o discurso de outrem** em textos da ordem do narrar (discurso direto e indireto, uso de diferentes modos e sinais de pontuação, localização do verbo dicendi no enunciado etc.), analisando os **efeitos de sentidos** que são produzidos pelo uso dos diferentes recursos. D A	
	(EF07LP31) **Analisar** os diferentes **efeitos de sentido** que podem ser produzidos por diversas maneiras de **pontuar** um mesmo trecho de texto, em especial a pontuação expressiva. C G D	
	(EF07LP32) **Analisar** os **critérios de paragrafação** possíveis de serem utilizados na elaboração de um artigo de divulgação científica, reconhecendo os efeitos de sentidos produzidos. C G D	
	(EF07LP33) **Empregar a vírgula em enumerações** nas situações de produção e de revisão de textos. A	
	(EF07LP34) **Reconhecer, analisar e empregar a vírgula**, em situações de produção e revisão de textos, considerando que não se separa sujeito de verbo, nem quando o sujeito venha posposto ou quando houver inversão da ordem da oração. C G D A	

EIXO: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/MULTIMODAL (continuação)

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ASPECTOS QUE – NAS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA, EM QUALQUER MOMENTO – DEVEM SER TOMADOS COMO OBJETO DE REFLEXÃO (continuação)		
ASPECTOS SEMÂNTICOS E LEXICAIS	(EF07LP35) **Analisar** as **escolhas lexicais** feitas nos textos produzidos, identificando a sua **adequação** (ou não) às **intenções de significação**. D A	
	(EF07LP36) **Reconhecer expressões típicas** do **gênero** e da área de conhecimento em textos de diferentes disciplinas. D A	
	(EF07LP37) **Reconhecer e analisar o uso de recursos linguístico-discursivos** nos diferentes textos estudados, atentando-se especialmente à **ironia** na construção de sentidos e **efeitos de humor e/ou crítica**. C G	
	(EF07LP38) Analisar os **efeitos de sentido** obtidos no texto com o emprego de palavras com sentido **denotativo** e **conotativo**, verificando as implicações discursivas. C G	
ASPECTOS GRÁFICOS	(EF07LP39) **Reconhecer e empregar a função gráfico-textual** que alguns recursos assumem na construção de textos escritos: recuos, alinhamento (à esquerda, centralizado, à direita ou justificado), espaços entre linhas, tipo e tamanho de letra, tipo de fonte, estilo (negrito, itálico, sublinhado), cores e capitulação (primeira letra maiúscula). D A	
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	(EF07LP40) **Identificar** a existência de **variedades da Língua Portuguesa** determinadas por **classe social, gênero, idade, escolaridade, profissão, localização geográfica** e **atividades humanas**, assim como por **influências interculturais** dos povos indígenas, africanos, europeus e outros. C	
	(EF07LP41) **Reconhecer** as **situações comunicativas mais apropriadas** ao uso das **diferentes variedades** e a importância de **valorizá-las** sem sobrepor uma à outra. C	
ASPECTOS GRAMATICAIS SUBJACENTES AOS DA TEXTUALIZAÇÃO QUE PODEM SER TRATADOS COM OU SEM SISTEMATIZAÇÃO		
MORFOLOGIA	(EF07LP42) **Analisar** os **usos e funções dos pronomes**, considerando sua importância como representante e acompanhante de nomes, bem como **analisar os efeitos de sentido** decorrentes de seu emprego (pessoais, possessivo, demonstrativos, indefinidos, interrogativos e relativos). C	

EIXO: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/MULTIMODAL (continuação)

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ASPECTOS GRAMATICAIS SUBJACENTES AOS DA TEXTUALIZAÇÃO QUE PODEM SER TRATADOS COM OU SEM SISTEMATIZAÇÃO (continuação)		
SINTAXE	(EF07LP43) **Compreender** o processo de **formação** dos períodos **simples e compostos**, reconhecendo as **diferenças dos efeitos de sentido** na construção e no emprego desses períodos nos textos. C	
	(EF07LP44) **Analisar** o processo de formação de **sintagmas verbais**, no que diz respeito à **identificação** de **termos essenciais** da oração – sujeito e predicado – a fim de compreender seus usos e implicações no processo enunciativo. C	
	(EF07LP45) **Analisar** as **funções** que os variados **tipos de sujeito** exercem em relação às flexões do verbo e observar os **efeitos de sentidos** decorrentes desse emprego, considerando as variedades linguísticas do português falado no Brasil. D A	
	(EF07LP46) **Analisar** as possibilidades de **ordens da oração em Língua Portuguesa** (direta ou inversa), com vistas a identificar possíveis efeitos de sentidos quanto ao emprego de uma ou de outra ordem no momento de produção ou de revisão de textos escritos. C	
FONOLOGIA	ACENTUAÇÃO	
	(EF07LP47) **Analisar** as convenções relativas à **acentuação gráfica de palavras,** identificando as funções do acento tônico em **monossílabas**. C D A	
	(EF07LP48) **Empregar** corretamente a acentuação em **oxítonas, proparoxítonas** e **paroxítonas**, considerando as regularidades estudadas. A	
ORTOGRAFIA	REGULARES CONTEXTUAIS	
	(EF07LP49) **Escrever**, convencionalmente, palavras que implicam considerar o contexto para selecionar a letra adequada (**regularidades contextuais**): R e RR, U e O notando o som de /u/ em sílaba tônica, I e de E notando o som de /i/ em sílaba tônica, M e N que atuam como nasais em finais de sílabas, ÃO, Ã, A, E, I, O e U em sílabas nasais, iniciadas por M e N, **utilizando o procedimento de revisão** para **identificar** os contextos em que a letra será usada. A	
	REGULARES MORFOSSINTÁTICAS	
	(EF07LP50) **Analisar** inventário de palavras com **regularidades morfossintáticas**, identificando as principais características gramaticais de formação de algumas palavras que permitem tomar decisões sobre o uso adequado de convenções ortográficas, ampliando a segurança para escrever: R em verbos na forma nominal de infinitivo, U em flexões verbais do pretérito perfeito do indicativo, ÃO em flexões verbais do futuro do presente do indicativo, AM em flexões verbais do pretérito ou do presente, D em verbos na forma nominal de gerúndio. D A	
	IRREGULARES	
	(EF07LP51) **Escrever,** convencionalmente, palavras de uso frequente que não são regidas por regras com: S, C, Z, SS, X, Ç, XC, SC, SÇ, entre outras, compreendendo que não há equivalência perfeita entre letra e som na Língua Portuguesa. A	

8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

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

EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE APRECIAÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO	CONSIDERANDO A ESPECIFICIDADE DO TEXTO LITERÁRIO, SEJA NA LITERATURA CLÁSSICA E/OU CANÔNICA, MARGINAL-PERIFÉRICA, REGIONAL OU GLOBAL	
	(EF08LP01) **Comparar registros linguísticos** presentes em textos de diferentes esferas, reconhecendo a especificidade do **registro literário**. D A	
	(EF08LP02) **Ler** obras mais extensas de modo programado e sob orientação do professor, **identificando as características do gênero** e os **recursos e estratégias discursivas utilizados**, além de reconhecer **os efeitos de sentido deles decorrentes e posicionar-se criticamente diante do texto**. C D A	
	(EF08LP03) **Identificar**, em **textos dramáticos** (comédias de situação e de caráter, dramas, melodramas, tragicomédias, autos, farsas, sátiras, entre outros), as **características** e **finalidade** (ter a história representada por atores, e não contada por um narrador, de modo a ser dramatizado oralmente, em um palco ou rua) das **situações enunciativas** nas quais costumam ser veiculados, **analisando as implicações delas** para a **organização composicional geral** de tais textos - ausência de narrador, presença do discurso direto, entre outros aspectos. D A	
	COM FOCO NA DISCUSSÃO SOBRE QUESTÕES RELATIVAS ÀS DIFERENTES REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E INTERCULTURALIDADE	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF08LP04) **Reconhecer** o **contexto de produção de textos reivindicatórios** das diferentes representações sociais em artigos expositivos e relatos históricos **para poder antecipar, localizar e inferir prováveis sentidos do texto**, de modo a compreendê-lo melhor. C D A	
	COM FOCO NA DISCUSSÃO SOBRE INTERCULTURALIDADE E NOS PROJETOS INTERDISCIPLINARES	
	(EF08LP05) **Identificar** em textos de divulgação científica a **organização hierárquica** das informações (no caso de artigos expositivos), o **movimento argumentativo** empregado no texto, assim como os **tipos de argumentos** utilizados (no caso de artigos de opinião e ensaios) e os **critérios de paragrafação** empregados, reconhecendo as relações estabelecidas entre as informações e a organização do texto. A	

EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS (continuação)

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE APRECIAÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO (continuação)	COM FOCO NA DISCUSSÃO SOBRE INTERCULTURALIDADE E NOS PROJETOS INTERDISCIPLINARES (continuação)	
	(EF08LP06) **Reconhecer**, em **textos multimodais das diferentes áreas de conhecimento** que estejam relacionados ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares, **valores éticos e estéticos** que nele circulam, **as diferentes linguagens que o constituem e o papel que possuem na construção dos sentidos**, definindo-os de modo articulado e inseparável. D A	
	(EF08LP07) **Reconhecer**, no processo de leitura dos textos que circulam na esfera jurídica (leis, decretos, portarias, pareceres, entre outros), o **modo de organização interna** e as suas decorrentes **marcas linguísticas**, compreendendo o seu papel para garantir a legibilidade das informações. D A	
	COM FOCO NAS RELAÇÕES DE CONSUMO E SUSTENTABILIDADE	
	(EF08LP08) **Comparar** textos publicitários relativos ao consumo do mesmo produto e/ou serviço para **identificar as diferenças e semelhanças entre as estratégias e recursos de convencimento** do interlocutor empregados no texto, a partir das marcas linguísticas apresentadas (verbos no imperativo, presença de imagens, música, entre outros), considerando a **multimodalidade** típica dos gêneros em questão, para **posicionar-se criticamente** diante de tais estratégias e recursos e **reconhecer os valores por eles veiculados** no texto. G A	
FLUÊNCIA LEITORA COM COMPREENSÃO	(EF08LP12) **Estudar, em processo de tutoria, textos que serão destinados à leitura oral independente** em diversas práticas sociais - como leitura de notícia e/ou reportagem em jornal radiofônico ou televisivo e ler em voz alta texto que comporá um videoclipe, relacionado às temáticas priorizadas no currículo, entre outras possibilidades - **definindo a prosódia a partir da compreensão do texto**[21].	

***Errata:** Nesta edição, os objetivos da aprendizagem e desenvolvimento (EF08LP09) - (EF08LP10) - (EF08LP11), referentes ao objeto de conhecimento "Procedimentos de Leitura", foram excluídos, pois estão presentes na parte comum dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo Autoral.

21. Nesse caso, a progressão se dará pela escolha da prática social, que é decorrente tanto dos interesses dos estudantes, quanto dos projetos em desenvolvimento na escola.

EIXO: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNERO DA ORDEM DO NARRAR	TEXTOS DA ESFERA LITERÁRIA	
	PRODUÇÃO POR FREQUENTAÇÃO	
	(EF08LP13) **Produzir capítulos inexistentes** de uma obra com **conteúdo interdisciplinar específico**, respeitando a progressão temática, os conteúdos do texto-fonte e as características da situação comunicativa e realizando as diferentes operações de produção de textos. C D A	
CAPACIDADES DE RECRIAÇÃO POÉTICA DA REALIDADE PELO DISCURSO EM VERSOS	TEXTOS DA ESFERA LITERÁRIA	
	PRODUÇÃO POR FREQUENTAÇÃO	
	(EF08LP14) **Produzir**, com repertório prévio, **cordel** e/ou **peleja**, respeitando as características do **gênero** e da **situação comunicativa** definida, além de realizar todas as **operações de produção de texto**. C D	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO EXPOR	PRODUÇÃO PARA APROFUNDAMENTO	
	(EF08LP15) **Entrevistar** uma personalidade que possa oferecer um ponto de vista consistente a respeito de alguma questão social relevante, **pesquisando previamente** sobre o conteúdo temático, a vida do entrevistado, aspectos que interessem ao interlocutor e **questões** que podem ser feitas tanto para atender aos interesses do interlocutor como para ampliar o conhecimento da turma, atentando-se para sua publicação em revista/jornal que circula na comunidade escolar. G	
	(EF08LP16) **Retextualizar** a entrevista inicial para publicação impressa/digital. C D	
CAPACIDADES DE RELATAR EXPERIÊNCIAS VIVIDAS, SITUADAS NO TEMPO	PRODUÇÃO POR FREQUENTAÇÃO	
	(EF08LP17) **Produzir notícia** considerando as características do **gênero** e da **situação comunicativa**, com vistas à elaboração de um jornal impresso ou digital. A	
CAPACIDADES DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNERO DA ORDEM DO ARGUMENTAR	PRODUÇÃO POR APROFUNDAMENTO	
	(EF08LP18) Produzir **artigo de opinião** em grupos e duplas respeitando o conteúdo temático, o movimento argumentativo e as operações de produção de textos. C G D	

EIXO: PRÁTICA DE ESCUTA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PRÁTICA DE ESCUTA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS		
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS NA ORDEM DO NARRAR	RECONTO E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS	
	(EF08LP19) **Contar**, em situação de **contação de histórias** ("A hora do conto", "A cada susto, um causo!", "Senta que lá vem história!"), **contos** (de assombração, de esperteza etc.) ou **causos** que possam interessar à audiência, respeitando as características do gênero, utilizando o registro linguístico adequado e cuidando de aspectos como: pronúncia clara, prosódia que crie o clima adequado para a história nos diferentes momentos e caracterização do contador por meio de objetos que o diferenciem de outros contadores (capa, chapéu, bengala, cachimbo, leque, peneira, cesta, entre outros). A	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNERO DA ORDEM DO ARGUMENTAR	PRODUÇÃO POR FREQUENTAÇÃO	
	(EF08LP20) **Participar** da **definição** coletiva de uma **questão polêmica** a ser debatida na classe: uma questão de relevância social como as questões de gênero, as relações étnico-raciais, o uso desregrado dos recursos naturais, a situação do planeta e as implicações para a humanidade. C	
	(EF08LP21) **Participar** do **debate**, respeitando as regras estabelecidas e apresentadas pelo mediador, argumentando consistentemente sobre a posição assumida e considerando as falas de oponentes na elaboração de réplicas e tréplicas. C	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO EXPOR	PRODUÇÃO PARA APROFUNDAMENTO	
	(EF08LP22) **Apresentar seminário** com temática de caráter interdisciplinar e relacionada ao trabalho autoral, com resultados de pesquisas realizadas em função de questões sociais relevantes para a comunidade local, regional, nacional ou global, considerando as características da **exposição oral** e do **seminário**, além de atentar-se para as operações de produção de texto. C D A	
	(EF08LP23) **Selecionar** o tipo de apresentação mais adequado para a exposição: pôster, exposições orais planejadas por subgrupos temáticos, mesa-redonda (agrupados por proximidade temática) etc., com elaboração de fôlder de apresentação e de anais, entre outros. G D	

EIXO: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/MULTIMODAL

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento
ASPECTOS QUE – NAS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA, EM QUALQUER MOMENTO – DEVEM SER TOMADOS COMO OBJETO DE REFLEXÃO		
CARACTERÍSTICAS DOS TEXTOS E GÊNEROS	(EF08LP24) **Identificar** a **questão controversa** de textos argumentativos em estudo – artigo de opinião, debate e comentário digital opinativo – e os **argumentos** utilizados para sustentar a **posição** neles defendida. C G D	
	(EF08LP25) **Reconhecer** os diferentes **tipos de argumento** empregados em textos argumentativos em estudo (autoridade, por analogia, exemplificação, raciocínio lógico, por competência linguística etc.) que podem ser utilizados no processo de argumentação e empregar nos textos que produzir. D A	
	(EF08LP26) **Analisar** diferentes movimentos argumentativos dos textos em estudo, comparando **a força** dos argumentos **na progressão temática**. D A	
	(EF08LP27) **Reconhecer**, em textos da ordem do argumentar, as diferenças existentes entre **argumento** (recurso) e **argumentação** (estratégia). C	
	(EF08LP28) **Empregar**, em textos da ordem do argumentar, as **estratégias utilizadas em parágrafos conclusivos**, com especial atenção a estes tipos de conclusão: **síntese/pergunta e solução/proposta**. D A	
COESÃO	(EF08LP29) **Empregar** a coesão referencial nos textos que produzir ou revisar, garantindo o encadeamento e a legibilidade e **utilizar articuladores textuais** adequados ao gênero e ao registro linguístico do texto. A	
COERÊNCIA	(EF08LP30) **Articular** as partes do texto coerentemente, **sem provocar problemas de compreensão** durante o processo de produção de texto. G D A	
	(EF08LP31) **Escrever textos** com **coerência estilística e semântica** – em situação de produção autoral ou de revisão – evitando **contradições** e **incompreensões** entre os trechos do texto. A	
SEGMENTAÇÃO	(EF08LP32) **Reconhecer e empregar** as diferentes maneiras de se **introduzir o discurso de outrem** em textos da ordem do expor (discurso direto e indireto, uso de diferentes modos e sinais de pontuação, localização do verbo *dicendi* no enunciado etc.), analisando os **efeitos de sentidos** que são produzidos pelo uso dos diferentes recursos. A	

EIXO: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/MULTIMODAL (continuação)

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento
ASPECTOS QUE – NAS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA, EM QUALQUER MOMENTO – DEVEM SER TOMADOS COMO OBJETO DE REFLEXÃO (continuação)		
ASPECTOS SEMÂNTICOS E LEXICAIS	(EF08LP33) **Analisar** a **escolhas lexicais** feitas nos textos produzidos, identificando a sua **adequação** (ou não) às **intenções de significação**. D A	
	(EF08LP34) **Reconhecer, analisar e empregar recursos linguístico-discursivos,** em produções de escrita (tais como paralelismos sintático e semântico, comparações, metáfora, metonímia, prosopopeia etc.), **identificando os efeitos de sentido** produzidos no texto. G D	
	(EF08LP35) **Analisar** os sentidos decorrentes dos usos de palavras que se aproximam de um mesmo campo semântico **(hiperonímia), utilizando** o **dicionário** como recurso importante para a construção do repertório. A	
ASPECTOS GRÁFICOS	(EF08LP36) **Empregar,** em situações de produção autoral ou de revisão de textos, os **recursos gráfico-textuais** estudados. A	
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	(EF08LP37) **Reconhecer** as **situações comunicativas mais apropriadas** ao uso de **diferentes variedades linguísticas** e a importância de **valorizá-las**, sem sobrepor uma à outra. G D	
	(EF08LP38) **Reconhecer discriminações** realizadas contra pessoas pelo **uso de variedade não-padrão,** analisando tanto a relação entre escolha e situação comunicativa, como os efeitos da discriminação para a constituição do sujeito. C	
ASPECTOS GRAMATICAIS SUBJACENTES AOS DA TEXTUALIZAÇÃO QUE PODEM SER TRATADOS COM OU SEM SISTEMATIZAÇÃO (MEDIANTE UMA DESCONTEXTUALIZAÇÃO)		
MORFOLOGIA	(EF08LP39) **Reconhecer** e **empregar** nos textos as **expressões modificadoras** (advérbio) que denotem **efeitos de sentido** de tempo, lugar, modo, intensidade, condição, entre outros. C D	
	(EF08LP40) **Compreender e empregar** a **preposição** como aquela que estabelece relações entre as palavras, constituindo os sintagmas nominais e verbais, analisando os **efeitos de sentido** decorrentes desse uso. C D	

EIXO: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/MULTIMODAL (continuação)

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento
ASPECTOS GRAMATICAIS SUBJACENTES AOS DA TEXTUALIZAÇÃO QUE PODEM SER TRATADOS COM OU SEM SISTEMATIZAÇÃO (MEDIANTE UMA DESCONTEXTUALIZAÇÃO) (continuação)		
SINTAXE	(EF08LP41) **Analisar o emprego de períodos simples ou compostos** em Língua Portuguesa, com vistas a identificar possíveis **efeitos de sentidos** quanto à seleção de um ou de outro, no momento de produção ou de revisão de textos escritos, **atentando-se** – inclusive – para os casos de **regências nominais e verbais**. C	
	(EF08LP42) **Compreender** a atuação do verbo no que diz respeito aos **termos essenciais da oração**, com especial atenção à relação predicativa, além de refletir sobre a ordem dos **termos da oração** (direta ou inversa) na Língua Portuguesa. C	
	(EF08LP43) **Compreender** a atuação do verbo no que diz respeito aos **termos integrantes** da **oração**, com especial atenção aos **complementos verbais** e **nominais**. C	
FONOLOGIA	ACENTUAÇÃO	
	(EF08LP44) **Analisar** as convenções relativas à **acentuação gráfica** de palavras, identificando as funções do acento tônico em **paroxítonas e ditongos abertos,** além de casos especiais que dizem respeito às formas primitivas e derivadas de alguns verbos, como ter e vir, **empregando** a **acentuação corretamente** nos casos estudados. C A	
ORTOGRAFIA	(EF08LP45) **Empregar corretamente** palavras que contenham as seguintes **regularidades morfossintáticas: SS** em flexões verbais no imperfeito do subjuntivo, terminação **L** em substantivos coletivos, **ÊS** e **ESA** em adjetivos pátrios e de títulos de nobreza, **EZ** em substantivos derivados, **OSO** em alguns adjetivos, **ICE** em finais de alguns substantivos. C G D A	
	(EF08LP46) **Escrever corretamente** as palavras, utilizando-se de **recursos** variados para a **dedução da ortografia**, quando houver dúvida: recorrer às regras estudadas e a gramáticas escolares, consultar o dicionário, retomar palavras derivadas das quais se conhece a escrita correta, entre outros. A	

9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

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

EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE APRECIAÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO	CONSIDERANDO A ESPECIFICIDADE DO TEXTO LITERÁRIO, SEJA NA LITERATURA CLÁSSICA E/OU CANÔNICA, MARGINAL-PERIFÉRICA, REGIONAL OU GLOBAL	
	(EF09LP01) **Ler contos literários diversos** (fantásticos, psicológicos, de mistério, policiais, de ficção científica, *noir*[22], entre outros) e **crônicas**, identificando a especificidade de sua **organização interna, marcas linguísticas** e de **estilo**. A	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF09LP02) **Ler** obras mais extensas de modo programado[23] e sob orientação do professor - **identificando as características do gênero**, assim como os **recursos e estratégias discursivas** constitutivos do texto, além de reconhecer **os efeitos de sentidos deles decorrentes e posicionar-se criticamente diante do texto**. C D A – de acordo com a complexidade do texto.	
	(EF09LP03) **Comparar** críticas apresentadas em **resenhas lidas** com aquelas apresentadas em **situações de discussão coletiva** sobre obras literárias lidas, **identificando os valores que nelas circulam e posicionando-se criticamente diante delas**. A	
	COM FOCO NA DISCUSSÃO SOBRE QUESTÕES RELATIVAS ÀS DIFERENTES REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E INTERDISCIPLINARIDADE	
	(EF09LP04) **Comparar** textos que apresentem posicionamentos diferentes de diversas representações sociais sobre o tema tratado, **identificando pontos de vista e valores éticos e políticos neles veiculados**. A	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	COM FOCO NA DISCUSSÃO SOBRE INTERCULTURALIDADE E NOS PROJETOS INTERDISCIPLINARES	
	(EF09LP05) **Identificar os valores éticos e estéticos** veiculados em **textos multimodais das diferentes áreas do conhecimento** que estejam relacionados ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares, assim como **as diferentes linguagens que o constituem e o papel que possuem na formação de sentidos**, definindo-os de modo articulado e inseparável. C A	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES

22. No romance (ou conto) *noir* - que também são policiais – as personagens são mais humanizadas. O detetive, por exemplo, não é perfeito e infalível como nos romances/contos policiais clássicos (como Hercule Poirot, de Agatha Christie; ou como Sherlock Holmes, de Conan Doyle): eles costumam, por exemplo, beber, brigar, errar na investigação e, até mesmo, envolver-se em romances com outras personagens.

23. Aqui nos referimos à modalidade didática de ensino de leitura denominada **leitura programada**.

EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS (continuação)

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE APRECIAÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO (contiunação)	COM FOCO NAS RELAÇÕES DE CONSUMO E SUSTENTABILIDADE	
	(EF09LP06) **Articular a uma leitura inicial textos complementares** previamente estudados – ainda que sejam de gêneros distintos do inicial –, que permitam o aprofundamento nas questões relativas ao tema, **identificando os valores éticos, estéticos, afetivos e políticos** nele veiculados, para **posicionar-se criticamente**. C A	12 CONSUMO E PRODUÇÃO RESPONSÁVEIS
	CONSIDERANDO A FINALIDADE DE LER PARA ESTUDAR TEMAS TRATADOS NAS DIFERENTES ÁREAS	
	(EF09LP07) **Ler** textos diversos para **estudar temas tratados** nas diferentes áreas do conhecimento, **articulando informações de diferentes fontes** (como livros, enciclopédias impressas e eletrônicas, sites de pesquisas, revistas e jornais impressos e eletrônicos) e **assistir a documentários e reportagens,** para **analisá-los criticamente**. C A	

EIXO: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO NARRAR	**TEXTOS DA ESFERA LITERÁRIA** PRODUÇÃO POR FREQUENTAÇÃO (EF09LP08) **Produzir**, a partir de repertório prévio, **minicontos**, utilizando o registro literário, mantendo a progressão temática, a coesão e a coerência do texto, além de considerar as características da situação comunicativa. D A	
CAPACIDADES DE RECRIAÇÃO POÉTICA DA REALIDADE PELO DISCURSO EM VERSOS (PARA OS DIVERSOS TIPOS DE POEMAS)	**TEXTOS DA ESFERA LITERÁRIA** PRODUÇÃO POR FREQUENTAÇÃO (EF09LP09) **Produzir**, com repertório prévio, **haicai, poema visual e/ou concreto**, respeitando as características do **gênero** e da **situação comunicativa** definida e realizando todas as **operações de produção de texto**, e, **posteriormente, gravar** em vídeo para exibição em um sarau da escola. D A	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO EXPOR	PRODUÇÃO POR FREQUENTAÇÃO (EF09LP10) **Produzir artigo de divulgação científica**, respeitando as características do gênero e da situação comunicativa como um todo. A	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNERO DA ORDEM DO ARGUMENTAR	PRODUÇÃO POR FREQUENTAÇÃO (EF09LP11) **Produzir artigo de opinião**, respeitando o conteúdo temático, o movimento argumentativo e as operações de produção de textos. D A	
	(EF09LP12) **Escrever comentários opinativos** a matérias lidas obre temas atuais[24] (impressos e/ou digitais) para compor murais de classe, corredores e em sites, além de respeitar as características da situação comunicativa e as operações de produção de texto. A	3 BOA SAÚDE E BEM-ESTAR; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES; 16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES

24. Temas como: ausência de bonecas negras e de livros com personagens negras; segurança no bairro, acesso à saúde, prevenção de epidemias, entre outros temas integradores da atualidade podem ser objeto de comentários.

EIXO: PRÁTICA DE ESCUTA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO EXPOR	PRODUÇÃO BUSCANDO APROFUNDAMENTO (EF09LP13) **Apresentar** – em *slams* – **poemas** (de autoria própria ou não, de literatura clássica ou periférica), **repentes, contendas, raps** de temas variados (líricos, críticos, de humor), considerando as **características do evento comunicativo** (modo de abertura, de apresentação de cada participante e de encerramento, necessidade de haver um apresentador e de pensar um modo de apresentação que cative os participantes, a presença da comissão que julgará as apresentações, forma de avaliação das apresentações), além de atentar-se ao **modo de participação** de quem escutará os textos (manter-se em silêncio durante cada apresentação ou acompanhar com palmas, aplaudir ao final, selecionar as apresentações de que mais gostaram e justificar, até para conversar ou cumprimentar os participantes posteriormente). C A	
CAPACIDADES DE RELATAR EXPERIÊNCIAS VIVIDAS SITUADAS NO TEMPO	PRODUÇÃO POR FREQUENTAÇÃO (EF09LP14) **Relatar**, oralmente, o andamento de estudos e/ou pesquisas que estão sendo desenvolvidos, apresentando facilidades e dificuldades encontradas, além de solicitar comentários aos colegas e orientação ao professor. C A	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNERO DA ORDEM DO ARGUMENTAR	PRODUÇÃO POR FREQUENTAÇÃO (EF09LP15) **Participar** de **assembleias escolares** – de classe, de ciclo ou da escola –, **discutindo** questões relativas ao cotidiano escolar, à convivência em classe e a temas controversos da atualidade, em especial os mais diretamente relacionados com questões da puberdade e adolescência, ouvindo as opiniões alheias, emitindo as suas próprias opiniões, considerando as já apresentadas e elaborando sínteses parciais e coletivas dos temas debatidos. C, com participação autônoma.	

EIXO: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/MULTIMODAL

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ASPECTOS QUE PRECISAM SER TOMADOS COMO OBJETO DE REFLEXÃO EM QUALQUER MOMENTO DO PROCESSO DE LEITURA E DE PRODUÇÃO DE TEXTOS, COM OU SEM SISTEMATIZAÇÃO.		
CARACTERÍSTICAS DOS TEXTOS E GÊNEROS	(EF09LP16) **Identificar, em textos da ordem do argumentar**, argumentos utilizados para sustentar a posição defendida no texto. G D	
	(EF09LP17) **Reconhecer** a presença (ou não) da **operação de negociação** de posições, identificando argumentos utilizados para sustentá-la. G D	
COESÃO	(EF09LP18) **Reconhecer** o processo de **substituição** de um item linguístico por outro e o processo que se dá por **elipse**, com vistas a promover a inteligibilidade e **utilizar articuladores textuais** adequados ao gênero e ao registro linguístico do texto. C A	
COERÊNCIA	(EF09LP19) **Articular** as partes do texto coerentemente, **sem provocar problemas de compreensão**, durante o processo de produção de texto. G D A	
SEGMENTAÇÃO	(EF09LP20) **Reconhecer e empregar** os **articuladores** (de ordenação no tempo e no espaço, relações lógico-semânticas, discursivo-argumentativos, ordenação textual, evidenciadores de propriedade autorreflexiva da linguagem etc.) como **recursos linguístico-discursivos** fundamentais no processo de **articulação** entre os diferentes trechos de um texto. D A	
	(EF09LP21) **Reconhecer, analisar e empregar a vírgula**, em situações de produção autoral e revisão de textos: a) quando houver **elipse do verbo**; b) quando houver orações ligadas pela **conjunção "e"**, com diferentes sujeitos; c) quando houver **adversativas pospostas** aos primeiros termos da oração. G D A	
ASPECTOS SEMÂNTICOS E LEXICAIS	(EF09LP22) **Analisar** as **escolhas lexicais** feitas nos textos produzidos, identificando a sua **adequação** (ou não) às **intenções de significação**. D A	
	(EF09LP23) **Reconhecer** diferentes maneiras de **citação do discurso alheio** em textos da ordem do argumentar (artigo de opinião, debate e comentário digital opinativo) e os respectivos **efeitos de sentidos**. D A	
	(EF09LP24) **Analisar**, em situações de leitura, os **efeitos de sentido** obtidos no texto com o emprego de determinadas palavras com sentido **denotativo** e **conotativo**, verificando as **implicações discursivas** e os **efeitos de sentido** na totalidade do texto. D A	
ASPECTOS GRÁFICOS	(EF09LP25) **Empregar**, em situações de produção autoral ou de revisão de textos, os **recursos gráfico-textuais** estudados. A	

EIXO: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/MULTIMODAL (continuação)

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ASPECTOS QUE PRECISAM SER TOMADOS COMO OBJETO DE REFLEXÃO EM QUALQUER MOMENTO DO PROCESSO DE LEITURA E DE PRODUÇÃO DE TEXTOS, COM OU SEM SISTEMATIZAÇÃO (continuação)		
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	(EF09LP26) **Identificar** a existência de **variedades da Língua Portuguesa** determinadas por **classe social, gênero, idade, escolaridade, profissão, localização geográfica** e **atividades humanas**, assim como por influências interculturais dos povos indígenas, africanos, europeus e outros. C	
	(EF09LP27) **Reconhecer** as **situações comunicativas mais apropriadas** ao uso de **diferentes variedades linguísticas** e a importância de **valorizá-las**, sem sobrepor uma à outra. G D	
	(EF09LP28) **Reconhecer discriminações** realizadas contra pessoas pelo **uso de variedade não-padrão,** analisando tanto a relação entre escolha e situação comunicativa, como os efeitos da discriminação para a constituição do sujeito. C	
ASPECTOS GRAMATICAIS SUBJACENTES AOS DA TEXTUALIZAÇÃO QUE PODEM SER TRATADOS COM OU SEM SISTEMATIZAÇÃO		
MORFOLOGIA	(EF09LP29) **Compreender** e **empregar** a **conjunção** como aquela que estabelece relações entre os sintagmas nominais e verbais, analisando os **efeitos de sentido** decorrentes desse uso. C D	
SINTAXE	(EF09LP30) **Examinar** as **relações** que se estabelecem nos sintagmas verbais, com especial atenção à **topologia pronominal** e aos **efeitos de sentidos** decorrentes de seus usos, considerando as variedades linguísticas do português falado no Brasil. C	
	(EF09LP31) **Compreender** a atuação das expressões modificadoras dos **nomes** e de **determinantes** no que diz respeito aos **termos acessórios da oração**, com especial atenção aos adjuntos adnominais e adverbiais. C	
	(EF09LP32) **Compreender** a atuação de **nomes** e de **determinantes** no que diz respeito aos **termos acessórios da oração**, com especial atenção ao vocativo e ao aposto. C	
	(EF09LP33) **Reconhecer** os diferentes tipos de **relações** que as **orações** estabelecem entre si (coordenação ou subordinação), em períodos compostos, considerando os usos que são feitos deles em textos escritos, bem como os **efeitos de sentidos** que são construídos na organização desses sintagmas. C	

EIXO: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/MULTIMODAL (continuação)

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ASPECTOS GRAMATICAIS SUBJACENTES AOS DA TEXTUALIZAÇÃO QUE PODEM SER TRATADOS COM OU SEM SISTEMATIZAÇÃO (continuação)		
SINTAXE (continuação)	(EF09LP34) **Empregar** os diferentes **tipos de relações** que as orações estabelecem entre si (coordenação ou subordinação), em períodos compostos, considerando os **usos** que são feitos deles em textos escritos de autoria, bem como os **efeitos de sentidos** que são construídos na organização desses sintagmas. D A	
	(EF09LP35) **Analisar o emprego de período composto** em Língua Portuguesa, com vistas a identificar possíveis efeitos de sentidos quanto à seleção de **orações coordenadas ou subordinadas** no momento de produção ou de revisão de textos escritos, atentando-se – inclusive – para os casos de regências nominais e verbais. C	
FONOLOGIA	ACENTUAÇÃO	
	(EF09LP36) **Analisar** as convenções relativas à **acentuação gráfica de palavras,** identificando as funções do acento tônico em **hiatos**. C A	
ORTOGRAFIA	IRREGULARES	
	(EF09LP37) **Escrever corretamente** palavras que contenham irregularidades ortográficas. A	

ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO DO PROFESSOR

Iniciamos este documento apresentando as concepções teóricas e metodológicas orientadoras desta proposta de atualização curricular. Neste momento, fazemos referência a aspectos didáticos importantes para o ensino de Língua Portuguesa, decorrentes das concepções já referidas, que devem ser considerados na organização da ação docente, seja nos anos iniciais ou finais. Apresentamos, ainda, aspectos gerais e relacionados a cada uma das práticas de linguagem.

RECOMENDAÇÕES PARA O ENSINO DE LINGUAGEM VERBAL NA ESCOLA

Sobre a Seleção de Textos para Estudo

Como já foi amplamente discutido neste documento, o trabalho em Língua Portuguesa precisa acontecer pelo uso da língua e da linguagem. No cotidiano da prática pedagógica, não são poucos os professores que encontram estudantes com baixa fluência leitora. Para resolver esse problema, uma das condições a serem criadas refere-se à realização de um intenso trabalho com leitura de modo a constituir, ao longo dos anos, um repertório diversificado de textos, que abranjam tanto os que foram lidos em voz alta pelo professor, quanto aqueles lidos pelos próprios estudantes.

É fundamental que sejam textos integrais e genuínos, não sendo organizados em uma linguagem por demais simplificada, que pareça subestimar a capacidade intelectual do estudante. É preciso saber que não é porque a linguagem é mais elaborada que o texto se torna inadequado. Ao contrário, é justamente o contato com a linguagem escrita, com textos de qualidade, que permitirá que o grupo vá construindo um repertório de textos que vai, a cada leitura, possibilitando aproximações do estudante ao objeto e fazendo com que a leitura se torne cada vez mais acessível.

Além disso, é preciso considerar, na seleção de textos, o seu conteúdo temático: por um lado, é importante que sejam adequados aos interesses do estudante (como relações de amizade, realização de expectativas e desejos, aventuras, entre outros); por outro, é fundamental que apresentem possibilidades de reflexão sobre assuntos da contemporaneidade (como as diferentes constelações familiares possíveis, as características de diferentes culturas e a sua contribuição para a vida das pessoas, os diferentes preconceitos e as relações sociais, a diversidade de etnias, de interesses, de tipos físicos e a constituição da sociedade; as relações de consumo e a sustentabilidade, o uso de equipamentos eletrônicos, a presença das redes sociais no cotidiano, entre outros) e, ainda, sobre questões afetivo-emocionais típicas das diferentes idades (como a perda de entes queridos, as relações sociais e a alteridade, medos infantis e adolescentes, o papel das relações com o grupo, entre outros).

Ao escolher livros, é importante que o professor avalie a qualidade literária da obra – ou seja, que ele observe se apresenta uma história envolvente, provida

de nó dramático, vocabulário complexo, dilemas, conflitos, encantamento, humor, surpresas, enfim, elementos que, desde sempre, prendem a atenção dos ouvintes ou leitores. Da mesma forma, é interessante evitar os livros que apresentam histórias moralizantes, com tramas insípidas. Esses livros não ajudam os estudantes a estabelecer uma relação mais profunda com a literatura, não permitem que eles apreciem uma narrativa complexa e vivenciem as surpresas da linguagem metafórica, ou seja, eles não convocam, não apaixonam (WEISZ, 2001).

Para finalizar, é preciso que seja analisada a qualidade do projeto editorial: um material que tenha qualidade estética sempre contribui muito mais para a constituição leitora e para a aproximação do estudante desse produto cultural, possibilitando a ele novas perspectivas de interpretação do mundo.

Sobre a Sala e Espaço de Leitura e suas Contribuições

Para Colomer (2007, p. 117) a presença de livros na escola é fundamental: "é imprescindível dar aos meninos e meninas a possibilidade de viver, por algum tempo, em um ambiente povoado de livros, no qual a relação entre as atividades e o uso da linguagem escrita seja constante e variada". Nesse sentido, a criação de espaços para leitura de livros em sala de aula cumpre um importante papel que deve estar num momento especialmente preparado para isso.

Nesse sentido, a **Sala e Espaço de Leitura**, local privilegiado para o encontro de livros e leitores, assume um lugar de destaque na proposta de atualização curricular, visto que amplia a rotina de leitura que já acontece em sala de aula, diariamente, apresentando obras e autores e desenvolvendo o gosto pela leitura literária. As práticas de leitura realizadas nesse espaço abrangem todos os conteúdos de leitura: das capacidades ao comportamento de leitura.

Assim, é fundamental a realização de um trabalho articulado entre Sala de Leitura e sala de aula, na qual colaborem professor e orientador para a constituição de um espaço que efetivamente possibilite a circulação de informações sobre obras lidas, que permita ao estudante desenvolver procedimentos que possibilitem a mobilidade e uso de espaços de leitura e que apresente reais possibilidades de aproximação da literatura.

A Leitura em Voz Alta e a Formação do Leitor Iniciante

A leitura em voz alta pelo professor tem sido uma das estratégias mais eficientes para aproximar leitores de textos, principalmente, quando não sabem ler. Essa modalidade de leitura permite ampliar o conhecimento sobre autores e obras que não seriam lidas autonomamente, além de possibilitar o desenvolvimento de capacidades leitoras, visto que a atitude receptora, de quem participa dessa situação ouvindo, está muito longe de ser passiva.

Ao ler uma história, é fundamental que o professor mantenha a linguagem literária, que não substitua termos que considera difíceis para os estudantes (em especial, as crianças). Não é porque a linguagem é mais elaborada que o texto se torna incompreensível. É justamente o contato com a linguagem escrita, como ela é, que vai fazendo com que se torne mais acessível.

Sobre o Contexto de Produção dos Textos nas Atividades de Escrita e de Leitura

No processo de escrita, é fundamental que o estudante compreenda que todo texto é orientado para um determinado contexto e que cada contexto possui características específicas que se referem aos diferentes interlocutores, a distintas finalidades, aos diferentes gêneros e aos vários portadores e espaços sociais de circulação. Assim, se pretendermos divulgar um serviço que prestamos, é possível escrever um anúncio para uma revista (ou site), ou escrever um folheto de propaganda para ser distribuído na rua, colocar um anúncio no rádio, ou, ainda, elaborar uma faixa-propaganda para colocar em lugares nos quais se espera que circulem potenciais interessados naquele serviço. Em cada uma dessas condições colocadas, o texto terá características bastantes específicas e o ajuste do texto a elas é fundamental para que cumpra a sua finalidade da melhor maneira. Nessa perspectiva, no início de uma atividade de produção de textos, a primeira ação precisa ser a definição ou apresentação do contexto de produção.

Da mesma forma, nas atividades de leitura: é

preciso que ao estudante seja possibilitado perceber que conhecer o contexto no qual o texto foi produzido pode indicar possibilidades de interpretação, intenções de significação do texto e compreensão do momento sócio-histórico em que a obra foi produzida. Isso possibilita interpretações mais aprofundadas da temática abordada e, portanto, uma visão menos rasa do mundo criado – ou referenciado – na obra.

Condições Didáticas para a Aprendizagem do Sistema de Escrita

Estudos em diferentes línguas têm apontado que para saber o que pensa o estudante sobre o sistema de escrita é preciso solicitar-lhe que escreva textos[25] que não lhe foram ensinados previamente e pedir-lhe para interpretá-los, logo depois de grafar cada elemento, cada parte escrita.

Na prática de alfabetização, tanto as atividades de leitura realizadas pelo estudante, quanto as de escrita têm lugar. Contudo, as atividades de escrita têm se mostrado ainda mais eficazes, visto que o estudante que ainda não sabe escrever convencionalmente precisa esforçar-se para construir procedimentos de análise e encontrar formas de representar graficamente aquilo que se propõe escrever. É por isso que esta é uma boa atividade de alfabetização: havendo informação disponível e espaço para reflexão sobre o sistema de escrita, os estudantes constroem os procedimentos de análise necessários para que a alfabetização se realize.

A escrita de listas[26], quadrinhas, cantigas e parlendas que se sabe de cor permite que a atividade seja realizada em dupla ou pequenos grupos – de 3 ou 4 estudantes – na qual eles precisem tomar decisões sobre quantas e quais letras irão usar para escrever.

Para que a atividade configure-se como uma situação de aprendizagem, é importante que o professor escolha o texto a ser escrito, em uma situação comunicativa compartilhada com os estudantes, e que defina a organização das duplas em função dos conhecimentos que têm sobre o sistema de escrita mantendo, neste caso, duplas produtivas com conhecimentos próximos (dois estudantes com escrita silábica, dominando informações diferentes, um estudante com escrita pré-silábica e outro com escrita silábica com valor sonoro convencional etc.). Além disso, é papel do professor orientar a busca de fontes de consulta para escrever (lista de nomes da classe, títulos dos livros da caixa etc.), como também colocar questões que apoiem a análise da dupla, oferecendo informação específica sempre que o professor avalie como necessário.

Sobre o Movimento Metodológico no Trabalho com Análise Linguística/Multimodal

Um aspecto fundamental que precisa ser considerado no trabalho de análise linguística/multimodal é o movimento metodológico que precisa ser adotado no planejamento das atividades.

A efetiva compreensão dos conteúdos – quaisquer que sejam – só é possibilitada por um processo de análise e reflexão sobre os objetos de conhecimento que se pretender estudar. Quando se trata de ensino de linguagem, a compreensão dos fenômenos e fatos linguísticos passa pela utilização de procedimentos de observação, comparação, análise, identificação de semelhanças e diferenças, reconhecimento de regularidades, constatação de possibilidades, generalização das observações e organização do estudo feito.

Nessa perspectiva, as atividades de análise linguística/multimodal – quer se trate de compreender regras e regularidades, quer se trate de constatar possibilidades de uso – devem organizar-se a partir do seguinte movimento metodológico:

25. Utiliza-se aqui o termo "texto" de forma genérica, mas as escritas solicitadas costumam ser listas, poemas, parlendas, canções etc.

26. Listas são textos formados por palavras ou pequenos enunciados dispostos um embaixo do outro que definem um campo semântico e têm uma função pragmática. Por exemplo, uma lista de compras, dos livros do acervo da classe, dos ingredientes para uma receita etc.

A - Ação do professor:

- Levantamento de necessidades de trabalho a partir de uma produção inicial;
- Isolamento, entre os diversos aspectos da linguagem oral ou escrita, do fato linguístico a ser estudado, tomando como ponto de partida as capacidades já constituídas pelos estudantes: o ensino deve centrar-se na tarefa de instrumentalizar o estudante para o domínio cada vez maior da linguagem;
- Priorização dos aspectos a serem trabalhados;
- Construção de um inventário para análise que leve em conta a relevância e representatividade da ocorrência em relação ao fenômeno, para que o estudante possa perceber o que é regular (ou o que é constatável, apenas).

B - Ação do estudante:

- Análise – orientada – do inventário apresentado, agrupando os dados a partir dos critérios construídos para apontar as regularidades observadas – ou as constatações feitas –, por meio de um processo de observação e comparação;
- Organização e registro das conclusões a que se chegou.

C - Ação do professor:

- Apresentação da metalinguagem, após diversos momentos de experimentação e estudo, o que, além de apresentar a possibilidade de tratamento mais econômico para os fatos da língua, valida socialmente o conhecimento produzido. Para essa passagem, o professor precisa possibilitar ao estudante o acesso a diversos textos que abordem os conteúdos estudados. Este momento do processo apenas ocorrerá quando as atividades de sistematização ocorridas num nível metalinguístico se fizerem necessárias;
- Emprego do conteúdo estudado em novos contextos, de modo a permitir que o estudante se aproprie efetivamente das descobertas realizadas.

D - Ação do estudante:

- Utilização dos diferentes conteúdos aprendidos, em atividades mais complexas, na prática de escuta e de leitura ou na prática de produção de textos orais e escritos;
- De fundamental importância é a organização de registros do conhecimento discutidos, os quais serão referência – podendo ser consultados – para a produção e revisão de textos.

As Atividades de Produção de Textos na Alfabetização

No processo de alfabetização inicial há um conteúdo que precisa ser tematizado prioritariamente, que é a compreensão do sistema de escrita. A compreensão que temos hoje tanto de linguagem, quanto do processo de alfabetização em si recomenda que, ainda que haja a necessidade de se priorizar esse conteúdo, as atividades de ensino precisam orientar-se discursivamente.

Isto porque – conforme já discutimos – hoje já se sabe que a compreensão dos aspectos discursivos e textuais acontece antes mesmo da compreensão do sistema de escrita. Por isso, não é preciso esperar – como antes se acreditava – que os estudantes saibam escrever para ensiná-los a produzir textos, para ensiná-los sobre as questões da linguagem escrita que são mais amplas que as relativas à grafia da palavra. Dessa compreensão, resultam alguns pressupostos fundamentais para a prática de alfabetização, que têm implicações diretas para a prática de produção de textos:

- é possível produzir discursos escritos ainda que não se saiba grafá-los;
- não é mais possível ensinar a escrever por meio de uma prática centrada apenas nos aspectos notacionais;
- é necessário ensinar a escrever por meio de uma prática que preveja a participação dos estudantes nas mais diversas situações comunicativas, pois é isso que possibilitará que eles entrem em contato com os diferentes discursos que circulam em outras esferas que não a escolar, permitindo que se apropriem – ao mesmo

tempo em que tentam compreender o sistema – de todos os demais conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem.

Assim, uma prática de alfabetização precisa prever atividades de compreensão do sistema de escrita no interior de atividades de produção de textos. Nessa perspectiva, o cuidado com a escolha dos gêneros, para que os aspectos notacionais possam ser priorizados, é fundamental. Por isso, dois critérios parecem essenciais:

a) o de que sejam gêneros dos quais as crianças conheçam textos de memória. Isso porque se os estudantes já conhecerem o gênero e o conteúdo do texto poderão preocupar-se, centralmente, com os aspectos do sistema;
b) o de que sejam gêneros que permitam que se tome como unidade de análise e de escrita a palavra. Para tanto, as listas são gêneros fundamentais, ainda que essas incluam títulos de livros, de revistas, de filmes, de programas de TV ou de peças de teatro, por exemplo.

Além dessas, há as atividades nas quais o que é priorizado são os aspectos discursivos. São as atividades que preveem a produção de textos organizados em determinados gêneros, como escrever uma carta, um conto de fadas ou um bilhete, por exemplo, nas quais o foco deve ser o aprendizado dos procedimentos de escrita e dos aspectos discursivos e textuais.

Quando os estudantes ainda não compreenderam o sistema ou não aprenderam a articular todos os procedimentos de escrita implicados no processo de produção, essas atividades podem ser realizadas, basicamente, de duas maneiras:

a) o professor assume o lugar de quem registra o texto por escrito, tematizando os procedimentos de planejar, revisar o texto enquanto se escreve, revisar o texto depois de escrito e reescrever o texto, para finalizá-lo;
b) o professor organiza os estudantes em trios ou duplas, que se alternarão nos diferentes papéis enunciativos – planejar, ditar e revisar – de maneira que possam experimentar cada papel e, ao mesmo tempo, como articulá-los, revezando-se ao longo da realização da tarefa, até que possam assumi-los e coordená-los sozinhos no processo de produção de textos.

Sobre o Projeto Didático e as suas Contribuições para o Ensino

Projeto didático é uma das modalidades organizativas do tempo na sala de aula que contribui de forma decisiva para preservar o sentido da aprendizagem na escola. Organiza-se em torno da resolução de um problema que parte de uma necessidade de aprendizagem da turma. Para resolver o problema proposto, os estudantes defrontam-se com uma situação complexa e, para solucioná-la, no desenvolvimento do trabalho, ao mesmo tempo em que vão passando pelas etapas, eles avançam em suas capacidades iniciais em relação ao aspecto da linguagem em estudo.

Um projeto didático articula propósitos didáticos aos comunicativos: todo projeto organiza-se em torno de um produto final que será elaborado pelos estudantes. Segundo Lerner (2002), a forma como um conteúdo é comunicado define o próprio conteúdo. Assim, a autora sugere que as práticas de linguagem não sejam descaracterizadas na escola. Orientamos que os conteúdos de ensino e os de aprendizagem sejam organizados tanto em forma de projetos, quanto em sequências didáticas.

REFERÊNCIAS DA PARTE 1 –INTRODUTÓRIO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

_____. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

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

_____. Secretaria Municipal de Educação. **São Paulo Integral**: construir novos caminhos pedagógicos. São Paulo: SME, 2016b.

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

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

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

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

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

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

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

REFERÊNCIAS DA PARTE 2 – LÍNGUA PORTUGUESA

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** São Paulo: Ática, 2005.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática:** por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

APARÍCIO, Ana S. M. **A renovação do ensino de gramática no primeiro grau no Estado de São Paulo**. 1999. Dissertação (Mestrado)-Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália:** novela sociolinguística**.** São Paulo: Contexto, 1997.

_____ (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 43.ed. São Paulo: Loyola, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. (V. N. Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 6.ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-326.

_____. O problema do texto. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 327-368.

_____. Apontamentos. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 368-397.

BATISTA, Antônio. A. Gomes**. Sobre o ensino de Português e sua investigação:** quatro estudos exploratórios. 1996. 249f. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

_____. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos**.** In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura.** Campinas: Mercado de Letras, 2009.

BRÄKLING, Kátia Lomba. **Processos de apreensão do discurso educativo escolar:** possibilidades de transformação. Dissertação (Mestrado)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

_____. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane. **A prática de linguagem em sala de aula:** praticando os PCNs. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

_____. A gramática nos livros didáticos de 5ª a 8ª séries**:** que rio é este pelo qual corre o Gânges? In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Org.). **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

_____. As práticas sociais de leitura e de escrita no processo de alfabetização. In: SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação**. Educação**: fazer e aprender na Cidade de São Paulo. São Paulo: SME, 2008. p. 174-185.

_____. Essa escrita comovida em umas palavras-de-pernas-finas: a ortografia na escola. **Veras:** revista acadêmica de educação, São Paulo, v. 1, n. 2, 2011.

BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba (Coord.) **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997. (Aprender e ensinar com textos, 2).

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília: MEC,1997.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares:** Ensino Médio**.** Brasília: MEC, 1998.

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

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

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

BRITTO, Luiz Percival Leme**. A sombra do caos:** ensino de língua X tradição gramatical. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discurso:** por um interacionismo sócio-discursivo**.** São Paulo: EDUC, 1997.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Campinas: Mercado de Letras, 2017.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CHARAUDEAU, Patrick. Grammaire du sens et de l'expression. **Hachette Education**, Paris, v.64, n.1, p. 53-55, 1992.

CHARTIER Anne Marrie; HEBRARD, Jean**. Ler e escrever:** entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CITELLI, Adilson (Coord.). **Aprender e ensinar com textos não escolares**. São Paulo: Cortez, 1997. (Aprender e ensinar com textos, 3).

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola**.** São Paulo: Global, 2007.

DEPRESBITERIS, Lea**.** Avaliação da aprendizagem do ponto de vista técnico-científico e filosófico-político. **Série Ideias**, São Paulo: FDE, n. 8, p. 161-172, 1998.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____; PASQUIER, Auguste. Un decálogo para enseñar a escribir. **Cultura y educación**, Madrid, n. 2, p. 31-42, 1996.

FARACO, Carlos A. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 37-61.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____; TEBEROSKY, Ana**. A Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FONTANA, Roseli A. Cação. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, Ana. Luiza. B.; GÓES, Maria. Cecilia. R. de (Org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 1994. p.121-151.

FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo gramática? In: LOPES, H. V. et al. (Org.). **Língua Portuguesa**: o currículo e a compreensão da realidade. São Paulo: SEE/CENP, 1991.

_____. Criatividade e gramática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, IEL/UNICAMP, Campinas, n. 9, p. 5-45, 1987.

GERALDI, João. Wanderley. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Linguagem e ensino:** exercícios de militância e divulgação**.** Campinas: ALB; Mercado de Letras, 1996.

_____; CITELLI, Beatriz (Coord.). **Aprender e ensinar com textos dos estudantes**. São Paulo: Cortez, 1997. (Aprender e ensinar com textos, 1).

_____ (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: _____;SMOLKA, Ana Luiza (Org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar.** Campinas: Papirus, 1993.

HADJI**,** Charles. **A avaliação, regras do jogo:** das intenções aos instrumentos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

_____. **Avaliação demistificada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch**.** Avaliação mediadora**:** uma relação dialógica na construção do conhecimento. **Série Ideias**, São Paulo: FDE, p. 51-59, 1994.

ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino da Língua Portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

LABOV, Willian. **The social stratification of english in New York City**: Cambridge: Cambridge University Press, 1966.

_____. **Sociolinguistic patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

_____. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola:** o real, o possível e o necessário**.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura**. Gramática na escola.** São Paulo: Contexto. 1991.

_____. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, Marta. Kohl. Vygotsky e o processo de formação de conceitos**.** In: OLIVEIRA, M. K. de et al. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. p. 23-34.

_____. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora UNICAMP, 1988.

_____. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 2.ed. Campinas: Pontes,1987. p. 15-23.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. Formação em avaliação: entre idealismo ingénuo e realismo conservador. In:_____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa, Portugal: D. Quixote, 1993. p. 155-170.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras; ALB. 1996.

_____. Indícios de autoria**. Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n.1, p. 105-124, jan./jun. 2002.

_____. **Questões para analistas do discurso.** São Paulo: Parábola, 2009.

PROGRAMA PEC Formação Universitária. Estudando o contexto de produção dos textos. In: **Oficinas culturais**: lendo e produzindo textos acadêmicos. São Paulo: PUC/USP/UNESP, 2001.

_____. Estudando o contexto de produção dos textos. In: **Oficinas culturais:** a noção de gênero**.** São Paulo: PUC/USP/UNESP, 2001.

ROJO, Roxane; SCHNEUWLY, Bernard. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica**. Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 3, n. 6, p. 463-493, set./dez. 2006.

_____. O letramento escolar e os textos de divulgação científica: apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v.8, n.3, p. 581-612, set./dez. 2008.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

_____; MOURA, Educardo (org). **Multile-tramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. (Org.). **Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs.** São Paulo: Parábola, 2014.

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

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

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. **Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria**: elementos conceituais para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar. São Paulo: SME/COPED, 2016. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria).

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral**: Língua Portuguesa. São Paulo: SME / COPED, 2016. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria).

SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Doa-se lindos filhotes de poodle**: variação linguística, mídia e preconceito. São Paulo: Parábola, 2005.

SCHNEUWLY, Bernard. Genre et types de discours**:** considérations psychologiques et ontogénétiques**.** In: **Les interactions lecture--écriture**. Suisse: Peter Lang. 1994. p.155-173.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita:** alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora Unicamp, 1989.

_____. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura. In: _____; GÓES, M. C. R. de (Org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 1993. p. 35-64

SOARES. Magda. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros**.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável:** Objetivos de Aprendizagem, Brasília: UNESCO, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. Internalização das funções psicológicas superiores. In: _____. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. p. 59-66.

_____. El problema de la consciencia**.** In:_____. **Obras escogidas I**. Madrid: Aprendizage/Visor, 1991. p. 119-132.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 1991.

_____. Interação entre aprendizado e desenvolvimento**.** In: _____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. p. 89-104.

WEISZ, Telma. **Relações entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1999.

_____. Psicogênese da língua escrita: uma revolução conceitual faz 20 anos. **Pátio**: revista pedagógica, Porto Alegre, p. 34-45, nov. 1999/jan. 2000.

_____. Didática da leitura e da escrita: questões teóricas. **Pátio**: revista pedagógica, Porto Alegre, n. 28, dez. 2003/jan. 2004.

_____. Alfabetização, educação Infantil e acesso à cultura escrita: as possibilidades da escola de nove anos. In: SANTOS, E. (Org.). **Reescrevendo a educação**. São Paulo: Scipione, 2006.

_____. Formação, avaliação e políticas públicas. **Revista Lectura y Vida**, Buenos Aires, p.19-26, dez. 2010.

_____. A aprendizagem do sistema de escrita: questões teóricas e didáticas. In: MORTATTI, M. R.; FRADE, I. C. (Org.). **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? São Paulo: Unesp, 2014.

_____. Repensando a prática de alfabetização: as ideias de Emília Ferreiro na sala de aula. **Cadernos de Pesquisa**, n. 52, p. 115-119, 1985.

_____. As contribuições da psicogênese da língua escrita e algumas reflexões sobre a prática de alfabetização. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Ciclo básico em jornada única**: uma nova concepção de trabalho pedagógico. São Paulo: SEE/CENP, 1988.

_____. O que está escrito e o que se pode ler: a interpretação de um texto associado a uma imagem. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília: SEF/MEC, 2001, p. M1U6T4.

_____. O que está escrito e o que se pode ler: as relações entre o texto, como totalidade, e suas partes. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília: SEF/MEC; 2001, p. M1U6T5.

WERTSCH, James V. **Vygotsky y la formación social de la mente:** cognición y desarrollo humano**.** Buenos Aires: Paidós, 1988.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZILBERMAN, Regina. Por mudanças na prática de comunicação e expressão. **Caderno Cedes**: Centro de Estudos Educação e Sociedade, São Paulo: Cortez, n.14, p. 5-13, 1985.

ANOTAÇÕES







Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

Cooperação
Representação no Brasil



CURRÍCULO da CIDADE



PREFEITURA DE SÃO PAULO
EDUCAÇÃO

PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO

Educação de Jovens e Adultos

CURRÍCULO DA CIDADE



LÍNGUA PORTUGUESA

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO
Bruno Covas
Prefeito

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

Daniel Funcia de Bonis
Secretário Adjunto de Educação

Fátima Elisabete Pereira Thimoteo
Chefe de Gabinete

Minéa Paschoaleto Fratelli
Coordenadora da Coordenadoria Pedagógica - COPED

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

PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO

CURRÍCULO DA CIDADE

Educação de Jovens e Adultos

COMPONENTE CURRICULAR:

LÍNGUA PORTUGUESA

SÃO PAULO, 2019

COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED

COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED
Minéa Paschoaleto Fratelli
Coordenadora

NÚCLEO TÉCNICO DE CURRÍCULO - NTC
Wagner Barbosa de Lima Palanch
Diretor

EQUIPE TÉCNICA - NTC
Adriana Carvalho da Silva
Claudia Abrahão Hamada
Clodoaldo Gomes Alencar Junior
Regina Célia Fortuna Broti Gavassa
Silvio Luiz Caetano
Tânia Tadeu
Vera Lúcia Benedito
Viviane Aparecida Costa

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – DIEJA
Edgar Alves da Silva
Diretor

EQUIPE TÉCNICA – DIEJA
Franciane dos Santos Camaru
José Domingo Perez
Selmo Henrique de Araujo

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - DIEE
Silvana Lucena dos Santos Drago
Diretora

EQUIPE TÉCNICA – DIEE
Ana Paula Ignácio Masella
Marcia Regina Marolo de Oliveira
Maria Alice Machado da Silveira
Mônica Conforto Gargalaka
Mônica Leone Garcia
Roseli Gonçalves do Espirito Santo
Sueli de Lima

CENTRO DE MULTIMEIOS
Magaly Ivanov
Coordenadora

NÚCLEO DE CRIAÇÃO E ARTE
Ana Rita da Costa
Angélica Dadario
Cassiana Paula Cominato
Fernanda Gomes Pacelli

REVISÃO
Roberta Cristina Torres da Silva

PROJETO GRÁFICO
Estúdio Labirinto
Ícones e elementos tipográficos manuscritos: designed by olga_spb / freepikcurriculo

IMPRESSÃO E ACABAMENTO
Imprensa Oficial do Estado S/A – IMESP

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.
Currículo da cidade : Educação de Jovens e Adultos : Língua Portuguesa. – São Paulo : SME / COPED, 2019.

184p. il.

Bibliografia

1.Educação - Currículos 2.Educação de Jovens e Adultos 3.Português I.Título
CDD 375.001

Código da Memória Documental: SME4/2019

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

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

EQUIPE DE COORDENAÇÃO E ELABORAÇÃO

COORDENAÇÃO GERAL

Wagner Barbosa de Lima Palanch
Edgar Alves da Silva

CONCEPÇÃO E ELABORAÇÃO DE TEXTOS

DOCUMENTO INTRODUTÓRIO

Anna Augusta Sampaio de Oliveira
Edda Curi
Edgar Alves da Silva
Lílian Lisboa Miranda
Marcos Neira
Minéa Paschoaleto Fratelli
Roberto Catelli Junior
Suzete de Souza Borelli
Vera Lúcia Benedito
Wagner Barbosa de Lima Palanch

LÍNGUA PORTUGUESA

ASSESSORIA
Rodnei Pereira
Walkiria de Oliveira Rigolon

EQUIPE TÉCNICA – SME/DIEJA
Franciane dos Santos Camaru

GRUPO DE TRABALHO
Adriana Lemos e Silva
Aneli Buck Simão
Dianna Melo da Silva
Ednalva de Souza Moraes Servilha
Emmanuel Vieira Peixoto Junior
Erika Câmara Silva
Francesco Antônio Capo
Gladis Cassapian Barbosa
Glaucia Cruz de Souza Santos
Hélia Cristina da Silva Fida Carneiro
João Alves Pereira Junior
Leila Cristina da Silva
Luciana Alves dos Santos
Maria das Graças Vieira da Cruz
Maria Eliane Souza
Maria Isabel Kastner
Maria José Alves Silveira
Maria Laide Barbosa dos Santos
Marilene de Camargo
Roseli Gonçalves do Espirito Santo
Tarcísio Tadeu Mendonça da Silva

LEITORES CRÍTICOS

Núcleo Técnico de Currículo – NTC – SME
Divisão de Educação Especial – DIEE – SME
Divisão de Educação de Jovens e Adultos – DIEJA - SME
Divisão de Educação de Ensino Fundamental e Médio – DIEFEM – SME
Núcleo Técnico de Avaliação – NTA – SME
Núcleo Técnico de Formação – NTF – SME
Coordenadoria dos Centros Educacionais Unificados e da Educação Integral – COCEU – SME

OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL - ODS

Gabriel Trettel Silva
Gabriela Duarte Francischinelli

LÍNGUA PORTUGUESA

Adriana Carvalho da Silva – SME
Felipe de Souza Costa – SME
Roseli Trevisan Marques de Souza

Esta publicação tem a cooperação da UNESCO e da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo no âmbito da parceria PRODOC 914 BRZ 1147, cujo objetivo é fortalecer a governança da Educação no Município de São Paulo por meio de ações de inovações à qualidade educativa e à gestão democrática.

As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste relatório não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

As ideias e opiniões expressas nesta publicação são as dos autores e não refletem obrigatoriamente as da UNESCO nem comprometem a Organização.

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

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

AGRADECIMENTOS

A todos os Educadores que contribuíram para a redação final deste documento.

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

Neste documento, apresentamos o Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos (EJA), elaborado a muitas mãos pelos profissionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP) ao longo do ano de 2018. Resultado de um trabalho dialógico e colaborativo, este Currículo busca integrar as experiências, práticas e culturas acerca dos jovens e adultos atendidos nesta Rede.

Durante os meses de outubro e novembro de 2018, a primeira versão do documento foi disponibilizada aos profissionais da RME-SP e aos educadores que atuam nas diferentes formas de atendimento da modalidade EJA para que apresentassem suas contribuições, as quais, após análise e discussão, foram incorporadas à versão final que apresentamos agora.

Nestas páginas, vocês encontrarão materializações dos princípios e diretrizes que estão em diversos documentos municipais e federais que compõem a história da Educação de Jovens e Adultos. Buscamos o fortalecimento das políticas de equidade e de educação inclusiva, além de garantir as condições necessárias para que sejam assegurados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento tendo em vista a promoção da educação integral a todos os estudantes das nossas Unidades Educacionais, respeitando suas realidades socioeconômica, cultural, étnico-racial e geográfica.

Nosso propósito é que o Currículo da Cidade para Educação de Jovens e Adultos oriente o trabalho na escola e, mais especificamente, na sala de aula. Para isso, faz parte de nossas ações de implementação, a formação continuada dos profissionais da Rede, essencial condição para o salto qualitativo na aprendizagem e no desenvolvimento dos nossos estudantes, premissa em que este documento está fundamentado.

Trata-se, portanto, de um documento que se atualiza todos os dias nas diferentes regiões da Cidade. É parte de um processo que passará por transformações e qualificações a partir das contribuições vindas da prática.

Sua participação é muito importante para que os objetivos deste Currículo deixem as páginas e se concretizem nas Unidades Educacionais da Rede.

Alexandre Alves Schneider
Secretário Municipal de Educação

SUMÁRIO

PARTE 1 INTRODUTÓRIO 11

Apresentação 12
Currículo da Cidade: Orientações Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo ... 12

Concepções e Conceitos que Embasam o Currículo da Cidade 16
Concepção de Currículo 17
Conceito de Educação Integral 20
Conceito de Equidade 23
Conceito de Educação Inclusiva 24

A Matriz de Saberes e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Compromisso com a Integralidade dos Saberes 27
Referências que Orientam a Matriz de Saberes 28
Matriz de Saberes 30
Temas Inspiradores do Currículo da Cidade 33

Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo 38
Pelo Direito a uma Educação de Qualidade na EJA 39
Jovens, Adultos e Idosos da Cidade de São Paulo 41
Um Currículo Pensado para a EJA da Cidade de São Paulo 44
As Formas de Atendimento e Organização da EJA na Cidade de São Paulo 47

Organização Geral do Currículo da Cidade 49
Áreas do Conhecimento e Componentes Curriculares 50
Eixos 51
Objetos de Conhecimento 51
Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento 52

Currículo da Cidade na Prática 53
Implementação do Currículo da Cidade 54
Gestão Curricular 55

Avaliação e Aprendizagem 57
Síntese da Organização Geral do Currículo da Cidade 62
Um Currículo Pensado em Rede 64

PARTE 2 LÍNGUA PORTUGUESA 67

Currículo de Língua Portuguesa para a Educação de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo 68

Introdução 69

Ensinar e Aprender Língua Portuguesa na EJA 72

Língua, Linguagens e Ensino na EJA (saberes, experiências e conhecimentos) 73

- Variação Linguística (superdiversidade e toda sua riqueza) 76
- Por Falar em Esferas Discursivas (ampliando leituras de mundo) 77
- Multimodalidades 78
- Leitura (ler para ler o mundo) 78
- Fluência Leitora (a compreensão do mundo à sua volta) 79

As Práticas de Linguagem na Perspectiva de Ler para Aprender (leitura e autonomia) 80

- Escrita (e emancipação) 81
- Oralidade (uma inserção no mundo) 83
- Escuta (atividade fundamental na relação dialógica) 85
- Análise Linguística (direito à apropriação) 87

Estrutura do Currículo de Língua Portuguesa 89

- Objetos de Conhecimento e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (aprofundando os saberes, experiências e conhecimentos) 89

O Ensino de Língua Portuguesa nas Etapas da EJA 90

Etapa de Alfabetização 91

Etapa Básica 97

Etapa Complementar 103

Etapa Final 109

PARTE 3 ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS - LÍNGUA PORTUGUESA 117

Orientações para o Trabalho do Professor 118

Possibilidades para a Organização do Trabalho em Língua Portuguesa 119

Processo de Ensino: o que considerar? 122

- O Tratamento Didático dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento 122

A Prática Pedagógica na Alfabetização na EJA 127

Escrita 129

- A Escrita Alfabética é um Sistema Notacional? O que isso Difere de um Código? 129
- Os Critérios para Realização de uma Sondagem das Hipóteses de Escrita 130
- Aspectos a Serem Considerados para Avaliar se os Estudantes Estão Avançando na Aprendizagem dos Diferentes Gêneros . 133

- Os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e seu Tratamento Didático 133
- Práticas que Favorecem o Processo de Aquisição do Sistema de Escrita 136
- Atividades de Escrita 136
- Atividades de Leitura Realizadas pelos Estudantes 138
- Atividades de Leitura Realizadas pelo Professor 138
- Atividades de Produção de Texto Oral com Destino Escrito 139
- O Processo de Produção Escrita 139
- A Revisão Textual 141
- Revisão Textual Coletiva 142
- As Vantagens de Se Produzir e Revisar em Dupla 144

Leitura 145

- Fluência Leitora: do que estamos falando? 145
- Objetivos que as Diferentes Atividades de Leitura Devem Priorizar: 145
- Por que Propor a Leitura de Textos mais Complexos? 146
- Ler para Estudar e Estudar para Ler 147
- Procedimentos de Estudo que Podem Ser Desenvolvidos na Perspectiva de Ler para Estudar: 148
- Anotação de Texto Oral: Como e para que Fazê-la? 148
- Sugestões de Atividades com Foco no Ensino de Anotação de Texto Oral 150
- E por Falar em Leitura... 151

Oralidade 153

Escuta 159

- Clube de Leitura 160
- Escute Outra Vez 162
- Minha Vida Daria um Livro – Relato História de Vida 162
- Entrevista – Anotações de Texto Oral 162
- Debate Regrado 163

Análise Linguística 165

- A Importância do Trabalho de Reflexão Sobre o Uso de Marcas de Oralidade no Texto 168
- O Tratamento das Convenções Ortográficas 169
- A Análise Linguística e a Construção de Efeitos de Sentido em Textos Escritos 170
- Aprender a Realizar Análise Linguística: o que está em jogo? 171
- E por Falar em Internet... 172

A Diversidade a Favor do Processo de Aprendizagem 173

Avaliação: uma questão complexa 175

- Por uma Avaliação a Favor do Processo de Aprendizagem 175
- A Importância da Avaliação como Diagnóstico 176

Referências Parte 1 – Introdutório 179

Referências Parte 2 – Língua Portuguesa 181

Referências Parte 3 – Orientações Didáticas 183





PARTE 1

INTRODUTÓRIO

APRESENTAÇÃO

CURRÍCULO DA CIDADE: ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA CIDADE DE SÃO PAULO

A Secretaria Municipal de Educação (SME), com objetivo de potencializar o ensino e a aprendizagem dos estudantes da Educacão de Jovens e Adultos (EJA) no Município de São Paulo, apresenta o Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos que constitui-se como o resultado de um trabalho coletivo e dialógico que contou com a participação de professores das diversas formas de atendimento da EJA (Regular, Modular, Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos - CIEJAs e Movimento de Alfabetização de São Paulo - MOVA), representantes das Diretorias Regionais de Educação (DREs), técnicos da Coordenadoria Pedagógica (COPED) e pesquisadores da área.

O Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos está alinhado aos princípios norteadores e às bases teóricas que alicerçaram o Currículo da Cidade: Ensino Fundamental, sem deixar de integrar suas especificidades.

Por princípio, é fundamental reconhecer que os estudantes da EJA fazem parte dos milhões de brasileiros privados dos bens simbólicos e materiais que a escolarização deveria garantir. A Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílio (Pnad Contínua, 2016)[1] do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), expõe a gravidade da situação: 7,2 % da população brasileira com 15 anos de idade ou mais são analfabetos, isso significa 11,8 milhões de pessoas. Mais da metade da população de 25 anos ou mais - cerca de 66,3 milhões de pessoas – detêm apenas o Ensino Fundamental. A necessidade de educar jovens e adultos e a função dessa escolarização são pontos que permeiam esse currículo, trazendo à tona algumas possíveis respostas a esses questionamentos. Uma explicação otimista para a existência dessa modalidade reside no fato desses sujeitos desejarem os estudos em busca de realização pessoal e também a busca por uma cidadania responsável. Isso deve ser levado em consideração, pois em grande parte dos casos, as pessoas atendidas pela EJA tiveram o seu direito à educação negado em algum momento da vida, o que torna imperativo reverter esse quadro.

1 A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) investiga trimestralmente um conjunto de informações conjunturais sobre as tendências e flutuações da força de trabalho e, de forma anual, temas estruturais relevantes para a compreensão da realidade brasileira. Dados educacionais são obtidos em ambos os casos: na coleta trimestral, por meio de um questionário sobre as características básicas de educação, aplicado às pessoas de 5 anos ou mais de idade, com o objetivo de auxiliar a compreensão das informações conjunturais de trabalho; na coleta anual, realizada no segundo trimestre de cada ano civil, por meio de um questionário mais amplo, aplicado a todas as pessoas da amostra, com a finalidade de retratar o panorama educacional.

Também é preciso reconhecer que a sociedade contemporânea, globalizada e tecnológica, exige cada vez mais conhecimentos especializados. A participação na vida pública requer uma melhor capacidade de assimilar e analisar informações disponíveis em diferentes meios de comunicação, o que exige habilidades de leitura, escrita, cálculo, compreensão de fenômenos que contextualizem social e historicamente a vida do cidadão. Essas habilidades, muitas vezes adquiridas no processo de escolarização, ajudam os sujeitos a atuar na sociedade com mais autonomia.

Além disso, o acesso ao mundo laboral contemporâneo demanda níveis elevados de escolaridade, o que implica que a conclusão ou não de uma etapa de ensino pode ser o elemento balizador para o acesso a postos de trabalho mais bem remunerados.

A partir das especificidades dos estudantes, considerando que já possuem experiências variadas, crenças e concepções sobre inúmeros aspectos, é necessário reconhecer que apresentam ideias mais elaboradas sobre a realidade e que suas formas de aprender, bem como suas experiências, precisam ser consideradas. A EJA deve ser compreendida como um processo contínuo em que os conhecimentos são mobilizados cotidianamente e as aprendizagens acontecem entre os estudantes, seus pares e professores.

Assim, este documento considera as características específicas dos jovens e adultos matriculados nas Escolas da Rede Municipal de Ensino (RME): as diferenças étnico-raciais, deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, migrantes, imigrantes e refugiados etc.

O processo para a elaboração do Currículo foi realizado sob a orientação da Coordenadoria Pedagógica (COPED), do Núcleo Técnico de Currículo (NTC) e da Divisão de Educação de Jovens e Adultos (DIEJA), partindo das experiências e vivências dos estudantes e dos profissionais que atuam na EJA no município, bem como dos profissionais que atuam nas equipes técnicas da SME/COPED e das Divisões Pedagógicas (DIPEDs), tendo **como base as seguintes premissas:**

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

> **Colaboração:** O documento foi elaborado considerando diferentes visões, concepções, crenças e métodos, por meio de um processo dialógico e colaborativo, que propiciou as vozes dos diversos sujeitos que compõem a Rede.
>
> **Contemporaneidade:** A proposta curricular tem foco nos desafios do mundo contemporâneo e busca formar os estudantes para a vida no século XXI.

O Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos reforça as mudanças de paradigmas que a sociedade contemporânea vive, na qual um currículo não deve ser concebido de maneira que o estudante se adapte ao que a escola oferece, mas como um campo aberto à diversidade, não no sentido de aprender apenas conteúdos diferentes, mas sim de aprender conteúdos de diferentes maneiras.

O Currículo da EJA, assim como os outros Currículos da Cidade de São Paulo, estrutura-se com base em **três conceitos orientadores**:

> **Educação Integral:** Tem como propósito essencial promover o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando as suas dimensões intelectual, social, emocional, física e cultural.
>
> **Equidade:** Partimos do princípio de que todos os estudantes são sujeitos íntegros, potentes, autônomos e, portanto, capazes de aprender e desenvolver-se, contanto que os processos educativos a eles destinados considerem suas características e seu contexto e tenham significado para suas vidas. Assim sendo, buscamos fortalecer políticas de equidade, explicitando os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, garantindo as condições necessárias para que eles sejam assegurados a cada jovem e adulto da Rede Municipal de Ensino, independentemente da sua realidade socioeconômica, cultural, étnico-racial ou geográfica.
>
> **Educação Inclusiva:** Respeitar e valorizar a diversidade e a diferença, reconhecendo o modo de ser, de pensar e de aprender de cada estudante, propiciando desafios adequados às suas características biopsicossociais, apostando nas suas possibilidades de crescimento e orientando-se por uma perspectiva de educação inclusiva, plural e democrática.

O Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos foi organizado para as quatro etapas (Alfabetização, Básica, Complementar e Final) e apresenta uma Matriz de Saberes, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, os Eixos Estruturantes, os Objetos de Conhecimento e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento de cada Componente Curricular.

Os Objetos de Conhecimento e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento de cada componente curricular foram elaborados pelos Grupos de Trabalho (GTs), compostos por técnicos da DIEJA, do Núcleo Técnico de Currículo (NTC), da Divisão de Educação Especial (DIEE), do Núcleo Técnico de Avaliação (NTA), pelos professores indicados por suas Unidades Educacionais (UEs) e DIPEDs das DREs, por representantes do MOVA-SP e pela equipe de assessoria dos componentes curriculares.

Os GTs reuniram-se no período de abril a agosto de 2018 e, a partir das discussões aprofundadas, com reflexões das experiências docentes e das pesquisas nas diversas áreas do conhecimento, possibilitou-se a construção democrática e coletiva do documento.

Além dos GTs, para a construção desse Currículo, foram desenvolvidas diversas ações, dentre elas:

> Seminário "A atualização do Currículo da Educação de Jovens e Adultos na Cidade de São Paulo", que aconteceu em agosto de 2018 e teve como objetivo apresentar para a Rede a atualização do Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos.
>
> Consulta pública às UEs, equipes das DREs (Supervisão Escolar e DIPEDs), no período de 10 de outubro a 9 de novembro de 2018, com contribuições para o aperfeiçoamento dos documentos curriculares dos diferentes componentes curriculares.
>
> Leitura Crítica do documento proposto para cada componente curricular, realizada nos meses de outubro e novembro de 2018 por pesquisadores das áreas de conhecimento.

Após análises dessas contribuições pelas equipes técnicas da SME/COPED e dos assessores dos diferentes componentes curriculares, apresentamos a versão final do documento curricular, a ser implementado pelas Unidades Educacionais que atendem os estudantes da EJA na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

CONCEPÇÕES E CONCEITOS QUE EMBASAM O CURRÍCULO DA CIDADE

CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO

O Currículo da EJA, embasado pelo Currículo da Cidade: Ensino Fundamental, foi construído a partir da compreensão de que:

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

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

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

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

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

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

Professores são protagonistas do currículo: O professor é o sujeito principal para a elaboração e implementação de um currículo, uma vez que tem a função de contextualizar e dar sentido aos aprendizados, tanto por meio dos seus conhecimentos

e práticas, quanto pela relação que estabelece com seus estudantes. Para tanto, os educadores precisam reconhecer o seu papel de protagonistas nesse processo, sentindo-se motivados e tendo condições de exercê-lo. Compreendendo a importância desse envolvimento, o Currículo da Cidade foi construído com a colaboração dos professores da Rede Municipal de Ensino, que participaram do processo enviando propostas ou integrando os Grupos de Trabalho. Tal engajamento buscou, ainda, valorizar o protagonismo dos atores educativos frente ao desafio de tornar significativo o currículo praticado na escola.

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

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

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

CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

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

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

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

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

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

Em outra publicação, ao observar o contexto geral da Educação Integral, a mesma autora coloca o sujeito de direito no centro de suas análises e considera-o como aquele que explicita o seu lado subjetivo de prazer e satisfação com as escolhas simbólicas que realiza no decorrer de sua existência. Tal visão ressalta

que as múltiplas exigências da vida corroboram para o aperfeiçoamento humano, potencializando a capacidade de o indivíduo realizar-se em todas as dimensões.

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

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

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

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

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

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

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

Educação Integral e Marcos Legais

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

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

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

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

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

Relevância da Educação Integral

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

2 Lei nº 8.069/90.

3 Lei nº 9.394/96.

4 Lei nº 13.146/15.

5 http://planejasampa.prefeitura. sp.gov.br/assets/Programa-deMetas_2017-2020_Final.pdf

6 Desenvolvimento Social: cidade saudável, segura e inclusiva; Desenvolvimento Humano: cidade diversa, que valoriza e garante educação de qualidade para todos e todas; Desenvolvimento Urbano e Meio ambiente: desenvolvimento urbano; Desenvolvimento Econômico e Gestão: cidade inteligente e de oportunidades; Desenvolvimento Institucional: cidade transparente e ágil.

CONCEITO DE EQUIDADE

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

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

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

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

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

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

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

A primeira e segunda décadas do século XXI reacendem, mesmo sem guerras mundiais, o pavio de incertezas de ordem econômica e política, com seus

consequentes impactos nos valores do convívio, nas leis, na cultura, na perspectiva de futuro, na degradação ambiental e, consequentemente, na educação e na organização do currículo. Neste contexto, o currículo é atingido frontalmente em busca de sua identidade. O currículo emerge, mais que nunca, como o espaço de pergunta: que país é este? O que seremos nele? Qual é nossa função nele? Qual sua identidade a ser construída? Qual o papel da escola como formadora de valores e de crítica aos amplos desígnios sociais?

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

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

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

CONCEITO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

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

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

genuinamente expressiva do povo brasileiro, ou seja, múltipla, diversa, diferente, rica e insubstituível.

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

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

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

Dessa forma, o professor poderá ter o apoio necessário para ser um **pensador criativo** que alia teoria e prática como vertentes indissociáveis do seu fazer e de sua atuação pedagógica, pensando sobre os instrumentos e estratégias a serem utilizados para levar todos os estudantes – **sem exceção** – ao conhecimento e, portanto, ao desenvolvimento de suas ações mentais, possibilitando-lhes acessar novas esferas de pensamento e linguagem, atenção e memória, percepção e discriminação, emoção e raciocínio, desejo e sentido; não como atos primários do instinto humano, mas como Funções Psicológicas Superiores (FPS), como prescrito na Teoria Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 1996, 1997, 2000).

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

Além disso, e considerando que é inaceitável que os estudantes abandonem a escola durante o ano letivo, especialmente em uma realidade como a da Cidade de São Paulo, a Secretaria Municipal de Educação definiu o **Acesso e Permanência** como um de seus projetos estratégicos no Programa de Metas. A finalidade da SME é fortalecer a articulação entre as escolas municipais e a rede de proteção social para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes mais vulneráveis à reprovação ou à evasão escolar. Para alcançar essa finalidade, há necessidade de um mapeamento do perfil dos estudantes reprovados e/

ou evadidos da Rede e de um acompanhamento da frequência pelos professores, gestores das escolas e supervisores de ensino, além do Conselho Tutelar. Além dessas ações, o município busca a articulação entre as várias secretarias para atendimento a estudantes em situação de vulnerabilidade.

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

A MATRIZ DE SABERES E OS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: COMPROMISSO COM A INTEGRALIDADE DOS SABERES



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

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

REFERÊNCIAS QUE ORIENTAM A MATRIZ DE SABERES

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

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

- **Princípios Éticos:** de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem

de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação;

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

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

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

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

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

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

Além disso, a Matriz de Saberes dos Currículos da Cidade de São Paulo fundamenta-se em marcos legais e documentos oficiais socialmente relevantes, os quais indicam elementos imprescindíveis de serem inseridos em propostas

curriculares alinhadas com conquistas relacionadas aos direitos humanos, em geral, e ao direito à educação em específico. São eles:

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

A elaboração da Matriz de Saberes considerou a opinião de 43.655 estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, que participaram, em 2017, de uma pesquisa sobre o que gostariam de vivenciar no currículo escolar.[7]

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

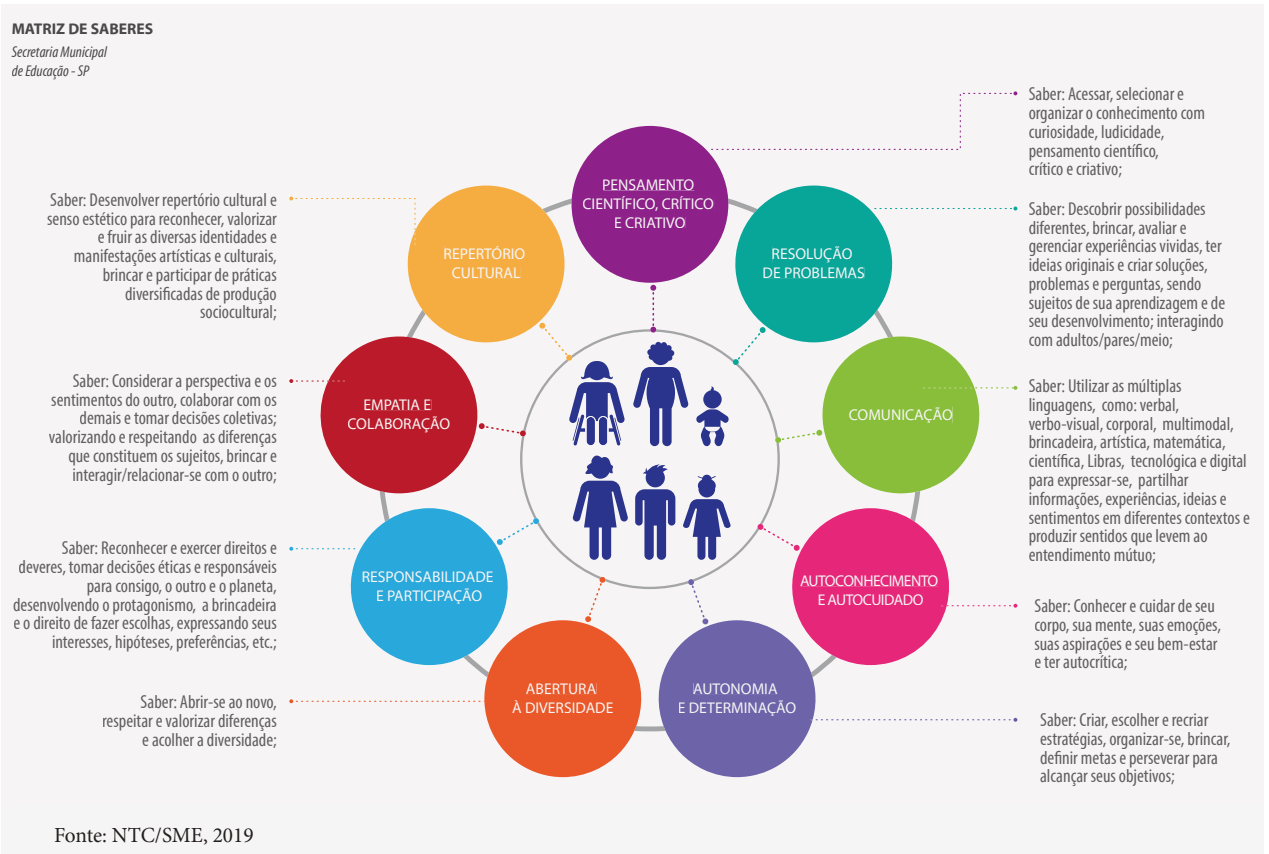
MATRIZ DE SABERES

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

A Matriz de Saberes tem como propósito formar cidadãos éticos, responsáveis e solidários que fortaleçam uma sociedade mais inclusiva, democrática, próspera

7 Para saber mais sobre a pesquisa de opinião dos estudantes da Rede, ver Currículo da Cidade: Ensino Fundamental (2017).

e sustentável, e indica o que bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos devem aprender e desenvolver ao longo do seu processo de escolarização. Ela pode ser sintetizada no seguinte esquema:



Fonte: NTC/SME, 2019

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

1. Pensamento Científico, Crítico e Criativo

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

2. Resolução de Problemas

Saber: Descobrir possibilidades diferentes, brincar, avaliar e gerenciar experiências vividas, ter ideias originais e criar soluções, problemas e perguntas, sendo sujeitos de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento; interagindo com adultos/pares/meio;
Para: Inventar, reinventar-se, resolver problemas individuais e coletivos e agir de forma propositiva em relação aos desafios contemporâneos.

3. Comunicação

Saber: Utilizar as múltiplas linguagens, como: verbal, verbo-visual, corporal, multimodal, brincadeira, artística, matemática, científica, Libras, tecnológica e digital para expressar-se, partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;

Para: Exercitar-se como sujeito dialógico, criativo, sensível e imaginativo, aprender corporalmente, compartilhar saberes, reorganizando o que já sabe e criando novos significados, e compreender o mundo, situando-se e vivenciando práticas em diferentes contextos socioculturais.

4. Autoconhecimento e Autocuidado

Saber: Conhecer e cuidar de seu corpo, sua mente, suas emoções, suas aspirações e seu bem-estar e ter autocrítica;

Para: Reconhecer limites, potências e interesses pessoais, apreciar suas próprias qualidades, a fim de estabelecer objetivos de vida, evitar situações de risco, adotar hábitos saudáveis, gerir suas emoções e comportamentos, dosar impulsos e saber lidar com a influência de grupos, desenvolvendo sua autonomia no cuidado de si, nas brincadeiras, nas interações/relações com os outros, com os espaços e com os materiais.

5. Autonomia e Determinação

Saber: Criar, escolher e recriar estratégias, organizar-se, brincar, definir metas e perseverar para alcançar seus objetivos;

Para: Agir com autonomia e responsabilidade, fazer escolhas, vencer obstáculos e ter confiança para planejar e realizar projetos pessoais, profissionais e de interesse coletivo.

6. Abertura à Diversidade

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

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

7. Responsabilidade e Participação

Saber: Reconhecer e exercer direitos e deveres, tomar decisões éticas e responsáveis para consigo, o outro e o planeta, desenvolvendo o protagonismo, a brincadeira e o direito de fazer escolhas, expressando seus interesses, hipóteses, preferências, etc.;

Para: Agir de forma solidária, engajada e sustentável, respeitar e promover os direitos humanos e ambientais, participar da vida cidadã e perceber-se como agente de transformação.

8. Empatia e Colaboração

Saber: Considerar a perspectiva e os sentimentos do outro, colaborar com os demais e tomar decisões coletivas; valorizando e respeitando as diferenças que constituem os sujeitos, brincar e interagir/relacionar-se com o outro;

Para: Agir com empatia, trabalhar em grupo, criar, pactuar e respeitar princípios de convivência, solucionar conflitos, desenvolver a tolerância à frustração e promover a cultura da paz.

9. Repertório Cultural

Saber: Desenvolver repertório cultural e senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas identidades e manifestações artísticas e culturais, brincar e participar de práticas diversificadas de produção sociocultural;

Para: Ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais e suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais, a partir de práticas culturais locais e regionais, desenvolvendo conhecimentos, imaginação, criatividade, percepção, intuição e emoção.

A construção dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que constam nos componentes curriculares do Currículo da EJA teve como referência a Matriz de Saberes.

CONHEÇA MAIS SOBRE
Agenda 2030
no documento:

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

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

TEMAS INSPIRADORES DO CURRÍCULO DA CIDADE

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

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

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

- **Pessoas:** garantir que todos os seres humanos possam realizar o seu potencial em dignidade e igualdade, em um ambiente saudável.

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

Os 17 objetivos são precisos e propõem:

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

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

OS CINCO P'S DA AGENDA 2030 — DO GLOBAL PARA O LOCAL



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

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

A EDS traz uma abordagem cognitiva, socioemocional e comportamental e busca fomentar competências-chave[8] para atuação responsável dos cidadãos, a fim de lidar com os desafios do século XXI. O que a EDS oferece, mais além, é o olhar sistêmico e a capacidade antecipatória, necessários à própria natureza dos ODS de serem integrados, indivisíveis e interdependentes.

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

CONHEÇA MAIS SOBRE
Agenda 2030
nos documentos:

Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável

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

Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de Aprendizagem

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

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

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

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

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

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

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

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO



PELO DIREITO A UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NA EJA

Os estudantes têm direitos assegurados à educação de qualidade. Documentos sobre Direitos Humanos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, e outros de cunho legal, consideram a educação um direito fundamental, inalienável e universal, e sublinham as conexões diretas existentes entre o direito à educação e à formação e ao desenvolvimento humano. Assim, como consequência,

> [...] decorre o direito ao conhecimento, à participação na cultura, na cidade, no trabalho, nas decisões políticas, na partilha dos benefícios sociais. Decorre também o cuidado para fazer escolhas sobre o que ensinar e aprender a partir do conhecimento socialmente disponível, dos valores, da memória, da história, das culturas. (SÃO PAULO, 2016a, p. 33).

É por meio do direito social fundamental à educação que outros direitos sociais podem ser alcançados pelo cidadão, como o direito à saúde, à moradia, ao trabalho, a participação política, entre outros, para que se possa exercer a plena cidadania e nos colocarmos de forma ativa, criativa, plena e crítica diante de nós próprios e do mundo em que estamos inseridos. O direito a uma educação de qualidade pressupõe que a escola seja um local privilegiado para assegurar a aprendizagem de todos, independentemente de gênero, etnia/raça, classe social, orientação sexual, religião, convicção política, deficiência, idade ou nacionalidade. Nessa perspectiva, ela deve ser um espaço de diálogo, um espaço em que jovens e adultos, mulheres e homens, pessoas com deficiência possam ser autoras e autores de seu conhecimento e de seu saber. A escola deve ser um local que propicie a reflexão e a ação social.

O Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos entende que é preciso, por meio de uma prática pedagógica flexível e diversificada, atender às necessidades de todos, partindo-se do pressuposto de que é imprescindível reconhecer, respeitar e valorizar a diferença e a diversidade das pessoas, dos modos de vida e das culturas e contribuir para reverter a situação atual presente no Brasil e na Cidade de São Paulo, onde a diversidade tem sido marcada pela desigualdade (CATELLI JUNIOR, 2017a). Outro ponto absolutamente central é o posicionamento da educação como o direito de aprender, de ampliar conhecimentos e horizontes ao longo de toda a vida,

escapando assim de um entendimento mais comum de que educação significa apenas escolarização.

É de extrema importância que os estudantes da EJA se reconheçam como possuidores de saber, conhecimentos e visões de mundo próprios, originais e valiosos, uma vez que os jovens e adultos, ao longo de suas vidas cotidianas, vivenciam as mais diversas situações de aprendizado em seus percursos formativos.

É importante que os vários saberes produzidos pela humanidade ao longo dos tempos sejam entendidos como um patrimônio e, portanto, os seus estudos e conhecimentos considerados um direito de todos. Os saberes acadêmicos, científicos devem ser evidentemente estudados e compreendidos, mas, em meio a eles, deve haver espaço também para conhecimentos oriundos de outras matrizes, como os saberes populares conquistados pelos povos por meio da observação, da experiência e da reflexão ao longo de milênios, assim como espaço para os saberes produzidos por estudantes e professores no ambiente escolar.

O Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos deve garantir aos estudantes reconhecerem-se como sujeitos históricos e, portanto, terem o direito a pensar a própria história, a história de seu coletivo e da sociedade em que estão inseridos nos contextos nacional e mundial. Ao se reconhecerem como sujeitos históricos, os estudantes podem se posicionar de forma crítica no tempo presente e na conquista da cidadania efetiva e ativa e darem-se conta da necessidade de respeito à diversidade de modos de vida, de posicionamentos diante de outros sujeitos históricos na sociedade contemporânea.

Outro ponto importante é o exercício da reflexão sobre a produção social da memória a partir das vivências históricas cotidianas e da ação política dos indivíduos. "A memória é um elemento constitutivo do sentimento de identidade na medida em que responde também pelos sentimentos de continuidade e de coerência" (FERREIRA; FRANCO, 2013, p. 108). É necessário, por meio da recuperação da memória, trazer à tona "as relações de poder que envolvem produção e apropriação dos discursos sobre o passado" (SÃO PAULO, 2016b, p. 71) e dar voz às populações historicamente silenciadas. Há uma relação direta entre memória e identidades, em que o segundo elemento é construído e não se caracteriza pela fixidez e imutabilidade. Assim, memória e identidades podem ser negociadas e não são, portanto, fenômenos essencialistas.

Os estudantes têm direito ao reconhecimento da interculturalidade e de sua historicidade nas práticas sociais, identificando as representações do outro, para assim se posicionar em defesa da diversidade, da tolerância, do respeito às pessoas e às culturas, percebendo o constante movimento de construção e reconstrução cultural e das identidades.

Nesse sentido, faz parte desse direito a compreensão da historicidade dos povos indígenas e das populações de origem africana no Brasil, suas formas de organização política, social e cultural e o rompimento com visões preconceituosas que se obstinam em querer deslegitimar as lutas populares. Faz parte dos direitos dos estudantes compreender criticamente o racismo e outras formas de discriminação e violências contra as populações negras e indígenas no Brasil e as relações de poder que

engendraram e engendram essas discriminações e violências, assim como o contexto das lutas por reparação histórica e das conquistas das ações afirmativas no país. Nessa mesma perspectiva, o currículo deve garantir o direito ao respeito, ao acolhimento, ao combate aos estereótipos e às violências físicas e simbólicas para com os estudantes imigrantes, vindos da América Latina, da África, do Oriente Médio ou de qualquer outra parte do mundo, fato que tem crescido de forma evidente nas escolas da Cidade de São Paulo.

Deve-se garantir o combate à misoginia, à homofobia e às violências físicas e simbólicas. As lutas por direitos civis e por equidade devem ser conhecidas e valorizadas. Os componentes curriculares devem, assim, dar condições aos estudantes de historicizar as questões de gênero e de identidade.

Deve-se contribuir para a convivência pacífica, a interação harmoniosa e plural entre as diferentes religiões professadas e vividas por estudantes no país. Esse aspecto está posto em uma educação laica e deve ter como premissa a noção do respeito às diferentes manifestações religiosas existentes, sem o favorecimento ou a desqualificação ou a perseguição a nenhuma religião em particular.

Deve-se possibilitar também a fruição do patrimônio cultural material e imaterial produzidos pela humanidade, o gozo da riqueza artística e estética que diferentes sociedades ao redor do globo produziram e produzem regularmente. A abertura para o lúdico, para o campo do sensível e do humanismo são também direitos fundamentais do estudante.

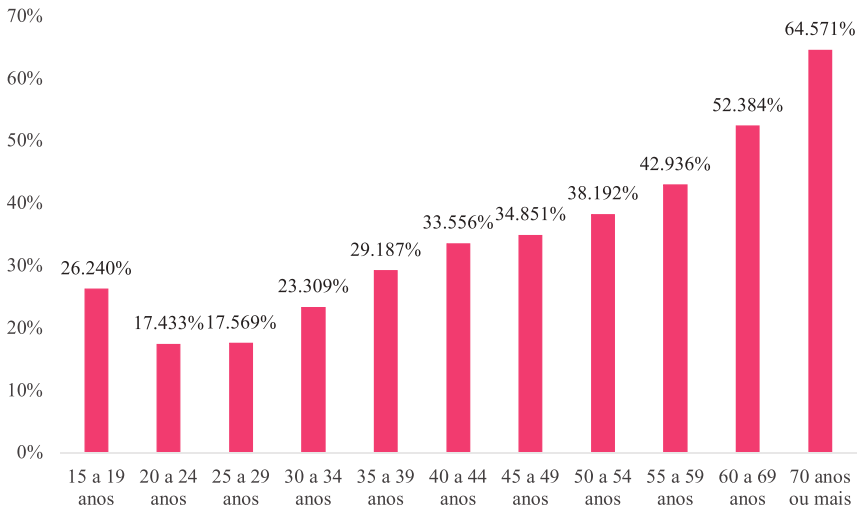
Por fim, nunca é excessivo enfatizar que o currículo deve contribuir para uma postura cidadã, para as práticas solidárias e de respeito a todos os seres vivos bem como ao meio ambiente. Os princípios fundamentais de uma sociedade democrática constituem-se como um pilar do ensino e da aprendizagem na defesa da liberdade de dialogar, de trocar ideias e experiências, de externar opiniões, de divulgar saberes e conhecimentos a partir da diversidade e das ideias plurais. O currículo deve assim auxiliar a construção de uma sociedade mais equitativa, movida por ideais de justiça e de oportunidades de uma vida digna e realizada para todos. Deve instigar os silenciados, os vulneráveis, os tratados como subcidadãos (ARROYO, 2013) a reconhecerem seu valor, conhecerem e reconhecerem-se em sua história de vida para resistirem aos desmandos, à discriminação e à injustiça e afirmarem sua importância como sujeitos históricos ativos e afirmativos.

JOVENS, ADULTOS E IDOSOS DA CIDADE DE SÃO PAULO

O Plano Municipal de Educação de São Paulo (PME), sancionado em 2015, em consonância com o Plano Nacional de Educação (2014 a 2024), em sua meta 10, define que São Paulo deve "Superar, na vigência deste PME, o analfabetismo absoluto na população com 15 (quinze) anos ou mais e ampliar a escolaridade média da população". De acordo com os dados do Censo (IBGE, 2010), o analfabetismo na Cidade de São Paulo, para a população com 15 anos ou mais, situava-se em 3,2%.

Em números absolutos, isso significava que 283,7 mil pessoas eram analfabetas em São Paulo, o maior número entre as cidades brasileiras. Considerando a demanda potencial da EJA por faixa etária, verificamos que ela aumenta conforme avança a idade, especialmente nas faixas etárias de 40 anos ou mais. No grupo com 60 anos ou mais, registra-se que mais da metade da população não concluiu o Ensino Fundamental. Ainda assim, constata-se que entre os mais jovens há um grande contingente de paulistanos que não concluiu essa etapa de escolarização.

Gráfico 1– Percentual de pessoas que **não concluíram** o Ensino Fundamental no Município de São Paulo por faixa etária – 2010



Fonte: IBGE. Censo Demográfico, 2010.

Os dados a seguir apresentam o atendimento da Educação de Jovens e Adultos na cidade de São Paulo e foram levantados, entre dezembro de 2016 e agosto de 2017, pela pesquisa "Implementação de política de EJA no município com vistas à superação do analfabetismo na cidade", elaborada por Catelli Junior (2017) para a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, com apoio da Unesco.

Em 2016, o atendimento da EJA na Rede Municipal de Ensino correspondia a 65% do total de matriculados na EJA Regular; enquanto a EJA Modular 8%; o CIEJA 15% e o MOVA 12% das matrículas.

Para a construção do Currículo, alguns aspectos foram considerados. Quanto às matrículas, há uma evidente concentração nas etapas finais, com reduzida presença nas etapas iniciais (I e II). Na EJA Regular, em 2016, as matrículas nas etapas I e II representavam 15% do total e nas etapas III e IV, 84%. O mesmo ocorre nos CIEJAs, nesse mesmo ano, onde a matrícula nos módulos I e II representavam 25% do total e nos módulos finais 75%. Entretanto, verificamos maior presença de matrículas nas etapas iniciais no CIEJA que na EJA Regular. Isso se verifica na medida em que 15% das matrículas realizadas nas etapas I e II referiam-se a pessoas com idade entre 15 e 29 anos, e 85% eram de pessoas com 30 anos ou

mais. Já nas etapas III e IV inverte-se, sendo 65% das pessoas com idade entre 15 e 29 anos, e 35% de pessoas com 30 anos ou mais.

Outro aspecto é o baixo número de estudantes que consegue concluir a etapa em que estão inseridos, dificultando o processo de elevação da escolaridade da população paulistana, pois além de a Rede apresentar baixo número de matrículas em relação à demanda potencial, ocorre um baixo nível de conclusão. Em 2016, apenas 53% dos que iniciaram uma etapa conseguiram concluí-la, sendo que 29% dos estudantes evadiram, sendo considerados desistentes, e 18% foram reprovados.

No que se refere à reprovação, verifica-se que ocorre com maior intensidade na EJA Regular, sendo que, em 2016, 21% dos estudantes foram reprovados, enquanto no CIEJA esta taxa foi de 16%. Já a evasão ocorre quase na mesma proporção no CIEJA e na EJA Regular. Mesmo tendo uma jornada de aula mais curta, o CIEJA apresentou 31% de evasão em 2016 diante de 30% da EJA Regular.

Outro aspecto refere-se ao perfil etário dos que evadem ou são reprovados na EJA na Rede Municipal. Em relação à evasão, 35% dos estudantes tinham entre 15 e 19 anos em 2016. Ampliando esta faixa para 15 a 29 anos, verificamos que esse percentual se eleva para 60%. No que se refere à reprovação, 40% são jovens de 15 a 19 anos e, se considerarmos a faixa de 15 a 29 anos, o percentual se eleva para 58%. Estes dados nos alertam acerca da necessidade de analisar e propor encaminhamentos específicos para o público mais jovem que frequenta a EJA, mas rapidamente acaba excluído dela.

Ao analisar as matrículas por gênero, verificam-se diferenças de público entre os vários tipos de atendimento que se mostram bastante complementares.

No MOVA, evidencia-se uma significativa presença feminina, que representava 69,2% do total de inscritos em 2016. Também nos CIEJAs há um predomínio feminino com 57,9% de matriculadas. Já na EJA Regular evidencia-se um maior equilíbrio com presença de 50,4% de mulheres em 2016.

Quanto à presença de estudantes com deficiência nas turmas de EJA, percebemos um maior atendimento do público da educação especial nos CIEJAs, em que 6% dos alunos possuem algum tipo de deficiência. Isso ocorre em apenas 0,7% das escolas da EJA Regular e 1,5% no MOVA. A maior presença de estudantes deficientes nos CIEJAs pode se dar devido à jornada mais curta que é oferecida neste espaço, o que favorece a permanência dos estudantes.

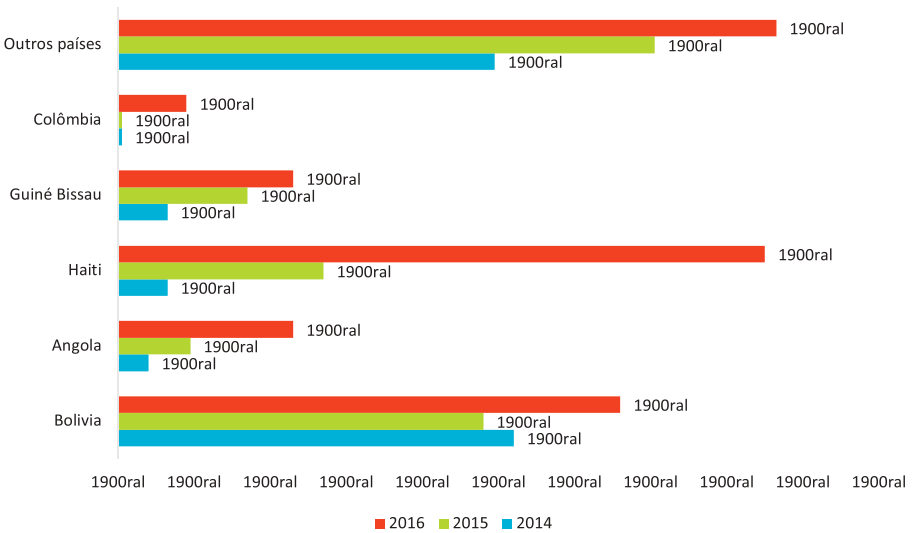
Também em relação às faixas etárias, observa-se significativa diferença entre as formas de atendimento, uma vez que no MOVA 56% dos estudantes têm 50 anos ou mais em 2016, o que só ocorre com 23% dos estudantes do CIEJA e 10% dos estudantes da EJA Regular. Evidencia-se que a EJA Regular tem um atendimento prioritário aos mais jovens, já que 61% possuem entre 15 e 29 anos, enquanto no CIEJA, este público corresponde a 40% do total de estudantes e a 7% no MOVA.

Quanto às relações étnico-raciais, em 2016, 52,2% da população atendida era negra e 46,9% era branca. A presença da população negra amplia-se ligeiramente no CIEJA, com 55,1% dos atendidos, e no MOVA com 55,8% dos atendidos.

Deve-se considerar, entretanto, que se trata de uma autodeclaração e existe um elevado percentual de pessoas que não se autodeclararam ao realizar a matrícula, o que torna impreciso o perfil traçado. No CIEJA e MOVA, 82% e 78%, respectivamente, declararam sua raça, mas, na EJA Regular, apenas 48% informaram.

Chama ainda atenção a crescente presença de imigrantes na Rede, entre 2014 e 2016, as nacionalidades predominantes são de haitianos, angolanos, bolivianos e colombianos, dentre outras nacionalidades.

Gráfico 2 – Matrículas na Educação de Jovens e Adultos no Município de São Paulo por nacionalidade – 2014-2016



Fonte: SME, Centro de Informações Educacionais.

Deve-se considerar, que a presença de imigrantes na EJA requer uma especial configuração curricular levando em conta as particularidades culturais desses estudantes para a construção das propostas didáticas.

UM CURRÍCULO PENSADO PARA A EJA DA CIDADE DE SÃO PAULO

A Educação de Jovens e Adultos coloca-se como parte do direito humano à educação ao longo da vida. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu artigo 37, estabelece que:

> A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018).

Uma das características da EJA é a especificidade e a diversidade do seu público: jovens e adultos que, por diversas razões, não concluíram seus estudos na idade escolar esperada. Parte deste público já possui obrigações sociais consolidadas, responsabilidades nos seus lares e na educação dos filhos, trabalham cotidianamente ou estão em busca de uma nova colocação no mercado de trabalho. Trata-se de uma modalidade em que vamos nos deparar também com jovens e adultos apartados do chamado sistema regular, uma multiplicidade de sujeitos que tiveram, de alguma forma, seu direito à educação negado ao longo de sua trajetória de vida. Embora marcados por diferentes contextos e histórias de vida, esses jovens e adultos têm um ponto em comum: escolhem desempenhar o papel de estudantes da EJA com aspirações em construir uma nova história no presente e ampliar suas possibilidades de planejar seu futuro, tendo a educação como uma importante aliada para a busca de novas conquistas.

Neste sentido, construir um currículo para EJA significa desenvolver um trabalho que tem como pressuposto a heterogeneidade e não a homogeneidade. Trata-se de formular estratégias que façam proveito desta heterogeneidade sem uma perspectiva homogeneizante do grupo de estudantes em uma sala de aula.

A presença de um grupo heterogêneo é a possibilidade de exercer o diálogo, a cooperação, ampliando, ao mesmo tempo, as capacidades dos indivíduos (MARQUES, 2006). Marta Khol de Oliveira indica que para se pensar sobre o processo de aprendizagem de jovens e adultos é necessário reconhecer "três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de 'não-crianças', a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais" (OLIVEIRA, 1999, p. 60).

Algumas indagações nortearam o processo de elaboração do Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos: quem são os sujeitos que demandam a EJA na cidade? Quais experiências de vida esses estudantes trazem para o ambiente escolar? Qual o ponto de partida para seu retorno à escola? Como trabalhar os conteúdos escolares de modo a atribuir significado em uma perspectiva interdisciplinar? Para responder a essas perguntas, fomentou-se o debate e o diálogo de ideias entre os profissionais envolvidos na produção deste documento curricular.

Considerando as características e as expectativas desse público, que precisam ser conhecidas pela equipe escolar, é fundamental oferecer-lhe oportunidades de retomada e continuidade dos estudos que considerem seus diferentes repertórios culturais e conhecimentos obtidos por meio da experiência. Há, inclusive, experiências escolares anteriores que podem representar histórias de descontinuidades e insucessos que requerem superação e respeito ao ritmo próprio de aprendizagem de cada estudante. Seja a EJA Regular, EJA Modular ou CIEJA, a SME tem o compromisso de propor um Currículo que considere as especificidades desse público e, embasando-se pelos componentes curriculares e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento propostos, busque favorecer a aprendizagem de cada estudante, mediante a articulação entre os saberes escolares e aqueles obtidos por meio de suas experiências de vida. Neste sentido, explicitam Catelli Junior *et al.* (2013):

> Da diversidade de sujeitos da EJA, é possível identificar como ponto em comum as marcas de discriminação, desigualdade e exclusão que permearam suas vidas e suas relações com a escola. Para que a educação de jovens e adultos se consolide, de fato, como um espaço para a garantia do direito à educação dessa parcela da população é preciso, antes de tudo, reconhecer as necessidades e demandas específicas desses grupos. Nesse sentido, o currículo emerge como campo de intervenção e disputa: seja a disputa pelos sentidos da educação ou pelo interesse desse público de jovens e adultos que permanecem à margem da escola. (CATELLI *et al.*, 2013, p. 171).

Na construção do Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos, consideramos a complexidade envolvida na elaboração de novos paradigmas pedagógicos para estes sujeitos. A interdisciplinaridade bem como a interculturalidade se apresentam como temáticas e estratégias norteadoras, constituintes de nossa proposição curricular, que terá como documentos norteadores a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Estatuto da Criança e Adolescente (1990), o Currículo da Cidade: Ensino Fundamental (2017), dentre outros documentos. Especialmente, no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, deve-se considerar o Parecer nº 11/2000 do Conselho Nacional de Educação, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000).

O Currículo busca inserir o estudante da EJA em um contexto de educação focado no diálogo e na aprendizagem significativa, com elementos contemporâneos de linguagem e relevantes para as diferentes faixas etárias. Para Paulo Freire, o diálogo:

> É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso, somente o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de "empatia" entre ambos. Só ali há comunicação. O diálogo é, portanto, o caminho indispensável, não somente nas questões vitais para nossa ordem política, mas em todos os sentidos da existência. (FREIRE, 1979, p. 93).

Neste Currículo, destaca-se o acolhimento da diversidade cultural e da intergeracional que se apresentam nesta modalidade. Nosso objetivo é subsidiar os envolvidos no processo educacional, de forma que o ingresso ou retomada da vida escolar se apresente como possibilidade de mudança ao longo da vida e não apenas o cumprimento formal de uma etapa de escolarização. A educação de jovens e adultos é um campo que ultrapassa o limite da escolarização proposta para crianças e adolescentes, trazendo as questões demandadas por esses sujeitos para ampliarem sua participação na vida social, incluindo-se aí a formação política, as questões culturais, os temas sociais e do mundo do trabalho.

Conforme Maria Clara Di Pierro, para constituir escolas que atendam à especificidade dos jovens e adultos, é necessário:

> [...] o reconhecimento, o acolhimento e a valorização da diversidade dos educandos da EJA, pois antes de serem alunos, esses jovens e adultos são portadores de identidades de classe,

gênero, raça e geração. Suas trajetórias de vida são marcadas pela região de origem, pela vivência rural ou urbana, pela migração, pelo trabalho, pela família, pela religião e, em alguns casos, pela condição de portadores de necessidades especiais. (DI PIERRO, 2014).

Assim, a EJA tem como pilar o desafio de empreender o diálogo entre as diversas áreas de conhecimento, os diferentes grupos sociais, e, em uma perspectiva intersetorial, incluir os setores relacionados com o trabalho, a saúde, o meio ambiente e a cultura, sem perder de vista a especificidade de seus sujeitos, suas experiências de vida e uma maior participação na vida social. Como afirma Paulo Freire: "Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados" (FREIRE, 1979, p. 82).

AS FORMAS DE ATENDIMENTO E ORGANIZAÇÃO DA EJA NA CIDADE DE SÃO PAULO

A Rede Municipal de Ensino de São Paulo, além do Movimento de Alfabetização (MOVA), que recebe recursos do município para criar turmas de alfabetização em espaços não escolares, mantém também quatro formas de atendimento para a educação de jovens e adultos:

- Os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJAs), que mantêm turmas de Alfabetização e de Ensino Fundamental em um formato particular com jornada escolar de 2 horas e 15 minutos por dia, em espaços que são específicos para o atendimento de jovens e adultos.
- A EJA Modular, oferecida no período noturno, composta por conteúdos organizados em módulos de 50 dias letivos e com outras atividades de enriquecimento curricular.
- A EJA Regular, que concentra o maior número de alunos matriculados e escolas, sendo oferecida nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) e nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (EMEFMs), no período noturno, com duração de 4 anos, sendo que as aulas ocorrem entre 19 e 23 horas.
- O Centro Municipal de Capacitação e Treinamento (CMCT), localizado na região de São Miguel Paulista, extremo leste da cidade, em que, jovens e adultos podem frequentar cursos de formação profissional de curta duração nas áreas de panificação, confeitaria, elétrica residencial, mecânica de autos, corte e costura e auxiliar administrativo.

A Educação de Jovens e Adultos, regulamentada pela Portaria nº 5.930/13, pautada no Decreto nº 54.452/2013, por meio do art. 5º, que trata da Reorganização Curricular no seu Inciso II relativo ao Ensino Fundamental na

Modalidade EJA, organiza-se em Etapas na periodicidade semestral nos CIEJAs e na EJA Modular, sendo respeitadas as matrizes curriculares e as especificidades de cada projeto, adequando as formas de atendimento conforme a proposta de ciclos. Quanto às classes do MOVA dos CMCTs, serão respeitadas as especificidades que lhes são próprias. Na EJA Regular, o currículo será organizado em Etapas na periodicidade semestral, conforme segue:

I – Etapa de Alfabetização – dois semestres – objetiva a alfabetização e o letramento como forma de expressão, interpretação e participação social, no exercício da cidadania plena, ampliando a leitura de mundo do jovem e do adulto favorecendo a sua formação integral, por meio da aquisição de conhecimentos, valores e habilidades para leitura, escrita e oralidade, as múltiplas linguagens, que se articulem entre si e com todos os componentes curriculares, bem como, a solução de problemas matemáticos.

II – Etapa Básica – dois semestres – as aprendizagens relacionadas à Lingua Portuguesa, à Música, a Expressão Corporal e demais linguagens assim como o aprendizado da Matemática, das Ciências, da História e da Geografia devem ser desenvolvidos de forma articulada, tendo em vista a complexidade e a necessária continuidade do processo de alfabetização.

III – Etapa Complementar – dois semestres – representa o momento da ação educativa para jovens e adultos com ênfase na ampliação das habilidades conhecimentos e valores que permitam um processo mais efetivo de participação na vida social.

IV – Etapa Final – dois semestres – objetiva enfatizar a capacidade do jovem e do adulto em intervir em seu processo de aprendizagem e em sua própria realidade, visando a melhoria da qualidade de vida e ampliação de sua participação da sociedade. (SÃO PAULO, 2013).

O Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos preserva a subdivisão do Ensino Fundamental de nove anos em quatro etapas. A Etapa de Alfabetização compreende os três primeiros anos (1º, 2º e 3º); a Etapa Básica envolve os dois anos seguintes (4º, 5º); a Etapa Complementar compreende os 6º e 7º anos e a Etapa Final que abarca os anos finais (8º e 9º).

Assim, considerando os diferentes tipos de atendimento, pode-se concluir que existe uma complementariedade entre os perfis de pessoas que são atendidas por cada um deles. A riqueza e a valorização da interculturalidade estão de acordo com os princípios enunciados neste documento: equidade, educação inclusiva e educação integral como parte do reconhecimento do direito humano à educação.

Desta maneira a reorganização da EJA passa pelo reconhecimento da importância da garantia do acesso e permanência dos estudantes e pela implantação da reorientação curricular a partir do conhecimento do perfil dos estudantes e professores dessa modalidade de ensino, garantindo a diversidade de atendimentos dos diferentes grupos, conforme suas necessidades e demandas.

ORGANIZAÇÃO GERAL DO CURRÍCULO DA CIDADE

ÁREAS DO CONHECIMENTO E COMPONENTES CURRICULARES

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

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

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

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

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

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

uma de suas funções, auxiliar crianças e jovens na construção de suas identidades pessoal e social.

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

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

EIXOS

Os eixos estruturantes organizam os objetos de conhecimento de cada componente curricular, agrupando o que os professores precisam ensinar em cada etapa da EJA.

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

OBJETOS DE CONHECIMENTO

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

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

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

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

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

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

CURRÍCULO DA CIDADE NA PRÁTICA



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

IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DA CIDADE

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

É importante que a construção do PPP estruture-se a partir de um processo contínuo e cumulativo de avaliação interna da escola, conforme previsto na LDB (1996)[9]. Uma vez concluídas essas ações, o grupo de professores pode planejar suas aulas, orientando-se pelos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que pretende atingir e apoiando-se em conhecimentos teóricos e práticos disponíveis.

Formação de Professores: A SME irá propor projetos de formação continuada juntamente com as escolas, priorizando processos de desenvolvimento profissional centrados na prática letiva de cunho colaborativo e reflexivo, a fim de que os professores tenham condições de implementar o novo currículo considerando seu contexto escolar. Não podemos deixar de considerar nesse

9 Lei nº 9.394/96.

percurso formativo o horário coletivo da JEIF como um espaço privilegiado de reflexão no qual, a partir dos conhecimentos disponíveis sobre a comunidade escolar, gestores e professores, colaborativamente, possam elaborar suas trajetórias de ensino.

Materiais Didáticos: Outra tarefa importante é a análise e seleção de materiais pedagógicos alinhados ao Currículo e escolhidos criteriosamente pelos professores e pela equipe gestora para que possam subsidiar o desenvolvimento das propostas pedagógicas nas Unidades Educacionais.

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

GESTÃO CURRICULAR

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

Ao planejar, é importante que todos:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM



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

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

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

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

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

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

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

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

Considerando o caráter processual da avaliação na EJA, ela pode ser realizada em diferentes momentos e com diversos propósitos: no início do semestre ou na introdução de um novo conhecimento, a avaliação realiza-se numa perspectiva diagnóstica, procurando identificar o que os estudantes já sabem e o que ainda precisam aprender. Esses dados contribuem para o planejamento do professor, permitindo ajustá-lo às especificidades da turma. Ao longo do período letivo, diversos contextos de aprendizagem são proporcionados aos estudantes a partir do plano inicial do professor. Nesse contexto, é importante garantir a regulação do processo educativo: os estudantes têm aprendido o que é esperado? O planejamento docente está ajustado às necessidades e ao ritmo de aprendizagem dos estudantes? Esses questionamentos caracterizam um processo avaliativo que se efetiva ao longo do trabalho pedagógico e tem caráter formativo por trazer indicativos do processo vivido por estudantes e professores, subsidiando os ajustes necessários à aprendizagem da turma. Ao final do processo, a avaliação assume um caráter cumulativo, permitindo que o professor compare o percurso planejado e o realizado, verificando se os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos foram atingidos e, dessa forma, trazendo parâmetros sobre a aprendizagem dos estudantes ao término de uma ação pedagógica.

É importante considerar que a avaliação não pode ser vista como uma ameaça ao estudante da EJA, especialmente porque seu histórico de exclusão da vida escolar faz com que esteja sempre vulnerável à evasão em face de possíveis maus resultados. Isso não quer dizer que não se possa avaliar ou ter atitudes paternalistas, trata-se apenas de considerar que a avaliação precisa ter um papel diagnóstico e possibilitar o diálogo sobre o que foi aprendido, sendo necessário também buscar variadas estratégias para avaliar, levando em conta as experiências e perfis dos sujeitos.

Além disso, os contextos de observação do cotidiano da sala de aula e os registros docentes trazem pistas fundamentais sobre o percurso de aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, avaliar é mais do que atribuir notas ou conceitos: é acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, regulando a ação docente a partir dos indicadores, em um processo cíclico que envolve diferentes contextos de avaliação, feedback aos estudantes (devolutivas) e replanejamento do ensino, como demonstra o fluxograma apresentado.

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

Além disso, utilizamos a avaliação **diagnóstica** para identificar o que já sabem os estudantes sobre determinado conteúdo ou objeto. E se a avaliação ajuda o

professor a verificar se os objetivos propostos foram atingidos ou ainda mapear quais as dificuldades que os estudantes sentiram ao término de uma ação pedagógica, ela é chamada de **cumulativa**. O quadro abaixo traz uma síntese das três.

QUADRO 1: TIPOS DE FUNÇÃO AVALIATIVA E SUAS CARACTERÍSTICAS

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

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



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

ensina a se avaliarem, e também para os professores porque propicia que avaliem além dos estudantes, a si mesmos.

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

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

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

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

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

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

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

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

SÍNTESE DA ORGANIZAÇÃO GERAL DO CURRÍCULO DA CIDADE



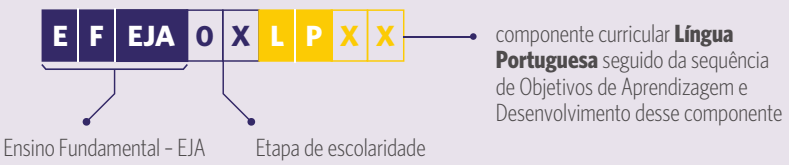
O Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos organiza-se a partir dos seguintes elementos:

- Matriz de Saberes – Explicita os direitos de aprendizagem que devem ser garantidos a todos os estudantes da Rede Municipal de Ensino ao longo de toda a Educação Básica.
- Temas Inspiradores – Conectam os aprendizados dos estudantes aos temas da atualidade.
- Etapas – Definem as quatro etapas em que se divide o Ensino Fundamental na modalidade EJA na Rede Municipal de Ensino.
- Eixos Estruturantes – Organizam os Objetos de Conhecimento.
- Objetos de Conhecimento – Indicam o que os professores precisam ensinar a cada etapa em cada um dos componentes curriculares.
- Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento – Definem o que cada estudante precisa aprender a cada etapa em cada um dos componentes curriculares.

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

UM CURRÍCULO PENSADO EM REDE

No Currículo da Cidade para a Educação de Jovens e Adultos, os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento estão identificados por uma sigla em que:



EF EJA Ensino Fundamental Educação de Jovens e Adultos
OX Etapa de escolaridade
LPXX Componente Curricular Língua Portuguesa seguido da sequência de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento desse componente.

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

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


A
a
C
m
g
B
2

PARTE 2

LÍNGUA PORTUGUESA

CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA CIDADE DE SÃO PAULO

INTRODUÇÃO

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido pensada em uma perspectiva assistencialista, ou seja, nos referimos ao período em que a educação para jovens e adultos não era assumida pelo Estado, mas por instituições como igrejas, sindicatos, comunidades de bairro etc., sempre numa perspectiva voluntarista, distanciando-se, assim, do conceito de educação como direito, garantido por lei, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, como um caminho para a autonomia e emancipação humana.

Nesse sentido, o Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos: Língua Portuguesa, aqui apresentado, manteve a preocupação contínua em se desviar das ideias de apressamento, de minimização dos conteúdos, de simplificação dos conhecimentos, evitando que essa modalidade se reduzisse a oferta de lampejos dos melhores momentos do Ensino Fundamental, denominado como regular ao se referir aos anos iniciais e/ou finais destinados aos estudantes entre 6 e 14 anos. Esse foi o caminho trilhado, pois entende-se que o objetivo da educação escolar centra-se em garantir aos jovens e adultos possibilidades para que continuem e concluam seus estudos a despeito dos desafios enfrentados durante as tentativas de formação escolar, quase sempre, marcadas por interrupções e retomadas. E, dessa forma, garantir que se apropriem dos conhecimentos historicamente acumulados, fundamentais à formação humana, numa perspectiva freireana de superação da realidade social vigente.

Destaca-se que um dos princípios essenciais deste currículo, além do respeito aos valores e crenças, é a valorização dos saberes, experiências e conhecimentos prévios desses estudantes, que, mesmo fora da escola, não estiveram alheios à vida e às interações educativas informais e não formais vivenciadas no mundo do trabalho, no convívio familiar, nas manifestações culturais, sindicais, religiosas, entre outras.

Para tanto, faz-se necessário, antes de qualquer coisa, conhecer as expectativas e motivações desses jovens e adultos que retomam os estudos, por vezes,

devido a questões econômicas, vinculadas ao desejo da conquista de um emprego ou de melhores postos de trabalho e remuneração. Entretanto, alguns retornam à escola com o objetivo de estabelecer novos vínculos sociais. Outros ainda retornam para dar exemplos a filhos ou netos. Há também aqueles que sempre sonharam em frequentar a escola e essa inserção está mais ligada à realização de um sonho do que à satisfação material. Enfim, as motivações são muitas e devem ser levadas em conta, pois afetarão diretamente a relação desse estudante com a construção de conhecimentos, assim como qualificará suas relações interpessoais no ambiente escolar.

Essa multiplicidade de expectativas reflete a diversidade de sujeitos frequentadores da EJA, que vem recebendo, ultimamente e cada vez mais, jovens encaminhados para essa modalidade de ensino, o que também ocorre com jovens cumprindo medidas socioeducativas, refugiados, imigrantes, pessoas com deficiência, entre outros. Além disso, a EJA tem atendido a uma variedade maior de faixas etárias, realidade incomum nas décadas anteriores.

Inegavelmente, a realidade da educação de jovens e adultos é desafiante porque impõe ao currículo o tratamento da diversidade de interesses, de histórias pessoais e de marcas deixadas pela experiência de formação escolar em outras situações. A diferença de idade pode parecer mais um desafio, mas, ao contrário do que se pensa, esta pode representar um fator de favorecimento, pois um grupo heterogêneo de estudantes no espaço escolar propicia trocas intergeracionais ricas, favorecendo a reflexão sobre as diferentes compreensões da realidade necessárias ao fortalecimento da busca de sentidos existencial, social e emocional. O fato de muitos estudantes terem uma origem socioeconômica comum é também um aspecto de aproximação entre os estudantes de faixas etárias diferentes, porque reconhecem e compartilham problemas semelhantes, apresentando formas particulares de superação das dificuldades cotidianas.

Diante dessa realidade, a principal tarefa dos professores da EJA, inseridos nessa lógica sistêmica, será fazer dialogar as diferenças e as semelhanças a favor do aprendizado de todos. Numa perspectiva de educação sociointeracionista, quanto maior a aproximação entre os sujeitos, os conhecimentos prévios, os conhecimentos extracurriculares e as aprendizagens escolares, maior será a chance de a escola ter sentido positivo na vida dos estudantes e atingir os objetivos inicialmente descritos. Segundo Ausubel (1978, p. 4) "o fator isolado mais importante a influenciar a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Descubra isso e ensine-o de acordo".

No entanto, percebe-se, muitas vezes, que a noção de conhecimento prévio é confundida com a de pré-requisitos, noção essa que, mal compreendida, acaba se convertendo em uma estratégia de seletividade a determinar quem pode ou não seguir avançando no processo de aprendizagem.

Nessa lógica geral, o currículo específico de Língua Portuguesa fundamenta-se em alguns princípios pedagógicos: levantamento dos conhecimentos prévios, contextualização, problematização, sistematização e avaliação, favorecendo o aprendizado da língua. Ressalta-se que na trajetória da construção do

conhecimento será utilizada uma diversidade de textos, propondo conhecer os gêneros, bem como serão valorizadas as produções textuais, com atividades de reescrita, auxiliando assim na constituição dos significados e dos sentidos em torno dos conhecimentos a serem aprendidos, os quais não podem ser distanciados das questões de uso social da linguagem verbal e escrita.

Evidenciando os aspectos – contextualização e problematização – ambos possibilitam que seja oferecido aos estudantes um ambiente para pensar e analisar os temas que serão trabalhados. Seguindo a mesma linha reflexiva, a garantia desses princípios pedagógicos dará suporte aos jovens e adultos para que exerçam um papel verdadeiramente ativo no interior da escola e fora dela.

Assim, é essencial o estabelecimento de uma relação dialógica que fomente a reflexão crítica, colocando em questionamento as diferentes crenças, hábitos, valores e saberes de todo o grupo, fomentando a curiosidade crítica, conforme o pensamento de Paulo Freire (2003).

Essa relação dialógica só se estabelecerá mediante a construção de relações permeadas pelo respeito mútuo, pelo acolhimento das diferenças, pela possibilidade de livre expressão, pelo cuidado com a alternância dos turnos das falas e pelo aprendizado permanente pautado no exercício de uma escuta ativa.

Um último aspecto a ser destacado refere-se ao processo de sistematização do que foi desenvolvido em aula. Muitas vezes, numa prática conservadora, após trabalhar um determinado conceito, imediatamente o professor passa para a avaliação, desconsiderando todos os princípios pedagógicos aqui mencionados. No caso da sistematização, ela deve ser desenvolvida antes de toda e qualquer avaliação. Ou seja, após o conteúdo/procedimento ter sido desenvolvido, faz-se necessário que o professor dialogue com os estudantes, a fim de observar se eles se apropriaram e o quanto se apropriaram do que foi proposto. Dessa forma, a avaliação da aprendizagem só deve ser efetivada após o desenvolvimento de todos os princípios citados, pois todos eles se inter-relacionam.

Certamente, esses princípios pedagógicos não acontecem separadamente. Eles só foram explicitados deste modo, neste momento, para que pudéssemos dar-lhes um tratamento didático, imprescindível a uma abordagem curricular que favoreça sua concretização na sala de aula, por meio de práticas pedagógicas efetivamente pautadas por uma concepção de educação emancipadora, comprometida com a consolidação da autonomia de todos os seus estudantes.

ENSINAR E APRENDER LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA

LÍNGUA, LINGUAGENS E ENSINO NA EJA (SABERES, EXPERIÊNCIAS E CONHECIMENTOS)

"Quem é o outro? E quem somos nós?"
Jan Blommaert (2012)

Jan Blommaert, linguista belga, focaliza em seus trabalhos questões produzidas pela desigualdade das inter-relações sociais no mundo contemporâneo, marcado pela globalização, reconhecendo seus efeitos no uso corrente da linguagem. Por essa razão, suas reflexões foram eleitas para problematizar as formas de interação, comunicação e circulação de informações nos nossos dias, que são essenciais para pensarmos nos desafios dos professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa na EJA.

As mudanças pelas quais vem passando a EJA, especialmente no que diz respeito à heterogeneidade do público atendido nessa modalidade de ensino, não são um fenômeno isolado. Ao contrário, imbricam-se com os movimentos histórico-culturais da sociedade, que tem sido profundamente afetada por mudanças vertiginosas no campo das tecnologias de informação e comunicação, na dispersão de pessoas pelo mundo e mesmo pelos territórios nacionais e locais, o que vem produzindo maior conectividade e integração comunicacional, mas que, ao mesmo tempo, vem acirrando a exclusão e a desigualdade social (MEGALE; LIBERALI, 2016).

Esses processos promovem, por sua vez, misturas e entrelaçamentos de vários marcadores de diferenças humanas (VERTOVEC, 2007), que vão se interseccionando e influenciando as relações entre as pessoas: raça, etnia, gênero e sexualidade, classe social, localidade, bem como determinações biológicas como deficiências sensoriais e motoras, transtornos diversos (sobretudo os espectros do autismo), surdez e altas habilidades/superdotação.

Esses marcadores, inter-relacionados, produzem o que Vertovec (2007) denominou superdiversidade. A superdiversidade, portanto, se expressa

diretamente nos processos de interação social e comunicação, mostrando-se não apenas pela existência ou não de relações conflituosas, tampouco apenas pelas trocas verbais entre as pessoas, mas pela forma como falam, escutam, olham... O significado, inclusive, dos verbos falar, escutar e olhar, aqui empregados, precisam ser compreendidos para além das capacidades de ouvir, de falar e enxergar, como faculdades orgânicas.

Afinal, quando pensamos em como interagiremos com as pessoas surdas ou com cegueira — usuárias ou não de Língua Brasileira de Sinais—, os autistas, os estrangeiros, refugiados ou imigrantes, os jovens que utilizam expressões típicas de sua geração e de seus grupos de pertencimento ou mesmo as pessoas idosas, o que está em jogo não são apenas as trocas verbais, mas também o modo como o nosso corpo, nossas formas de olhar e de vestir demonstram disponibilidade para a observação e/ou para a escuta.

Trata-se também de identificar nessa relação interativa as formas hostis em nossa fala, em nossos gestos e atitudes, visando superar as dificuldades de comunicação e construir um ambiente acolhedor, compreensivo ao usar a linguagem para falar, bem como considerar o tempo para ouvir os outros e a nós mesmos em diversas situações discursivas. Compreendendo nesse exercício comunicativo que as nossas relações, portanto, são atravessadas pelos discursos e pela interculturalidade e, por isso, precisam ser mediadas pelo diálogo respeitoso com a finalidade de compreensão e de solução de problemas, sejam eles de cunho educativo ou de cunho social.

Esses fatores foram continuamente destacados no Grupo de Trabalho responsável pela produção deste Currículo, que em momento algum deixou de considerar que novos desafios se colocam aos professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa, área do conhecimento que tem um papel essencial na resposta às duas grandes questões que se colocaram na epígrafe deste tópico. A complexidade humana exige cuidados. Tanto "o outro" como "o si mesmo" são conceitos em permanente movimento, pois nossas vidas são dinâmicas e complexas e mudam constantemente. Sendo assim, o currículo deve ser entendido também como algo vivo, flexível, dinâmico.

A escola e os espaços de oferta da EJA e mesmo as aulas de Língua Portuguesa se transformaram em territórios de intensificação das diferenças linguísticas e culturais, sendo necessária a ampliação de perspectiva na construção curricular.

O ensino do português brasileiro, nesse sentido, precisa ser comprometido com a construção de conhecimentos, valores, habilidades e atitudes que permitam a participação – de estudantes, mas também dos professores – na vida pública, em suas esferas política, econômica (cuja expressão mais direta é o mundo do trabalho), bem como na vida cultural e social, no fortalecimento dos laços comunitários, como alternativa possível à crescente exclusão e ao enfrentamento de preconceitos e discriminações diversas.

Para tanto, a(s) linguagem(s) precisa(m), para além de formas de concretização do pensamento e de ferramentas de comunicação, ser compreendida(s) como atividade, como forma(s) de ação no mundo, que medeia(m) as relações interpessoais, a construção de significados e sentidos e a criação ou não de vínculos que podem aproximar ou distanciar as pessoas.

O relatado, dessa forma, reforça a importância de uma ação educativa pautada pelos princípios pedagógicos defendidos neste documento, bem como justifica a importância de destacarmos a necessidade de nos comprometermos, no processo de alfabetização e no ensino de Língua Portuguesa, com o respeito, inclusive, à variação linguística, de tal modo que a prática educativa no ensino da língua expresse mais objetivamente a possibilidade da adoção de diferentes construções linguísticas.

Nessa direção, a Secretaria Municipal de Educação (SME) apresenta um currículo fundamentado em planejamentos personalizados a partir de esferas discursivas inerentes ao contexto, permitindo, assim, que os professores tenham maior liberdade na seleção dos textos e de outros suportes pedagógicos no sentido de que a aprendizagem ocorra. Cabe enfatizar, ainda, que tal proposta organizacional além de ter uma preocupação estritamente didática, tem a intenção de contribuir para que os docentes alfabetizadores e de Língua Portuguesa consigam pensar em suas práticas pedagógicas como sistemas abertos, que lhes permitam, desse modo, pensar e agir com maior autonomia em face da realidade educativa que vivenciam.

Na perspectiva adotada, é fundamental que as situações de aprendizagem da língua estejam alicerçadas em um entendimento de linguagem que abarca a multimodalidade discursiva, a mediação pelos signos – dos quais os linguísticos são parte –, e os discursos multissemióticos. Isso significa que, se por um lado, é nosso desafio pensar em modos de ensinar a linguagem verbal como centro das práticas pedagógicas, considerando toda a diversidade já citada, por outro lado, os textos, na medida em que materializam a língua, tornam-se uma importante ferramenta para o trabalho pedagógico.

Assim, neste Currículo, procurou-se contemplar aspectos que destacam, além dos conceitos já mencionados (superdiversidade, interculturalidade e multimodalidade), a importância dos multiletramentos, que são cruciais para as práticas sociais de uso, não apenas da linguagem verbal, mas das múltiplas linguagens (sobretudo as que são mediadas pelo mundo digital), em sentido mais amplo, haja vista que não podemos esquecer, em momento algum, que estamos lidando com jovens e adultos com experiências diversas, evitando incorrer no risco de pensar sob a ótica dos currículos pensados para as crianças.

Se, como lembra Bondía (2002), a experiência não é o que se passa, mas o que nos passa, nos acontece, nos atravessa e nos toca, não podemos nos ater àquilo que justifica a seleção de objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem previstos para a infância.

Variação Linguística (superdiversidade e toda sua riqueza)

Considerando a superdiversidade, entendida como um movimento orgânico da língua, a variedade linguística é outro importante pilar do ensino de Língua Portuguesa.

Essa variedade diz respeito não apenas às modificações pelas quais as línguas passam ao longo do tempo, mas também aos modos de comunicação verbais, visuais, táteis e/ou gestuais que se modificam de acordo com os territórios e grupos que as rearranjam conforme sua necessidade de uso. Esses modos se interpenetram, em maior ou menor grau, a depender da manifestação linguística e do idioma. No caso brasileiro, é importante destacar também as línguas indígenas e de comunidades quilombolas, sem se esquecer da Língua Brasileira de Sinais, por exemplo, segundo idioma oficial brasileiro e que é visual, gestual e espacial e não utiliza formas verbais de comunicação e os dialetos de grupos reunidos por interesses comuns.

Assim, a variedade linguística não se reduz à variação dialetal, embora, no caso da linguagem verbal, aspectos como a pronúncia, a prosódia, o léxico e a sintaxe sejam formas de variação conhecidas e percebidas mais amplamente.

A questão central em torno da consideração da variedade linguística é que ela nos obriga a rever as discussões em torno do que se considera "certo" ou "errado", por exemplo. Aliás, na escola de modo geral e, sobretudo, na EJA, é preciso que tenhamos uma compreensão nítida de que "certo e errado não cabem na escola" (BAGNO, 2013). O essencial é pensar criticamente acerca do ensino da língua, o que deve ser ensinado sobre ela e como deve ser ensinada.

Em virtude disso, considera-se imprescindível enfatizar que, nas situações em que a variedade padrão é sugerida como objeto de conhecimento, ela é entendida como um conteúdo cujo ensino é função da escola, visto que o estudante, a depender das suas experiências de vida e formação, poderá não ter tido a oportunidade de conhecê-la. Compreendê-la e utilizá-la em contextos sociais determinados, reconhecendo-a como uma variante de prestígio, nessa perspectiva, passa a ser não apenas um direito, mas um instrumento de sobrevivência e de disputa em uma sociedade marcadamente seletiva, desigual e excludente como a nossa.

Os conteúdos que fazem parte da denominada variedade padrão são ideológicos (BAGNO, 2013) e sua adoção como única língua supostamente correta e válida é uma invenção das elites letradas brasileiras. Da mesma forma, o preconceito linguístico, que consiste em praticar escárnio, humilhação ou repressão àqueles que não utilizam a variedade padrão ao falar ou escrever, é uma manifestação de preconceito social e de subjugação e domínio do outro.

Ao contrário, espera-se que os estudantes da EJA possam reconhecer, valorizar e utilizar a variedade linguística, a partir das suas diferentes necessidades comunicativas, repudiando quaisquer formas de dominação e preconceito que se manifestem no e pelo uso da língua.

Por Falar em Esferas Discursivas (ampliando leituras de mundo)

Considerando a preocupação de não perdermos de vista a especificidade de um currículo destinado a jovens e adultos, é imprescindível considerar que o compromisso com a autonomia dos estudantes envolve um investimento no aprofundamento de seu senso crítico, para que eles possam compreender seus direitos e buscar preservá-los. Para tanto, é essencial a ampliação e o desenvolvimento de sua capacidade de agir em diferentes contextos e situações comunicativas, compreendendo as formas de persuasão, manipulação e subversão do foco a ser tratado em um debate ou tema em questão.

A partir desta consideração, neste Currículo, a linguagem é entendida como interlocução, numa perspectiva do interacionismo sóciodiscursivo, que compreende que:

> A unidade de análise é o texto com seus temas, formas de acabamento (composição, estilo); o texto só ganha significado a partir de sua circulação em situações concretas de produção (enunciação); a enunciação e, por decorrência o texto, são sempre dialógicos, polissêmicos; a relação entre enunciador e destinatário(s) implica a definição de papéis e perspectivas que se multiplicam nos mais variados planos enunciativos da interação. (NÓBREGA, 2015, p. 189).

Sendo assim, faz-se necessário levar em conta o panorama histórico, social e cultural no qual os estudantes da EJA se inserem, bem como as esferas de circulação dos discursos.

De acordo com Rojo (2005), as esferas discursivas são: a instância organizadora da produção, a circulação e a recepção dos textos/enunciados em gêneros de discurso específicos em nossa sociedade. Os gêneros discursivos integram as práticas sociais e são por elas gerados e formatados.

A noção de gêneros, aqui descrita, tem como elementos fundamentais: o conteúdo temático (o que é possível dizer por intermédio daquele gênero); a organização composicional (a forma como os textos produzidos naquele gênero se organizam internamente); e o estilo (as marcas linguísticas típicas de cada gênero, e não do texto) (BAKHTIN, 1997).

Nesse sentido, o trabalho com gêneros tem, como critério de classificação ou distinção genérica, as esferas discursivas, uma vez que os professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa podem ter autonomia na definição dos textos a serem trabalhados, considerando a especificidade da Educação de Jovens e Adultos, podendo, assim, organizar o trabalho pedagógico desenvolvido em qualquer um dos eixos aqui propostos (leitura, produção de texto, análise linguística, escuta e oralidade), a partir de gêneros de diferentes esferas, tais como: esfera do cotidiano (bilhete, lista, convite, receita culinária), esfera do mundo do trabalho (currículo, entrevista, relatório, carta de solicitação de emprego…), esfera literária em prosa (“causos”, contos de artimanha, biografia, romance, HQ, fábulas, crônicas literárias...), esfera literária em verso (canções, sonetos, cordel, haicais, slam...), esfera jornalística (notícia,

reportagem, classificados, charge, crônica esportiva...), esfera relacional (atas de reuniões, relatos de experiências, pensamentos divergentes sobre um tema), entre outras esferas.

Multimodalidades

Conforme já afirmamos, o aprendizado da língua, na atualidade, precisa levar em conta diferentes modos de comunicação que se inter-relacionam e se interpenetram. Isso significa que, para além da escrita e da oralidade, outras modalidades de uso das linguagens, como as expressões faciais, gestos (como apontar o dedo ou como um marcador de intensidade de determinadas expressões), imagens, fotografias, vídeos – ou vários desses modos de uso das diferentes linguagens intercambiados e utilizados simultaneamente – vêm sendo incorporados tanto por impressos, tais como: livros, revistas e jornais, quanto pelos portadores textuais surgidos na contemporaneidade (celulares, computadores, tablets, livros eletrônicos etc.).

Com isso, um dos saberes do professor alfabetizador e de Língua Portuguesa envolve não só o ensino de capacidades técnicas para manuseá-los, mas também para compreendê-los e utilizá-los. No caso da EJA, considerando a superdiversidade, a atenção do professor deve ser redobrada, sobretudo se os professores, assim como os estudantes, forem "imigrantes digitais" (PALFREY; GASSER, 2011).

O termo "imigrantes digitais" refere-se àqueles que não tiveram a oportunidade de se desenvolver em interação direta e mediada pelos artefatos tecnológicos, tais como computadores e telefones celulares, e nem conviver e interagir com os "nativos digitais" (PALFREY; GASSER, 2012) que são os sujeitos que, tendo nascido após os anos 1980, desenvolveram-se em contextos sociais nos quais tais artefatos tecnológicos já haviam sido inventados e seu uso social se popularizado.

Esses fatores precisam ser considerados, pois os tempos em que vivemos requerem a mobilização de conhecimentos linguísticos diversos. Como seres produtores de significados, precisamos aprender a desenvolver e construir conhecimentos que nos auxiliem a compreender os usos e significados dos discursos, o que é fundamental para a construção da autonomia e da emancipação, também já mencionadas ao longo dessa proposta.

Com base nesses princípios, é que os objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foram propostos, organizando-se, didaticamente, a partir dos eixos da leitura, da escrita, da oralidade, da escuta e da análise linguística.

Leitura (ler para ler o mundo)

No Currículo, ler é se apropriar dos significados construídos socialmente, que dão a base para a produção de sentidos subjetivos. Essa é uma demarcação

importante quando consideramos os estudantes da EJA como sujeitos ativos que se constroem e são construídos nos e pelos textos, considerando as esferas discursivas nas quais são produzidos e dependendo dos interlocutores. Nessa perspectiva:

> [...] o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2014, p. 11).

Com isso, a leitura é uma atividade social que precisa levar em conta as experiências e conhecimentos gerais e extraescolares do leitor, exigindo dele muito mais que o conhecimento das relações grafo-fonêmicas e de sua "decifração", visto que o texto deixa de ser um produto codificado, resultante do trabalho de codificação de um emissor, e que deve ser decodificado por um receptor. Ao contrário, em uma perspectiva de leitor como construtor de sentido, sua atividade envolve a mobilização de outras estratégias, como a predição ou antecipação, a seleção, a inferência e a verificação.

Fluência Leitora (a compreensão do mundo à sua volta)

Como já dissemos anteriormente, a concepção de leitura na qual este documento curricular se apoia é a de que ler é atribuir sentidos, reconhecer os níveis de significado que vão das palavras às imagens, a fim de encontrar e produzir sentidos diversos, a partir da interação autor-texto-leitor. Assim, o processo de produção de sentido se ancora, segundo Koch e Elias (2014), na materialidade linguística do texto, a partir do qual se origina a interação, a qual, por sua vez, é mediada, também e fundamentalmente, pelos conhecimentos do leitor e de suas formas de apreender e compreender o mundo.

Foi, pois, a partir desta concepção e em consonância com os princípios deste currículo de Língua Portuguesa, que consideramos pertinente discutir a importância da fluência leitora como um objetivo de aprendizagem que permeie todas as formas de atendimento da Educação de Jovens e Adultos (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos - CIEJA, EJA Modular e EJA Regular), não só em Língua Portuguesa, mas em todos os outros campos do conhecimento.

A fluência leitora ainda é pouco estudada no Brasil, de tal forma que suas implicações no que diz respeito a alguns processos de aprendizagem do texto escrito não são devidamente consideradas. Quando nos referimos à fluência leitora, não estamos nos restringindo apenas à capacidade de ler em voz alta (oralizar) um texto sem que haja hesitação ao ler, sem escandir as palavras ou sem utilizar a entonação adequada etc., pois muitos desenvolvem a capacidade de ler fluentemente, embora não consigam necessariamente compreender o que leem. Para além desses aspectos, tratamos aqui da fluência leitora que deve ser desenvolvida a partir do momento em que o estudante alcança a base de escrita alfabética.

Por exemplo, se o estudante for alfabetizado a partir de uma concepção que considere a escrita como código e a leitura como decodificação, provavelmente, ao conquistar uma autonomia leitora, empenhe todos os seus esforços somente na decodificação, deixando de lado as demais estratégias de leitura. Ressaltando-se que o ato de ler para compreender envolve outras estratégias, para além da decodificação, como a inferência, seleção, antecipação, verificação, entre muitas outras, como as apresentadas nos estudos de Frank Smith (1999). Sendo assim:

Ao começar a ler autonomamente, a atenção, muito concentrada nos aspectos relacionados à decifração do escrito, faz com que os leitores iniciantes acabem empregando estratégias que permitem a eles apenas compreender o texto localmente. Por exemplo, quando não sabem o que uma palavra significa, perguntam. Entretanto isso não garante que tenham compreendido de que maneira o enunciado em que ela ocorre se liga ao anterior. Procuram entender o que quer dizer cada frase, mas têm muita dificuldade de compreender o texto globalmente. (SÃO PAULO, 2016, p. 32).

Não podemos, por conseguinte, no trabalho com o desenvolvimento da fluência leitora, desconsiderar que, fora da escola, como afirma Lerner (2002), a leitura sempre parte de um ato intencional que determina o modo de ler, ou seja, ler para se informar, ler para lembrar, ler para seguir uma determinada instrução, ler para estudar, ler para se emocionar, assim por diante. Foucambert (2008) afirma que "ler é ter escolhido procurar alguma coisa; dissociada dessa intenção, a leitura não existe (2008, p.64), justamente por isso, a leitura, bem como os modos de realizá-la, é multiforme, flexível e diversificada. Nesse sentido, a fluência leitora imbrica-se à intencionalidade da leitura, haja vista que "a constante interação entre conteúdo do texto e o leitor é regulada também pela intenção com que lemos o texto, pelos objetivos de leitura." (KOCH; ELIAS, 2014, p. 19).

AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DE LER PARA APRENDER (LEITURA E AUTONOMIA)

Na Educação de Jovens e Adultos, devemos promover as condições e criar estratégias pedagógicas para que os estudantes ganhem autonomia, o que é essencial, devendo, portanto, tornar-se também um objetivo de aprendizagem a ser perseguido, visando possibilitar que esses estudantes sintam-se seguros e desenvolvam, cada vez mais, uma progressiva autonomia leitora. Para tanto, cabe à escola ocupar-se de criar estratégias de ensino da leitura para que os procedimentos de estudos - que neste Currículo devem ser compreendidos como gêneros de apoio à leitura, sobretudo na perspectiva do "ler para estudar" -, sejam ensinados, antes de serem somente cobrados.

Aprender como se estuda é condição fundamental para o desenvolvimento da autonomia, pois favorece o artesanato intelectual, impulsionando a construção de novos conhecimentos. Dessa forma, tanto a escrita, quanto a leitura, são estruturantes para o processo de aprendizagem dos diferentes modos de estudar (SÃO PAULO, [2014]). No tocante à leitura, faz-se necessário lembrar que ela é sempre determinada por uma necessidade que pode variar, dependendo da intencionalidade do leitor.

Quando lemos para estudar, utilizamos inúmeras estratégias de leitura, que são acionadas em leituras com outros objetivos, como salienta Myriam Nemirovski: "A prática da leitura une duas pontas de um caminho que pode transitar entre estudar para ler e ler para estudar" (*apud* SÃO PAULO, [2014], p. 31).

Assim, no caso de jovens e adultos, há que se desenvolver o hábito de estudo, que, além de práticas de leitura, envolverá também situações de produções escritas diversificadas, por exemplo: localizar e grifar informações em um texto em função dos objetivos de leitura que se têm, discriminar informações relevantes de outras periféricas e sintetizá-las por meio de anotações, produzir esquemas e mapas conceituais para registrar as várias leituras realizadas durante uma pesquisa, organizar um fichamento ou resenha, expressar o que se compreendeu utilizando diferentes procedimentos de estudo, reorganizando as informações, conceitos e fatos para compartilhá-los por meio de exposição oral com apoio escrito em debates, seminários, palestras, assembleias, discursos diversos, como os políticos, religiosos, sindicais e movimentos sociais em geral.

O ato de ler para estudar engendra uma grande variedade de práticas de linguagem, que precisa ser desenvolvida. Neste sentido, o Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos: Língua Portuguesa compreende os procedimentos de estudo como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, expressos em conteúdos a serem ensinados. Entre esses conteúdos, a ideia de letramento literário constitui a concepção de leitura presente neste texto. Entendendo letramento literário como um processo de apropriação da literatura como linguagem (COSSON, 2006), na Educação de Jovens e Adultos é preciso que a literatura seja entendida como um direito.

Por isso, é importante que as práticas de ensino de leitura sejam mediadas pelo contato direto do leitor com as obras literárias, pelo fomento à formação de uma comunidade de leitores, pelo compromisso das equipes escolares em ampliar o repertório literário dos estudantes e, finalmente, pela oferta de atividades intencionais de cunho intersemiótico sistematizadas e voltadas para a formação de leitores competentes.

Escrita (e emancipação)

Em uma sociedade grafocêntrica como a nossa, a escrita tem múltiplos usos, seja no trabalho, nos meios de comunicação, na organização da vida pessoal e no cotidiano doméstico, além dos usos acadêmicos e literários. Isso dificulta

delimitar o conceito de escrita, sob o risco de reduzirmos seus significados e sentidos. Assim sendo, ela aqui é tomada como "atividade que envolve aspectos de natureza variada (linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural)" (KOCH; ELIAS, 2014, p. 31).

Chegar a um consenso em torno da concepção de escrita, embora seja um desafio, é uma necessidade da qual não podemos nos furtar, visto que o que entendemos como atividade de escrever subjaz a uma concepção de linguagem, de texto, de sujeito aprendente, trazendo consequências para as nossas práticas pedagógicas.

O Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos: Língua Portuguesa partiu de uma concepção dialógica da atividade de escrita, na qual tanto o sujeito que escreve quanto aquele para quem se escreve são ativos: constroem e são construídos no/pelo texto. Escrever, portanto, depende necessariamente da esfera discursiva em questão, considerando-se da parte de quem escreve a mobilização de diversas estratégias, como:

- Ativar conhecimentos prévios acerca dos seus interlocutores, o gênero textual em questão, a recuperação do contexto global de sua produção, o estilo composicional do texto, o portador e os modos de divulgação e circulação da sua produção;
- Escolher, organizar e desenvolver suas ideias, cuidando da temporalidade e da coesão textual, cujos elementos asseguram uma progressão temática adequada;
- Ter cuidado com o modo como equilibra informações implícitas ou explícitas, considerando o leitor e o objetivo da sua produção escrita;
- Revisar o que escreve, em todo o percurso da produção, para assegurar que seu propósito comunicativo se cumpra.

Os conhecimentos necessários para a produção escrita, portanto, se articulam em torno do texto produzido, considerando-o, mais uma vez, como unidade central do trabalho pedagógico. Do ponto de vista didático, o texto precisa ser escrito, mas também precisa ser lido, escutado, analisado e, em determinadas situações, falado (oralizado), dependendo da posição que os sujeitos ocupam na interação dialógica.

Essa compreensão em torno dos significados da escrita precede as práticas pedagógicas, bem como o trabalho escolar desde a alfabetização. A escrita, neste documento, no que se refere à alfabetização, é entendida como um sistema notacional (MORAIS, 2012), que apresenta certa regularidade cuja complexidade mostra-se pela sua lógica fonográfica (depende do estabelecimento de relações entre letras e sons) e pelas múltiplas correspondências dela decorrentes (diferentes padrões de formação dos segmentos sonoros das palavras para que possamos escrever alfabeticamente). Nesse sentido, tais correspondências dependem do domínio de muitas convenções, sobretudo ortográficas.

O domínio dessas convenções, contudo, na perspectiva adotada nesta proposta, na medida em que considera os conhecimentos prévios dos estudantes,

precisa levar em conta o processo de avanço nas hipóteses acerca das regras de funcionamento do sistema.

Entra em cena, assim, a abordagem psicogenética de alfabetização (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986), que toma os sujeitos como seres pensantes e que, mesmo antes do domínio das convenções da escrita, levantam hipóteses sobre seus modos de funcionamento. Conhecer essas hipóteses e considerá-las é fundamental ao professor que objetiva criar as condições necessárias para que os estudantes se apropriem das culturas do escrito. Essa preocupação é essencial no caso da Educação de Jovens e Adultos, pois estes estudantes já obtiveram experiências que as crianças ainda não puderam ter. Da mesma forma, cumpre-nos enfatizar que a concepção de alfabetização presente neste documento toma a alfabetização em contextos de letramento como princípio e como práticas indissociáveis.

No cotidiano da sala de aula, o professor, dependendo da sua intenção didática, precisará dar destaque ao eixo da escrita, por exemplo. Apesar disso, em práticas pedagógicas que buscam preservar o uso prático-social daquilo que ensinamos, não há como dissociar os eixos linguísticos destacados ao longo desse Currículo.

Para produzir um texto, consultamos outros textos semelhantes, buscamos conhecer o que já foi produzido e dito a respeito deles. Qualquer escritor, seja iniciante ou experiente, coloca em prática esse tipo de estratégia.

As situações de leitura, portanto, não se descolam das situações de escrita. Ao ler, o estudante entra em contato com modelos que lhe permitem aprender tudo o que precisa para escrever bem, tanto em relação às esferas discursivas e gêneros, quanto em relação aos outros eixos. Ao inspirar-se em textos já produzidos, por meio da leitura com a mediação do professor, o estudante poderá aprender recursos estilísticos e compreender o funcionamento da língua em seus vários aspectos (fonéticos, morfológicos, morfossintáticos, sintáticos, semânticos, enunciativos, discursivos).

Dessa forma, muitas vezes os eixos da leitura e da análise linguística imbricam-se. Contudo, cabe lembrar que o professor tem um papel importante na mediação desses processos.

O aprendizado de todos os complexos elementos envolvidos na apropriação das linguagens e, sobretudo, daquelas que se organizam em torno dos textos, dependem da ação pedagógica do professor de acompanhamento dos estudantes em seu processo de compreensão e inserção nas culturas do escrito.

Trabalhar nessa perspectiva requer cuidado, por parte do professor, tanto no tratamento didático quanto na avaliação da produção textual dos estudantes.

Oralidade (uma inserção no mundo)

Os estudantes da EJA, assim como outros estudantes, adentram ou retornam à escola tendo um domínio considerável tanto dos recursos linguísticos, quanto dos recursos pragmáticos e, assim, comunicam-se de forma eficiente. Por causa desse domínio, segundo Santasusana (2006, p.145), "esses usos orais

informais não devem ser objeto de aprendizagem, porque os alunos já os têm bastante incorporados".

Muitas vezes, uma interpretação equivocada das ideias de Paulo Freire (2003) pode fazer com que se acredite que, pelo fato de ele ter defendido a estratégia pedagógico-metodológica de se partir daquilo que os estudantes já sabem — seus conhecimentos prévios —, o ensino deva ser limitado.

Na perspectiva freireana, no entanto, deve-se levar em conta as experiências e saberes dos estudantes, sempre com vistas a construir/ampliar/aprofundar seus saberes, e isso cabe, também, às aprendizagens da linguagem oral. Desta forma, é função do Currículo de Língua Portuguesa contemplar os usos linguísticos orais mais sofisticados, aproximando os estudantes de esferas discursivas orais das quais geralmente estão alijados.

Salientamos que o enfoque aqui presente se detém sobre os gêneros orais que circulam nas diversas esferas discursivas como objeto de aprendizagem. Para que não haja qualquer equívoco neste sentido, vale ressaltar que não estamos considerando a leitura em voz alta de uma crônica, por exemplo, como a expressão de uma atividade de linguagem oral, pois esta atividade se limita somente à oralização do texto escrito.

Enfocamos, dessa forma, a necessidade de ler, por exemplo, uma crônica em uma roda de leitura ou em declamar cordéis em um sarau. Ambas são situações didáticas que envolvem práticas socioculturais reais que ampliam o diálogo na esfera escolar e, por isso, podem e devem ser consideradas atividades de ensino/aprendizagem da linguagem oral.

Ainda a este respeito, o mesmo ocorreria no caso de um seminário, que poderia ser realizado após um processo de pesquisa bem conduzido, no qual a exposição oral é extremamente necessária e significativa, pois nela está o desejo/a necessidade de se compartilhar as aprendizagens construídas no decorrer do processo investigativo.

Isso posto, consideramos pertinente salientar que, quando nos referimos aos gêneros orais, estamos considerando a enorme diversidade e complexidade de textos e discursos, justamente pelos inúmeros contextos de comunicação existentes. Nesta perspectiva, alguns gêneros podem se aproximar mais da linguagem escrita do que outros, a depender do contexto no qual se materializam.

Como lembram Koch e Elias (2014), fala e escrita são duas modalidades da língua que se relacionam dialeticamente. Ressaltando que ainda que se façam uso do mesmo sistema linguístico, cada uma delas possui características próprias. Isso significa que a escrita não é uma mera transcrição da fala, como é amplamente difundido, sobretudo entre os professores alfabetizadores. E, neste caso, vale salientar que as diferenças entre fala e escrita ficam evidentes nas práticas sociais e não na suposta relação dicotômica entre a fala e a escrita (MARCUSCHI, 2008).

Quando nos referimos à dimensão dialógica, tão necessária para concretização de um currículo que se pretenda democrático, não podemos desconsiderar que a linguagem oral é a mais usada na sala de aula, pois se traduz na

principal forma de interlocução no interior de todo este ambiente institucional. Pelos motivos acima expostos, neste Currículo, destacamos o estudo de gêneros orais de diferentes esferas, como seminário, debate, palestra, fórum, exposição oral, mesa-redonda, entrevista, assembleia escolar, slam, entre outros, que não só levem em conta o mundo do trabalho, mas que também não o desconsidere.

Acreditamos, enfim, que a realização de um trabalho pedagógico nos termos descritos poderá permitir ao público da EJA (jovens e adultos, respeitadas suas características, grupos de pertencimento identitário e suas histórias de vida) aprimorar sua interlocução em diferentes contextos, já que a linguagem oral sempre foi também um instrumento de poder.

Escuta (atividade fundamental na relação dialógica)

Dentre os eixos aqui propostos (leitura, escrita, oralidade, análise linguística e escuta), a SME considerou necessário dar maior visibilidade ao eixo da escuta, não por considerá-lo mais relevante que os demais, mas pelo fato de geralmente este aspecto não ser tão considerado ou mesmo ser totalmente desconsiderado nas relações humanas no período em que vivemos. Por isso, ele foi considerado um eixo particular de ensino, dissociado da oralidade, embora tal escolha tenha sido feita por uma questão meramente didática, assim como os demais eixos.

Dessa forma, a ação de ouvir, que está muito além da perspectiva meramente sensorial, foi bastante pensada e discutida. Durante o trabalho de produção deste Currículo, o exercício de se descreverem objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a partir da escuta, foi um grande desafio, já que, durante as pesquisas realizadas, não encontramos esse aspecto colocado sob relevo.

Não obstante, destacamos essa dimensão do uso da língua, uma vez que, ao pensarmos o Currículo como um instrumento político, que expressa concepções de educação, de sujeito e de mundo, nossa intenção foi provocar reflexões críticas suficientes para abarcar as contribuições político-pedagógicas de Paulo Freire, sobretudo no tocante à categoria dialógica.

A questão da escuta, aqui proposta, também não se restringe ao respeito aos turnos da fala, pois:

> Na prática dialógica, Freire ressalta que a atitude de escuta é tão importante quanto a fala, pois o sujeito que escuta sabe que o que tem a dizer tem valor semelhante à fala dos outros. Desse modo, o saber escutar refere-se não apenas a silenciar para dar a vez à fala do outro, mas também a estar na posição de disponibilidade, de abertura às diferenças. Isso não se assemelha à aceitação incondicional, a tudo o que o outro pensa e diz, mas é o exercício da escuta sem preconceitos que possibilita a reflexão crítica e o posicionamento consciente. (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p. 52).

Neste sentido, o exercício de uma escuta ativa favorece o exercício da intelectualidade, necessário para o desenvolvimento de uma curiosidade crítica e para o processo de conscientização, essencial ao rompimento com as formas de opressão. Neste sentido, como afirmam Mahoney e Almeida (2004), a audição ativa

favorece a captação do que está para além do que se ouve, ou seja, aquilo que está além da fala. "É ouvir não só a fala, mas o que o corpo está revelando. É captar o que está envolvido na mensagem, na fala, especialmente os sentimentos presentes naquela dada situação" (MAHONEY; ALMEIDA, 2004, p. 67-68).

No caso dos alunos surdos, por exemplo, o conceito de escuta ativa, aqui empregado, se traduz na observação atenta do outro e na disponibilidade para interagir com ele, considerando-o como um sujeito pleno, ético e moral, numa perspectiva dialógica, assim como os ouvintes. O mesmo pode ser dito dos refugiados que ainda não se apropriaram da Língua Portuguesa.

Regina Machado, em seu livro sobre "A arte da escuta" (MACHADO, 2015), afirma que a arte da palavra possibilita a transformação de um mundo de pensamentos, dúvidas, percepções, afetos etc. em comunicação. Neste sentido, a arte da palavra envolve necessariamente a educação da escuta.

Embora pareça redundante tratarmos da relação dialógica, em termos de destacar a importância da escuta, que é parte fundamental nos processos de sociabilidade, do exercício da cidadania e da democracia, faz-se necessário o destaque, pois a prática de ouvir é pouco recorrente na sociedade em que vivemos.

Na atualidade, diante de tantas polarizações e controvérsias, uma grande contradição que facilmente pode ser percebida em diversas esferas discursivas está no fato de as pessoas denominarem como diálogo ou debate um exercício no qual, muitas vezes, dispensa-se a escuta e só se exercita o poder da fala para reagir diante de uma discordância ainda não efetivamente revelada. Do mesmo modo, os tempos atuais nos convocam a refletir sobre a escuta não apenas como extensão da oralidade, mas sobretudo no conceito de escuta em uma perspectiva fenomenológica, ou seja, para identificação de um problema e busca de soluções conjuntas, como destacou Paulo Freire (2003) ao tratar da prática dialógica.

O proposto neste processo educativo da escuta ativa demanda a discussão sobre a função do silêncio na relação dialógica. A este respeito, Freire (2003) salienta:

> A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação. (FREIRE, 2003, p. 117).

Maria Zambrano (1977), uma das mais importantes intelectuais espanholas do século XX, lembra-nos de que, ao preparar suas aulas, o professor não pode se esquecer de requerer dos estudantes três condições fundamentais: sua presença, sua escuta e sua atenção. Estes elementos significam muito, sobretudo para os jovens e adultos, que já enfrentaram um dia inteiro de lida no trabalho e, mesmos exauridos, mantêm a expectativa de, por meio da escola, poderem avançar no processo de aprendizagem. Assim, em respeito a essa presença, escuta e atenção, cabe-nos compreender a educação de jovens e adultos como um direito, não como uma oportunidade.

Análise Linguística (direito à apropriação)

Neste documento, a análise linguística foi tomada como um eixo que se expressa em objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Para tanto, procura problematizar o que precisa ser considerado nas produções textuais dos estudantes, entendendo o texto como "um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas" (MARCUSCHI, 2008, p. 72). Trata-se, desta maneira, de pensar a linguística do texto. A linguística textual dedica-se ao estudo da atualização do sistema da língua em situações concretas de uso.

Essa preocupação, embora não descritiva, recai nos processos sociocognitivos. A linguística textual valoriza, por exemplo, a concatenação de enunciados, a produção de sentido, a pragmática, os processos de compreensão, as operações cognitivas, a diferença entre os gêneros textuais, a inserção da linguagem em contextos, o aspecto social e o funcionamento discursivo da língua (MARCUSCHI, 2008).

E isso não significa que, quando tratamos de análise linguística, desconsideramos, por exemplo, o estudo da fonologia, da morfologia, da sintaxe e da semântica, pois são imprescindíveis à estabilidade textual. Tais elementos, contudo, não são tomados como prioritários.

Como, então, pode se dar o trabalho pedagógico envolvendo a análise linguística? Um dos caminhos, na produção de textos, é pensar o reconhecimento inicial do sentido e da ideia que se quis transmitir, para depois organizá-la dentro do texto e somente depois da ideia organizada finalizar o trabalho com questões estritamente linguísticas.

Além disso, é importante acentuar que as práticas de ensino de análise linguística também interpenetram os demais eixos trabalhados nesta proposta. Por exemplo, ao escrever, o autor do texto precisa ter algum conhecimento de ortografia, do conteúdo lexical da Língua Portuguesa, do domínio de elementos de coesão, coerência, bem como de progressão referencial. Todos estes conhecimentos adquiridos nas experiências vividas fora da escola precisam ser nela sistematizados.

O estudo de normas ortográficas, em uma perspectiva de análise linguística, não deve servir para praticar o preconceito linguístico, mas para auxiliar a comunicação, uma vez que pode representar tanto a prevenção de problemas ao transmitir uma ideia pelo texto quanto a atenção e a consideração com o leitor. O mesmo pode ser dito em relação a aspectos como acentuação gráfica e pontuação, que devem ser conhecidos não para que o produtor do texto se regozije do seu domínio da língua e com ele subjugue e demonstre poder, mas porque fazem parte do sistema linguístico, particularmente da escrita.

No tocante à leitura, a análise linguística atravessa a interação entre leitor e texto, partindo do reconhecimento dos aspectos gráficos e de diagramação, até a aplicação de certas convenções imprescindíveis a certos gêneros e de alcance estilístico em textos literários.

Além disso, fatores como o uso do léxico, a construção sintática, o uso ou não de nexos para indicar relações de tempo, espaço e causalidade comprometem a legibilidade e decorrente compreensão dos textos. Lembrando, ainda, que esses elementos textuais precisam estar organizados, para que depois se possam trabalhar aspectos relativos à ortografia e à acentuação, por exemplo.

Esses fatores sistêmicos incidem nos textos oralizados e no modo como eles são escutados. A análise linguística é, portanto, um conhecimento importante e um direito do estudante. Afinal, é seu direito dispor de ferramentas que lhe permitam fazer escolhas relativas aos efeitos de sentido que deseja produzir, bem como reconhecer as escolhas intencionais dos autores dos textos que lê.

Com isso, espera-se evitar um entendimento de análise linguística unidimensional, ou seja, como sinônimo meramente de ensino da variedade padrão, no sentido descrito por Bagno, que a define como um:

> [...] construto sociocultural artificial, da mesma natureza dos códigos penais, das leis de trânsito, dos pesos e medidas, da velocidade máxima dos elevadores, da cotação de moedas estrangeiras etc. Justamente por isso, ela não corresponde em grande parte à intuição linguística dos falantes: suas prescrições – por serem anacrônicas, isto é, divorciadas da realidade contemporânea da língua – tentam impor sempre os usos linguísticos menos comuns, mais raros, quando não simplesmente inexistentes. (BAGNO, 2013, p. 201).

De acordo com o autor, esse é o tipo de variante que pode ser ensinada pela escola. Com efeito, o trabalho com a análise linguística não pode servir como base determinante de um conjunto de prescrições gramaticais consideradas como se fossem as únicas corretas.

Neste Currículo, portanto, análise linguística e ensino das variantes utilizadas pelas elites não são sinônimos.

O trabalho com a prática de análise linguística na Educação de Jovens e Adultos, portanto, diz respeito a um amplo processo de reflexão sobre os usos da linguagem, referindo-se, não apenas aos aspectos discursivos, textuais, gramaticais, notacionais ou pragmáticos, mas também aos procedimentos e atitudes que são acionados nos processos de comunicação verbal, visual, gestual e espacial, em interação permanente, a depender da esfera discursiva na qual as inúmeras formas de comunicação ocorrem.

ESTRUTURA DO CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Objetos de Conhecimento e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (aprofundando os saberes, experiências e conhecimentos)

Os objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a seguir foram elaborados considerando os princípios e conceitos abordados ao longo desta proposta, buscando inseri-los nos documentos curriculares que compõem a história da EJA na Cidade de São Paulo, com suas características, peculiaridades e diferentes formas/modalidades de atendimento.

Além disso, procuraram levar em conta os Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS), propostos pela Organização das Nações Unidas e que preveem, entre tantos outros aspectos, a redução da desigualdade social, a dignidade e os direitos de todas as pessoas e uma relação de maior responsabilidade com o meio ambiente. Considerando que a palavra e o discurso compõem as atividades humanas, quando lemos, escrevemos, falamos de múltiplas formas (oralmente, por gestos, pelo olhar, pelas práticas corporais), quando aprendemos a ouvir mais e, finalmente, quando analisamos e refletimos acerca da nossa linguagem, podemos nos tornar mais humanos.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS ETAPAS DA EJA

ETAPA DE ALFABETIZAÇÃO

Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento - Etapa de Alfabetização

EIXO: LEITURA (ler para ler o mundo)		
Objeto de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
COMPORTAMENTO DO LEITOR	(EFEJAEALP01) Participar de leituras que envolvam diferentes práticas sociais.	
	(EFEJAEALP02) Participar de intercâmbios, após as leituras, visando compartilhar opiniões.	
	(EFEJAEALP03) Escolher materiais variados para leitura de acordo com as preferências pessoais.	
	(EFEJAEALP04) Escolher textos orientando-se por diferentes critérios e informações.	
	(EFEJAEALP05) Reconhecer diferentes portadores textuais.	
	(EFEJAEALP06) Compartilhar impressões e aprimorar critérios pessoais, a partir de diversas experiências de leitura.	
	(EFEJAEALP07) Perceber os diferentes tipos de letras (bastão, cursiva, imprensa, explorando inclusive os editores de texto eletrônicos etc.).	
	(EFEJAEALP08) Ler para estudar temas tratados nas diversas áreas do conhecimento, se necessário com ajuda do professor ou de colegas.	

(continuação)

EIXO: LEITURA (ler para ler o mundo)

Objeto de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PROCEDIMENTOS DE LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA	(EFEJAEALP09) Dar início aos procedimentos de leitor para localizar informações a partir de títulos, subtítulos e outros indícios do texto.	
	(EFEJAEALP10) Ler textos memorizados, percebendo ajustes entre as pautas sonoras e os registros escritos.	
	(EFEJAEALP11) Identificar o próprio nome em listas, bem como outras palavras a depender do contexto comunicativo.	
	(EFEJAEALP12) Reconhecer uma personagem como narradora dos acontecimentos em um conto (oral ou escrito) narrado em primeira pessoa.	
	(EFEJAEALP13) Ler textos que façam uso de linguagem não verbal.	
	(EFEJAEALP14) Antecipar significados e sentidos nas leituras realizadas.	
	(EFEJAEALP15) Selecionar informações nos textos.	
ESTRATÉGIAS DE LEITURA E COMPRENSÃO LEITORA	(EFEJAEALP16) Inferir informações explícitas.	
	(EFEJAEALP17) Realizar a leitura utilizando-se de diferentes informações, como quantas e quais letras têm determinadas palavras, em que ordem se apresentam, quais as relações entre o falado e o escrito.	
	(EFEJAEALP18) Identificar a posição/opinião de uma declaração de um sujeito em um texto jornalístico.	
FINALIDADES DE LEITURA	(EFEJAEALP19) Ler para estudar; se divertir; se informar; se instruir; se emocionar; passar o tempo; recitar; compartilhar informações; apreciar; vivenciar diferentes situações de leitura.	

EIXO: ESCRITA		
Objeto de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
PROPRIEDADES DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO	(EFEJAEALP020) Conhecer o sistema alfabético, seus múltiplos usos e funções sociais.	
	(EFEJAEALP21) Compreender que as letras substituem os sons que produzimos ao falar.	
	(EFEJAEALP22) Compreender que a ordem das letras nas palavras não é aleatória e que existe um sentido convencional para a escrita e a leitura.	
	(EFEJAEALP23) Escrever, a partir dos conhecimentos já construídos, ou seja, segundo as hipóteses de escrita, avançando na compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabético.	
AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO	(EFEJAEALP24) Estabelecer relações entre o oral e o escrito, por meio da leitura de diferentes textos de diferentes práticas sociais.	
	(EFEJAEALP25) Refletir sobre o sistema de escrita alfabético, confrontando suas hipóteses de escrita com a de seus colegas.	
	(EFEJAEALP26) Reconhecer que os sons das palavras conhecidas ajudam a refletir sobre a escrita de outras palavras.	
	(EFEJAEALP27) Utilizar a ordem alfabética a partir de situações nas quais esse recurso se faça necessário, em diferentes práticas sociais.	
PRODUÇÃO TEXTUAL	(EFEJAEALP28) Produzir textos cujo conteúdo já seja conhecido, utilizando recursos próprios da linguagem do gênero produzido.	
	(EFEJAEALP29) Produzir textos da esfera do cotidiano e do mundo do trabalho.	
	(EFEJAEALP30) Produzir textos individualmente, em dupla, coletivamente e com o auxílio do professor, inclusive.	
PRODUÇÃO DE TEXTOS POR MEIOS ELETRÔNICOS	(EFEJAEALP31) Produzir textos em editores de meios eletrônicos, experimentando outras formas de registro escrito.	
	(EFEJAEALP32) Realizar de forma inicial, a utilização de procedimentos de reescrita e transcrição de textos orais ou escritos, coletivamente ou em dupla.	
REESCRITA E TRANSCRIÇÃO	(EFEJAEALP33) Recorrer ao dicionário conhecendo a forma pela qual as palavras se organizam, bem como a sua utilização para consulta, em caso de dúvidas.	

EIXO: ORALIDADE

Objeto de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
USO DA LÍNGUA ORAL EM DIFERENTES SITUAÇÕES	(EFEJAEALP34) Observar o uso da língua falada ou expressa em Língua Brasileira de Sinais (Libras), feito pelos seus pares e por outras pessoas, respeitando e valorizando as variedades linguísticas.	
	(EFEJAEALP35) Valorizar diferentes idiomas presentes na sala de aula e fora dela, considerando a importância da interação, troca e apropriação desses idiomas.	
ORGANIZAÇÃO DO DISCURSO ORAL EM SITUAÇÕES FORMAIS	(EFEJAEALP36) Perceber a necessidade de produzir discurso oral adequando a linguagem em diferentes contextos de fala. Relatos orais da esfera do cotidiano.	
RELATOS ORAIS DA ESFERA DO COTIDIANO	(EFEJAEALP37) Relatar fatos do cotidiano dando informações necessárias e coesas para a compreensão do interlocutor. Interlocução.	
	(EFEJAEALP38) Perceber a organização e a importância de um discurso claro, coeso e ajustado às situações comunicativas;	
INTERLOCUÇÃO	(EFEJAEALP39) Utilizar diferentes formas de linguagem oral para transmitir uma mensagem expressando ideias, posicionamentos, desejos ou necessidades.	
DISCURSOS ORAIS DA ESFERA DO MUNDO DO TRABALHO	(EFEJAEALP40) Aprimorar as formas de exposição oral, com o intuito de conferir maior clareza ao discurso realizado, em situações como: entrevistas, prestação de contas, relatórios orais, instruções, reuniões, assembleias etc. .	  

EIXO: ESCUTA		
Objeto de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
ESCUTA ATIVA NA RELAÇÃO/ INTERAÇÃO DIALÓGICA COM O OUTRO	(EFEJAEALP41) Escutar ativamente, no contexto de um diálogo, o discurso do outro, buscando compreendê-lo e respeitando o turno das falas, aguardando a vez de tomá-lo, ou percebendo quando lhe foi concedido de forma explícita ou implícita.	
VARIEDADES LINGUÍSTICAS REGIONAIS	(EFEJAEALP42) Escutar de forma ativa, identificando e respeitando as variações linguísticas em diferentes situações comunicativas.	
VARIEDADES LINGUÍSTICAS NO CONTEXTO ESCOLAR	(EFEJAEALP43) Identificar e respeitar as variações linguísticas em diferentes situações comunicativas na esfera escolar e cotidiana (regionalismo, Libras, idiomas estrangeiros – respeitando-as, como características de uso de um idioma e forma de comunicação, rejeitando preconceitos linguísticos).	
ESCUTA PARA FORMAÇÃO DE OPINIÃO	(EFEJAEALP44) Escutar interpretar e analisar diferentes pontos de vista sobre um tema, no intuito de formar opinião.	
AUDIÇÃO PARA ARGUMENTAÇÃO	(EFEJAEALP45) Escutar, de forma ativa, atenta e respeitosa, discursos argumentativos com o propósito de analisar diferentes pontos de vista, participando da interlocução.	
AUDIÇÃO PARA APRECIAÇÃO ESTÉTICA DE DIFERENTES MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS	(EFEJAEALP46) Escutar de forma ativa, reconhecendo e apreciando esteticamente diferentes manifestações artísticas: teatro, dança, música, pintura, artes digitais, etc.	
ESCUTA PARA COMPARTILHAR	(EFEJAEALP47) Escutar ativa e atentamente a leitura de textos diversos com a intencionalidade de compartilhar as informações obtidas com outras pessoas, utilizando diferentes procedimentos de registro de apoio à memória.	

EIXO: ANÁLISE LINGUÍSTICA

Objeto de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ESTRUTURA COMPOSICIONAL DOS TEXTOS	(EFEJAEALP48) Distinguir registros e níveis de formalidade de acordo com o gênero e a situação comunicativa.	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EFEJAEALP49) Identificar aspectos relacionados à estrutura composicional em diferentes textos e variadas esferas discursivas.	
	(EFEJAEALP50) Distinguir, de forma inicial, gêneros cujas marcas se expressam pelo domínio do narrar, expor, relatar, instruir, argumentar, entre outros.	
SEMÂNTICA	(EFEJAEALP51) Identificar e reconhecer sinais de pontuação, acentuação e demais aspectos gráficos.	
	(EFEJAEALP52) Compreender o uso de recursos coesivos, percebendo as diferenças entre a linguagem falada e escrita, no uso, por exemplo, de pronomes pessoais, demonstrativos e sinonímia.	
COESÃO E COERÊNCIA TEXTUAIS	(EFEJAEALP53) Reconhecer relações de sentido estabelecidas pelos conectores lógico-sequenciais.	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EFEJAEALP54) Fazer uso inicial de pontuação, paragrafação e demais aspectos gráficos na escrita de textos diversos.	
PROPRIEDADES DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO	(EFEJAEALP55) Identificar semelhanças e diferenças na grafia dos diferentes textos.	
	(EFEJAEALP56) Identificar e utilizar, ainda que de forma inicial, letra maiúscula em situações nas quais seu uso se faça necessário.	
	(EFEJAEALP57) Perceber que as letras têm formato fixo e variam conforme o traçado.	
	(EFEJAEALP58) Identificar a segmentação de palavras e perceber a importância de segmentar adequadamente as palavras em um texto, preocupando-se em evitar hipersegmentação ou hiposegmentação.	
	(EFEJAEALP59) Identificar as letras em diferentes fontes e formas de registro.	

ETAPA BÁSICA

Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento - Etapa Básica

EIXO: LEITURA		
Objeto de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
COMPORTAMENTO LEITOR	(EFEJAEBLP01) Acompanhar a leitura compartilhada de diferentes textos que envolvam diferentes práticas sociais.	
	(EFEJAEBLP02) Selecionar textos em portadores físicos ou digitais para leitura individual.	
	(EFEJAEBLP03) Ler e compreender em colaboração com os colegas, com a ajuda do professor e autonomamente, textos diferentes em portadores variados.	
	(EFEJAEBLP04) Comparar informações lidas em diferentes mídias.	
	(EFEJAEBLP05) Compartilhar impressões e aprimorar critérios pessoais, a partir de diversas experiências de leitura.	
	(EFEJAEBLP06) Relacionar textos com ilustrações e outros recursos gráficos.	
	(EFEJAEBLP07) Ler textos silenciosamente ou em voz alta, de acordo com a situação comunicativa, com autonomia e fluência.	
PROCEDIMENTOS DE LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA	(EFEJAEBLP08) Ler para estudar temas tratados nas diversas áreas do conhecimento, se necessário com ajuda do professor ou de colegas.	
	(EFEJAEBLP09) Utilizar procedimentos de leitor para localizar informações a partir de títulos, subtítulos e outros indícios do texto.	
	(EFEJAEBLP10) Ler e compreender com autonomia diferentes textos do cotidiano.	
	(EFEJAEBLP11) Localizar informações explícitas nos textos.	
	(EFEJABIIP12) Sublinhar informações específicas no texto.	
	(EFEJABIIP13) Ler e compreender com autonomia informações implícitas.	
	(EFEJABIIP14) Localizar informações específicas em diferentes portadores textuais.	

(continuação)

EIXO: LEITURA

Objeto de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ESTRATÉGIAS DE LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA	(EFEJAEBLP15) Antecipar significados e sentidos nas leituras realizadas.	
	(EFEJAEBLP16) Identificar e localizar palavras significativas no texto.	
	(EFEJAEBLP17) Identificar recursos de persuasão (cores, imagens, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho das letras), em textos publicitários e de propaganda.	
	(EFEJAEBLP18) Identificar diálogos em textos narrativos.	
	(EFEJAEBLP19) Inferir informações implícitas nos textos.	
	(EFEJAEBLP20) Checar hipóteses levantadas durante a leitura de um texto.	
FINALIDADES DE LEITURA	(EFEJAEBLP21) Ler para: estudar, divertir-se, informar-se, instruir-se, emocionar-se; passar o tempo; recitar; compartilhar informações; apreciar; vivenciar diferentes situações de leitura.	

EIXO: ESCRITA		
Objeto de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
PROPRIEDADES DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO	(EFEJAEBLP22) Escrever a partir dos conhecimentos já construídos, ou seja, segundo suas hipóteses, avançando na compreensão do funcionamento do sistema de escrita.	
PRODUÇÃO TEXTUAL	(EFEJAEBLP23) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve, para quem escreve); a finalidade ou propósito (escrever para quê), a linguagem, a organização e a forma do texto e seu tema.	
	(EFEJAEBLP24) Produzir textos cujo conteúdo já seja conhecido, utilizando recursos próprios da linguagem do gênero produzido.	
	(EFEJAEBLP25) Produzir textos em meios eletrônicos e redes sociais, com diferentes intencionalidades.	
	(EFEJAEBLP26) Produzir textos da esfera do cotidiano, do mundo do trabalho e da esfera literária.	
	(EFEJAEBLP27) Produzir textos individualmente, em duplas, coletivamente e com o auxílio do professor.	
	(EFEJAEBLP28) Reler, revisar ou transcrever discursos orais ou escritos em diferentes portadores, para aprimorá-lo, coletivamente ou em duplas, com a ajuda do professor quando necessário.	
	(EFEJAEBLP29) Editar a versão final de um texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor.	

EIXO: ORALIDADE

Objeto de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PRODUÇÃO DE DISCURSOS ORAIS ARGUMENTATIVOS	(EFEJAEBLP30) Argumentar sobre temas diversos, tais como: os estudados em sala de aula e da esfera jornalística, entre outros.	
	(EFEJAEBLP31) Comunicar-se com clareza em situações em que argumentar seja necessário para defender um ponto de vista.	
DISCURSOS ORAIS (IN)FORMAIS	(EFEJAEBLP32) Perceber a necessidade de adequação da linguagem em diferentes contextos.	
	(EFEJAEBLP33) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza.	
	(EFEJAEBLP34) Planejar discursos para registro de áudio digital em situações nas quais esse recurso faça sentido.	
APRESENTAÇÃO DE DISCURSOS POÉTICOS	(EFEJAEBLP35) Declamar discursos poéticos por meio de diferentes gêneros: cordel, cantar repentes, emboladas, raps/slam, observando as rimas e obedecendo ao ritmo e à melodia.	
RELATOS DE EXPERIÊNCIA DE VIDA	(EFEJAEBLP36) Compartilhar oralmente trajetórias de vida pessoal ou familiar.	
	(EFEJAEBLP37) Coletar relatos de experiência de vida, por meio de entrevistas.	

EIXO: ESCUTA		
Objeto de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
ESCUTA NA RELAÇÃO/ INTERAÇÃO	(EFEJAEBLP38) Experienciar momentos de escuta ativa em eventos deliberativos, tais como: audiência pública, assembleia, plenária, grêmio estudantil, com o intuito de participar de tais eventos.	
ESCUTA DE EXPOSIÇÃO ORAL FORA DA ESFERA ESCOLAR	(EFEJAEBLP39) Escutar atentamente e respeitosamente diferentes discursos que se constroem na oralidade dentro da esfera escolar, tais como: palestra, aula, documentário, seminário, conferência, mesa redonda, entre outras.	
	(EFEJAEBLP40) Escutar atentamente e respeitosamente diferentes discursos que se constroem na oralidade em diferentes esferas sociais com propósitos comunicativos específicos (discursos políticos, religiosos, sindicais, econômicos, etc.) com atenção aos recortes de classe, gênero e raça que os atravessam.	
VARIEDADES LINGUÍSTICAS	(EFEJAEBLP41) Escutar e compreender para valorizar as diferentes variedades linguísticas e idiomas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais - Libras.	
ESCUTA COMO INSTRUMENTO PARA REFLEXÃO/ AÇÃO	(EFEJAEBLP42) Reconhecer e distinguir vozes sociais para compreensão da realidade, aprofundando o senso crítico em diferentes campos do conhecimento.	
ESCUTA DE DISCURSOS ORAIS	(EFEJAEBLP43) Escutar atenta e respeitosamente a diferentes discursos orais, considerando a diversidade de contextos da vida social.	

EIXO: ANÁLISE LINGUÍSTICA

Objeto de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
COESÃO E COERÊNCIA TEXTUAL	(EFEJAEBLP44) Eliminar repetições indesejadas nos textos produzidos, substituindo o referente por outras palavras de classes relacionadas.	
	(EFEJAEBLP45) Incluir todas as informações necessárias à compreensão dos interlocutores, na produção de textos orais e escritos.	
	(EFEJAEBLP46) Reconhecer algumas características dos gêneros trabalhados, apropriando-se dos recursos discursivos da língua que se escreve.	
ORTOGRAFIA	(EFEJAEBLP47) Preocupar-se com regras ortográficas ao produzir textos, utilizando dicionários e/ou outros recursos para consulta em caso de dúvidas na grafia convencional.	
	(EFEJAEBLP48) Reconhecer regras ortográficas regulares de algumas palavras, por meio de relação direta ou contextual.	
SEMÂNTICA	(EFEJAEBLP49) Compreender a função da pontuação na construção de efeitos de sentido nos textos.	
ORTOGRAFIA	(EFEJAEBLP50) Adequar os próprios discursos aos padrões ortográficos da variedade padrão da língua.	
	(EFEJAEBLP51) Refletir sobre o uso do r no final de verbos no infinitivo.	
	(EFEJAEBLP52) Diferenciar marcas decorrentes da oralidade que aparecem na escrita, como "ndo", no gerúndio; "i/e" ao final dos verbos conjugados.	
	(EFEJAEBLP53) Reconhecer e identificar as diferentes formas de registro dos sons nasais (m/n/~) e seus usos, por exemplo, nos marcadores temporais de passado e futuro.	
MORFOLOGIA	(EFEJAEBLP54) Identificar sinônimos e antônimos, a partir de processos de prefixação (in/ des/a).	
	(EFEJAEBLP55) Identificar e usar a desinência no plural (s) em substantivos e adjetivos.	
PROPRIEDADES DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO	(EFEJAEBLP56) Separar adequadamente uma palavra em processos de translineação (mudança de linha).	
	(EFEJAEBLP57) Analisar a escrita de palavras que envolvem diferentes formas de registro para uma mesma sonoridade (ss/ç/s; r/rr; s/z; x/ch).	
	(EFEJAEBLP58) Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes contextos, de acordo com as práticas sociais.	

ETAPA COMPLEMENTAR

Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento - Etapa Complementar

EIXO: ANÁLISE LINGUÍSTICA		
Objeto de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
COMPORTAMENTO LEITOR	(EFEJAECLP01) Realizar leitura compartilhada de diferentes textos, a partir de diferentes práticas sociais.	
	(EFEJAECLP02) Desenvolver procedimentos de leitor, como: antecipar o conteúdo de um texto, a partir de títulos, buscando respostas, relacionando-as às próprias ideias e informações a respeito de um tema com informações advindas do texto.	
	(EFEJAECLP03) Participar de intercâmbios após a leitura, visando compartilhar opiniões.	
	(EFEJAECLP04) Selecionar textos em portadores físicos ou digitais para leitura individual.	
	(EFEJAECLP05) Ler autonomamente textos diferentes em portadores variados.	
	(EFEJAECLP06) Comparar informações lidas em diferentes mídias.	
	(EFEJAECLP07) Compartilhar impressões e aprimorar critérios pessoais, a partir de diversas experiências de leitura.	
	(EFEJAECLP08) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo e do imaginário, valorizando-os em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.	 
	(EFEJAECLP09) Desenvolver hábitos de leitura para se informar em mídias sociais e veículos de busca de informações virtuais.	

(continuação)

EIXO: ANÁLISE LINGUÍSTICA

Objeto de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PROCEDIMENTOS DE LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA	(EFEJAECLP10) Relacionar textos com seus indexadores.	
	(EFEJAECLP11) Ler textos silenciosamente ou em voz alta, de acordo com a situação comunicativa, com autonomia e fluência.	
	(EFEJAECLP12) Ler para estudar utilizando diferentes procedimentos de apoio à leitura.	
	(EFEJAECLP13) Ler e compreender com autonomia diferentes textos que circulam na esfera do trabalho.	
	(EFEJAECLP14) Ler e compreender com autonomia informações implícitas.	
	(EFEJAECLP15) Ler e compreender com autonomia textos literários em prosa ou verso, de diferentes esferas discursivas, estabelecendo preferências por gêneros, temas e autores.	
	(EFEJAECLP16) Identificar e observar os recursos utilizados em poemas visuais e concretos, analisando os efeitos de sentido criados pelo formato do texto, da página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.	
	(EFEJAECLP17) Ler para um grupo de pessoas, adequar a escolha do texto considerando o público-alvo.	
	(EFEJAECLP18) Estabelecer relações entre textos narrativos e textos imagéticos.	
ESTRATÉGIAS DE LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA	(EFEJAECLP19) Selecionar e anotar informações específicas sobre o texto.	
	(EFEJAECLP20) Identificar a finalidade da leitura, realizar antecipações a respeito do conteúdo dos textos.	
	(EFEJAECLP21) Compreender textos literários em prosa e verso, textos instrucionais, expositivos, argumentativos e relatos, incluindo os que circulam no mundo do trabalho.	
	(EFEJAECLP22) Recuperar o contexto de produção de um texto por meio de pistas linguísticas presentes no texto e em outras fontes de informação disponíveis.	
	(EFEJAECLP23) Desenvolver a capacidade de localizar, inferir e generalizar informações.	
	(EFEJAECLP24) Comparar informações obtidas sobre um determinado tema, em diversos textos, organizados em diferentes gêneros do discurso, desenvolvendo as capacidades necessárias para identificar e combater notícias falsas veiculadas em diferentes esferas discursivas e portadores textuais.	
FINALIDADES DE LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA	(EFEJAECLP25) Ler para estudar, divertir-se, informar-se, instruir-se, emocionar-se; passar o tempo; recitar; compartilhar informações; apreciar; vivenciar diferentes situações de leitura.	

EIXO: ESCRITA		
Objeto de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
PRODUÇÃO TEXTUAL	(EFEJAECLP26) Produzir textos de diferentes esferas discursivas, levando em conta seus diferentes contextos de uso.	
	(EFEJAECLP27) Produzir textos individualmente, em duplas, coletivamente e com auxílio do professor.	
	(EFEJAECLP28) Observar as diferenças em registros escritos de textos em verso e prosa.	
	(EFEJAECLP29) Realizar anotações pessoais, organizando informações de um texto da esfera escolar e científica.	
REESCRITA, TRANSCRIÇÃO, REVISÃO E EDIÇÃO	(EFEJAECLP230) Reescrever textos coletivamente e em duplas.	
	(EFEJAECLP31) Tomar notas de informações que poderão ser utilizadas no texto que será escrito.	
	(EFEJAECLP32) Planejar e elaborar a primeira versão do texto como um rascunho que precisará ser revisado.	
	(EFEJAECLP33) Reler a revisão do texto, marcando trechos que ainda parecem necessitar de ajustes.	
	(EFEJAECLP34) Editar o texto de maneira a torná-lo adequado às características do portador, recuperando o contexto da produção.	
	(EFEJAECLP35) Elaborar resumos, organizar esquemas e anotações.	
	(EFEJAECLP36) Iniciar a produção de sínteses de textos lidos, tais como anotação, resumo e esquemas.	
	(EFEJAECLP37) Produzir textos levando em conta os elementos da narrativa (personagem, enredo, tempo, espaço, foco narrativo), utilizando editores de texto eletrônicos.	
	(EFEJAECLP38) Elaborar/recuperar o planejamento do texto que será produzido, considerando as características do contexto de produção e seu conteúdo temático.	
	(EFEJAECLP39) Participar das atividades de produção textual, em diferentes situações comunicativas, considerando diferentes pontos de vista.	
COESÃO E COERÊNCIA	(EFEJAECLP40) Produzir o texto planejado, refletindo sobre o encadeamento das ideias.	

EIXO: ORALIDADE

Objeto de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PRODUÇÃO DE DISCURSOS ORAIS VARIADOS	(EFEJAECLP41) Compartilhar relatos, depoimentos, testemunhos que envolvam origens culturais, valorizando a diversidade e as experiências humanas.	
	(EFEJAECLP42) Participar de rodas de conversa, saraus, relatos, depoimentos, testemunhos, que favoreçam o compartilhamento de experiências de vida, levando-se em conta diferentes contextos históricos e fatores geracionais.	
	(EFEJAECLP43) Adequar o discurso oral às diversas situações comunicativas (formal/ informal).	
	(EFEJAECLP44) Participar de discussões orais nas diferentes esferas (escolar, cotidiano, mundo do trabalho etc.).	
	(EFEJAECLP45) Conhecer modelos de discurso oral que criem repertórios para estruturar seus padrões discursivos.	
PRODUÇÃO DE DISCURSO ARGUMENTATIVO ORAL	(EFEJAECLP46) Selecionar informações, dados e estudos adequados à elaboração de discurso argumentativo oral, na perspectiva de convencer e persuadir.	

EIXO: ESCUTA		
Objeto de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
ESCUTA ATIVA NO PROCESSO REFLEXIVO	(EFEJAECLP47) Ampliar repertório a partir da escuta de discursos de diferentes esferas, com o propósito de formular questionamentos e comentários crítico-reflexivos.	
ESCUTA COMO INSTRUMENTO PARA REFLEXÃO/ AÇÃO	(EFEJAECLP48) Escutar ativamente para identificar e distinguir vozes sociais para compreensão da realidade, para além dos fatos que circulam em mídias sociais virtuais e na esfera jornalística.	
ESCUTA PARA ARGUMENTAR	(EFEJAECLP49) Desenvolver a escuta ativa, atenta, respeitando os turnos de falas que constituem o discurso oral, fomentando a relação dialógica em diferentes contextos sociais.	
ESCUTA DA EXPOSIÇÃO ORAL FORA DA ESFERA ESCOLAR	(EFEJAECLP50) Escutar, de forma atenta e respeitosa, diferentes discursos que se constroem na oralidade, em diferentes esferas sociais com propósitos comunicativos específicos (discursos políticos, religiosos, palestras, seminários, etc.) e reconhecimento de suas intencionalidades.	

EIXO: ANÁLISE LINGUÍSTICA

Objeto de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CARACTERÍSTICAS DE TEXTOS E GÊNEROS DISCURSIVOS	(EFEJAECLP51) Analisar variedade padrão em funcionamento nos textos de diferentes esferas discursivas.	
	(EFEJAECLP52) Analisar a variedade padrão em funcionamento nos próprios textos.	
	(EFEJAECLP53) Identificar características relacionadas ao aspecto composicional de diferentes esferas discursivas.	
ESTILÍSTICA	(EFEJAECLP54) Identificar recursos expressivos como comparação, metáfora, ironia, trocadilhos e paranomásias, em charges, tiras, manchetes e slogans.	
COESÃO E COERÊNCIA	(EFEJAECLP55) Reconhecer relações de sentido estabelecidas pelos conectores lógico-sequenciais e temporais.	
	(EFEJAECLP56) Identificar e utilizar adequadamente sinais de pontuação, acentuação, paragrafação e outros sinais gráficos e suas diversas possibilidades de uso.	
	(EFEJAECLP57) Identificar e analisar o uso de sinais de pontuação, acentuação, paragrafação e outros sinais gráficos em bons textos.	
	(EFEJAECLP58) Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação em textos variados.	
SEMÂNTICA	(EFEJAECLP59) Estabelecer concordância entre o verbo e o sujeito ou entre o nome e seus determinantes (concordância verbal e nominal).	

ETAPA FINAL

Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento - Etapa Final

EIXO: LEITURA		
Objeto de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
COMPORTAMENTO LEITOR	(EFEJAEFLP01) Ler e reconhecer as múltiplas vozes e suas intencionalidades, presentes em textos argumentativos e em discursos políticos, religiosos, culturais, jornalísticos entre outros.	
	(EFEJAEFLP02) Ler, reconhecer e apreciar textos literários, sobretudo aqueles relativos à literatura periférica e que valorizem as matrizes africanas e indígenas, além daqueles que já são socialmente reconhecidos e valorizados.	
	(EFEJAEFLP03) Ler, reconhecer e identificar a função social de textos não literários, relacionados à esfera do cotidiano, do mundo do trabalho, da esfera escolar e científica, entre outras esferas.	
	(EFEJAEFLP04) Desenvolver o hábito da leitura, segundo as próprias intenções e necessidades, ampliando seu repertório leitor.	
PROCEDIMENTOS DE LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA	(EFEJAEFLP05) Ler e compreender com autonomia informações implícitas em textos diversos.	
	(EFEJAEFLP06) Ler e compreender com autonomia textos literários em prosa ou verso, de diferentes esferas e extensões, inclusive os sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas e autores.	
	(EFEJAEFLP07) Observar, em textos argumentativos, os efeitos de sentido criados pelo autor para persuadir e convencer o leitor.	
	(EFEJAEFLP08) Ler para pesquisar e compartilhar as aprendizagens e conhecimentos com outros.	

(continuação)

EIXO: LEITURA

Objeto de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PROCEDIMENTOS DE LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA	(EFEJAEFLP09) Ler para defender seus direitos em todas as esferas da vida social.	
ESTRATÉGIAS DE LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA	(EFEJAEFLP10) Ler e compreender para sintetizar diferentes textos.	
	(EFEJAEFLP11) Reconhecer os critérios de organização em diferentes textos.	
	(EFEJAEFLP12) Recuperar o contexto de produção de um texto por meio de pistas linguísticas presentes no texto e em outras fontes de informação disponíveis.	
	(EFEJAEFLP13) Desenvolver a capacidade de localizar, inferir e generalizar informações.	
	(EFEJAEFLP14) Identificar as diferentes maneiras utilizadas pelos autores para efetuar marcas gráficas (travessão, dois pontos, aspas etc.) no discurso direto.	
	(EFEJAEFLP15) Reconhecer recursos de argumentação e réplica.	
FINALIDADES DE LEITURA	(EFEJAEFLP17) Ler para estudar, divertir-se, informar-se, instruir-se, emocionar-se; passar o tempo; recitar; compartilhar informações; apreciar; vivenciar diferentes situações de leitura.	

EIXO: ESCRITA		
Objeto de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
PRODUÇÃO TEXTUAL	(EFEJAEFLP18) Produzir textos orais e escritos da esfera do mundo do trabalho.	
	(EFEJAEFLP19) Produzir textos orais e escritos de diferentes esferas discursivas.	
	(EFEJAEFLP20) Fazer uso de conhecimentos sobre a língua e sobre os gêneros das diferentes esferas discursivas, com o intento de planejar projetos coletivos.	
	(EFEJAEFLP21) Produzir mensagens próprias utilizando meios de comunicação virtuais.	
REESCRITA, TRANSCRIÇÃO, REVISÃO E EDIÇÃO DE TEXTOS	(EFEJAEFLP22) Reescrever e reler os textos após a primeira versão, destacando trechos que parecem necessitar de ajustes para efetuar revisões posteriores, considerando marcadores temporais, bem como aspectos de coesão e coerência.	
	(EFEJAEFLP23) Editar os textos de maneira a torná-los adequados às características do portador e do público-alvo.	
	(EFEJAEFLP24) Identificar e utilizar elementos organizacionais e estruturais que caracterizam os diferentes gêneros.	
	(EFEJAEFLP25) Elaborar mapas textuais, resenhas e fichas de leitura de textos expositivos e argumentativos.	
PROCEDIMENTOS DE ESTUDO	(EFEJAEFLP26) Reconhecer gêneros textuais mesmo que desconectados de seu contexto mais usual, por exemplo, os da esfera científica, jurídica, entre outras.	

EIXO: ORALIDADE

Objeto de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PRODUÇÃO DE DISCURSOS REIVINDICATÓRIOS	(EFEJAEFLP27) Produzir discursos reivindicatórios, em diferentes esferas sociais, com o intuito de aproximar-se do mundo como um cidadão de direitos.	
DISCURSOS ARGUMENTATIVOS	(EFEJAEFLP28) Elaborar e produzir textos orais argumentativos, utilizando o léxico e as marcas linguísticas adequadas.	
	(EFEJAEFLP29) Construir discursos que apresentem premissas lógicas tanto na construção de argumentos contrários ou favoráveis a uma tese socialmente compartilhada, quanto na construção de réplicas e tréplicas consistentes.	
MANIFESTAÇÃO DO DISCURSO, COM VISTAS À DEFESA DE DIREITOS	(EFEJAEFLP30) Participar de discussões orais em diferentes esferas da vida social, valorizando as narrativas que busquem o respeito e a equidade no que diz respeito a fatores como gênero, raça, classe social e capacidades funcionais bem como origem social e regional, combatendo toda e qualquer forma de preconceito, estigma e discriminação.	
	(EFEJAEFLP31) Estudar modelos de discurso oral (debate político, debate regrado, pronunciamentos, homenagens e agradecimentos), que auxiliem a criação de repertórios para a produção dos próprios enunciados.	

EIXO: ESCUTA		
Objeto de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
ESCUTA NA RELAÇÃO DIALÓGICA	(EFEJAEFLP32) Escutar, de forma ativa, o discurso do outro, respeitando os propósitos comunicativos e compartilhando experiências, saberes e conhecimentos, com o intuito de construir novos conhecimentos, coletivamente.	
ESCUTA ATIVA COMO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO E AÇÃO DISCURSIVA	(EFEJAEFLP33) Selecionar e distinguir vozes sociais, bem como os aspectos relacionados à classe social, gênero e raça bem como origem social e regional e capacidades funcionais para a compreensão da realidade e de relações de poder.	
	(EFEJAEFLP34) Escutar para analisar o discurso de mídias sociais em relação à valorização ou desvalorização de questões relacionadas à classe social, origem social e regional, capacidades funcionais, gênero e raça, reconhecendo suas intencionalidades.	
ESCUTA ATIVA DE DISCURSOS ORAIS	(EFEJAEFLP35) Escutar atenta e respeitosamente diferentes discursos cuja base é a oralidade com o objetivo de identificar possíveis contradições, estigmas, preconceitos, posicionando-se na defesa dos direitos humanos.	
ESCUTA PARA FORMAÇÃO DE PONTO DE VISTA	(EFEJAEFLP36) Escutar, compreender e analisar diferentes pontos de vista sobre um tema, no intuito de reconhecer vozes externas e internas, que permitam formular os próprios pontos de vista, com autonomia.	
ESCUTA COMO PROCESSO DE AUTOCONHECIMENTO	(EFEJAEFLP37) Perceber a importância da escuta de si e da reflexão crítica acerca dos próprios pensamentos e atitudes, com o intuito de revê-los.	

EIXO: ANÁLISE LINGUÍSTICA

Objeto de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
COESÃO E COERÊNCIA TEXTUAL	(EFEJAEFLP38) Utilizar sinais de pontuação, paragrafação, acentuação e outros sinais gráficos com autonomia, tendo em vista a construção de sentido no discurso.	
REVISÃO DE TEXTOS	(EFEJAEFLP39) Comparar textos em suas variantes comunicativas, de acordo com a intencionalidade comunicativa.	
	(EFEJAEFLP40) Identificar a função dos aspectos linguísticos (adjetivo/locuções adjetivas, advérbio/locuções adverbiais) em funcionamento nos textos.	
VARIEDADE LINGUÍSTICA	(EFEJAEFLP41) Compreender diferenças e semelhanças entre fala e escrita, respeitando as esferas discursivas, a situação comunicativa, a intencionalidade comunicativa e os interlocutores em questão.	
ESTILÍSTICA	(EFEJAEFLP42) Reconhecer nos textos falados e escritos diferentes recursos estilísticos.	
	(EFEJAEFLP43) Utilizar nos próprios textos diferentes recursos estilísticos.	
LÉXICO E SEMÂNTICA	(EFEJAEFLP44) Reconhecer e valorizar as influências linguísticas de matrizes africanas, indígenas e da Língua Brasileira de Sinais – Libras.	
	(EFEJAEFLP45) Refletir sobre a evolução da língua oral e escrita e suas variações, nos textos de outros autores e nos próprios.	
USO DE VERBOS DE DIZER EM DIFERENTES DISCURSOS	(EFEJAEFLP46) Compreender e utilizar diferentes modos e tempos verbais nos discursos produzidos, oralmente ou por escrito, em variadas esferas da vida social.	
	(EFEJAEFLP47) Reconhecer os sentidos dos verbos de dizer no discurso indireto, por exemplo, em textos jornalísticos e literários.	
	(EFEJAEFLP48) Analisar os sentidos dos verbos nos discursos direto e indireto em textos variados.	
	(EFEJAEFLP49) Utilizar autonomamente os discursos direto e indireto.	

ANOTAÇÕES


A
a
C
m
g
B
3

PARTE 3

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA A EJA

ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO DO PROFESSOR

POSSIBILIDADES PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EM LÍNGUA PORTUGUESA

A despeito das peculiaridades envolvidas em cada modalidade de atendimento de Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Cidade de São Paulo, faz-se necessário considerar que os aspectos que as aproximam se referem, de um modo geral, à escolha acerca do que ensinar, como organizar o objeto de ensino no tempo disponível e decidir quais as estratégias metodológicas, bem como os modos de se colocar em prática o que se quer ensinar, considerando antes de tudo: quem são estes estudantes e quais são os seus saberes, expectativas, experiências e conhecimentos prévios.

Destaca-se, assim, a importância dos princípios pedagógicos subjacentes ao Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos: Língua Portuguesa. Eles são entendidos como instrumentos mobilizadores de ações a serem efetivadas no processo de ensino, para que as aprendizagens sejam construídas de forma significativa pelos estudantes.

Um importante princípio refere-se ao Levantamento dos Conhecimentos Prévios dos estudantes, ou dito de outra forma, o conhecimento e a consideração dos saberes, experiências, noções e elementos hipotéticos elaborados pelos estudantes da EJA. Um bom exemplo da importância deste princípio trata-se da sondagem ou diagnóstico das hipóteses de escrita de cada estudante que está em processo de aquisição do sistema de escrita alfabético.

Esse primeiro passo permitirá ao professor planejar quais as melhores atividades a serem oferecidas e quais as intervenções pedagógicas mais pertinentes a serem realizadas. Nesse sentido, tal levantamento representará um grande apoio ao planejamento docente, pois ao identificar o que cada estudante já sabe sobre a linguagem escrita, ele poderá potencializar a prática educativa, favorecendo o avanço da aprendizagem do discente em seu processo de alfabetização.

Caso contrário, corre-se o risco de investir em atividades que poderão estar muito aquém, ou além do que os estudantes precisam naquele momento para superarem os desafios e avançarem em suas hipóteses de escrita ou de construírem novos conhecimentos relativos à Língua Portuguesa.

Outro princípio pedagógico relevante é a Contextualização, princípio esse que não se aplica exclusivamente ao ensino da Língua Portuguesa e que é o foco neste texto, mas de qualquer outra área do conhecimento. Contextualizar os objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento fará com que o caminho trilhado em sala de aula no desenvolvimento dos conteúdos seja mais significativo ao estudante, pois evidenciará a relação entre o que se aprendeu e o que se aprenderá, levando-se em conta a realidade circundante. Ou seja, a contextualização auxilia na ativação dos conhecimentos prévios, favorecendo a atribuição de significado ao que se vai aprender.

O processo de contextualização de um objeto de conhecimento, objetivo de aprendizagem e desenvolvimento, conteúdo, projeto ou atividade pode ser planejado pelo professor das mais variadas formas, a depender da turma, da natureza do conteúdo, dos conhecimentos prévios dos estudantes acerca do que será estudado, entre outros tantos aspectos. Mas podemos citar, como exemplo, uma roda de conversa realizada antes do estudo de um artigo de opinião. Neste caso, faz-se necessário que o(a) professor(a) explicite qual o tema do artigo, onde este texto foi publicado, quem o escreveu, qual sua profissão, por qual motivo ele foi escolhido para escrever este artigo de opinião, quando o texto foi produzido e por aí afora. Quanto mais contextualizado for o artigo que será estudado pelos estudantes, melhores condições eles terão de construir sentido, de interpretá-lo, de construir e emitir opiniões e de produzir - a partir daquele artigo - novas ideias.

A Problematização é outro princípio pedagógico igualmente valoroso, que tem por objetivo instigar, questionar, incitar a reflexão, a análise e a construção de hipóteses pelos estudantes. Este princípio pode ser compreendido como uma provocação de fomento ao exercício da intelectualidade. Um exemplo de problematização que pode ser desenvolvido é o de uma produção de texto coletivo, em que os estudantes decidam escrever uma carta para ser publicada no jornal do bairro, com intuito de apresentar um determinado problema que aquela região tem enfrentado. Neste sentido, a problematização deve ser feita pelo professor ao convocar a turma sobre as decisões que precisarão tomar: de que forma essa carta será produzida? Será uma carta de que natureza? Caso os estudantes optem pela escrita de uma carta de reclamação, as marcas linguísticas serão de um jeito. Se for outro gênero, serão de outro.

Entretanto, vale a pena salientar que a garantia deste princípio pedagógico da Problematização depende muito da condução didático-pedagógica do professor e, também, do controle exploratório do tema ou conteúdo a ser trabalhado, por meio de questões que provoquem no estudante um processo reflexivo. Deste modo, reiteramos que é preciso tecer boas perguntas, que façam com que os estudantes, ao produzirem a carta destinada ao jornal do bairro, pensem, analisem, comparem, estabeleçam relações, levantem hipóteses, produzam e revisem seus

registros, reescrevam, editem até que cheguem à versão final. Sempre garantindo o contexto de produção de texto, que será tratado mais adiante.

Um último princípio pedagógico a ser destacado nesse documento concerne à Sistematização. Muitas vezes, numa prática conservadora, depois de trabalhar um determinado conteúdo e de realizar alguns exercícios, o professor já parte para a avaliação, deixando de completar o ciclo dos princípios pedagógicos que acabamos de mencionar. A omissão dessa etapa pode comprometer o processo de aprendizagem.

A Sistematização, enfim, refere-se ao momento em que o professor dialoga com seus estudantes sobre o que eles aprenderam acerca do que foi estudado e, uma vez retomado, permite que eles se expressem oralmente sobre as dúvidas encontradas, as aprendizagens construídas, as curiosidades que surgiram em virtude do novo conhecimento e, a partir dele, procurem generalizar o que aprenderam.

Apresentaremos, na sequência, um exemplo simples de sistematização que pode ser transposto para a construção de novos modelos. Antes de discutir com os estudantes alguns aspectos sobre os usos da pontuação, por exemplo, podemos propor que antes, durante e depois da realização das atividades, eles registrem coletivamente numa tabela o percurso de aprendizagem, como demonstrado a seguir:

TABELA 1

O que eu já sei sobre pontuação? (Esta coluna deve ser preenchida antes do início das atividades)	O que eu aprendi sobre pontuação?	O que ainda preciso aprender sobre pontuação?
Aqui será registrado tudo o que os estudantes citarem sobre a pontuação, mesmo aspectos que estejam equivocados.	Após as atividades sobre alguns aspectos da pontuação terem sido realizadas, os estudantes registrarão, nesta coluna, o que eles não sabiam e aprenderam durante as aulas. (Esta coluna deve ser preenchida após o término da sequência de atividades sobre pontuação).	Depois, aqui ficará registrado o que eles ainda precisam aprender sobre pontuação para que os estudantes percebam que sempre haverá o que aprender: nunca aprendemos tudo sobre o que quer que seja. (Esta coluna deve ser preenchida somente após a coluna anterior).

Pelo que se observa na sugestão da atividade com o uso da tabela, o preenchimento da primeira coluna articula-se ao levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes, pois lá serão registrados os conhecimentos, os saberes, as hipóteses, as crenças etc. Já no caso das outras duas colunas, identificamos o registro das aprendizagens construídas, ou aquelas que precisarão ser retomadas. Nesse quadro básico, tem-se uma possibilidade de registro do princípio da sistematização de forma objetiva.

A Sistematização visa romper com práticas de cunho conservador que comumente pensam o conceito como algo estanque a ser avaliado, desconsiderando a formação de pensamento que envolve um estudo temático e o que pode ser compartilhado acerca do aprendido.

Todavia, destacamos o fato de que nenhum desses princípios ou outros, como seria o da interdisciplinaridade, podem ser desenvolvidos sem que se estabeleça entre estudante e professor uma interação, verdadeiramente uma relação dialógica, que só se estabelecerá se a interação entre professor e estudantes estiver ancorada em vínculos afetivos positivos, ou seja, vínculos de respeito, valorização, amizade, confiança etc.

Finalmente, considera-se que o desenvolvimento de cada um dos princípios descritos denotará o cuidado e o conhecimento do docente acerca da questão didática, bem como o seu compromisso com um processo educacional que seja democrático. Se cada princípio pedagógico de fato for considerado pelo professor, espera-se dele que possa mediar a aprendizagem dos objetos de conhecimentos descritos neste Currículo e que atenda à diversidade da EJA. Deste modo, consideramos que o aprofundamento e a prática desses pressupostos poderão ser mais um suporte estruturador com os quais os docentes poderão enfrentar desafios históricos impostos por essa modalidade de ensino.

PROCESSO DE ENSINO: O QUE CONSIDERAR?

A ação docente, no âmbito dos processos de ensino, deve levar em consideração pelo menos duas grandes referências:

1º - o teor do Currículo que toma como base os conhecimentos historicamente acumulados e organizados academicamente, e que lhes atribui um conjunto de valores e prioridades;

2º - o Projeto Político-Pedagógico das escolas, que toma o Currículo como referência e que faz as adequações com os contextos locais.

Esse processo depende de um trabalho de articulação das equipes gestoras das Unidades Educacionais, principalmente dos coordenadores pedagógicos.

É a ação integrada das equipes gestoras que poderá subsidiar a tradução dos objetos de conhecimento e dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em práticas pedagógicas.

Essas práticas, basicamente, precisam se comprometer com um conjunto de atividades e projetos essenciais à rotina didático-pedagógica da Educação de Jovens e Adultos.

O Tratamento Didático dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento

Conforme explicitado no Currículo, optou-se por não determinar os gêneros textuais a serem trabalhados nas escolas, visto que a escolha dos gêneros depende de um conjunto de fatores: os conhecimentos prévios dos estudantes, as características da classe e de seus centros de interesse, do contexto escolar, de critérios do professor, enfim, das necessidades comunicativas da Rede nas diferentes regiões da cidade e nas diferentes formas de atendimento da EJA.

A depender da esfera discursiva, os professores de Língua Portuguesa poderão escolher os gêneros discursivos que serão trabalhados, prestando atenção aos

saberes linguísticos que precisarão ser mobilizados para ler, escrever, ouvir, falar ou analisar um discurso.

O manejo didático do trabalho com uma variedade de gêneros precisa levar em consideração as necessidades, os desejos e as características dos jovens e adultos.

Por exemplo, ao escolher o canal que assistirá na TV, a emissora de rádio que ouvirá, o modo como buscará se informar sobre acontecimentos da vida cotidiana, o estudante escolhe os formatos que melhor parecem atender seus desejos e necessidades. E esses formatos vêm se alterando vertiginosamente, assumindo características multimodais. Em um único dia, por exemplo, via WhatsApp, uma pessoa recebe discursos orais, vídeos, textos e imagens, de uma só vez.

De qualquer maneira, ainda que as formas de comunicação sejam híbridas, os discursos com os quais nos relacionamos atendem a diferentes intenções: informar, emocionar, sensibilizar, divertir, persuadir etc.

Muitas vezes, um usuário da língua conhece e utiliza as formas estruturais de diferentes gêneros textuais de várias esferas discursivas pelas quais circula, mas não necessariamente consegue utilizá-los com proficiência quando é convidado a escrevê-los, por exemplo. Sendo assim, a escolarização tem uma função primordial a cumprir na direção de auxiliar os jovens e adultos a ampliarem sua capacidade de compreender e utilizar diferentes gêneros textuais.

As diferentes situações comunicativas são materializadas pelos sujeitos, por meio de enunciados verbais ou escritos que são produtos de jeitos diferentes de falar, escrever, de empregar estilos, das intenções e das formas de usar as palavras e articulá-las. Tais enunciados vão se organizando mediante formatos parecidos, elaborados socialmente e guiados pelo uso que as pessoas fazem dele. Bakhtin (1997) denominou esses formatos como gêneros textuais.

Estes gêneros são socialmente determinados de acordo com a intenção dos interlocutores e, dependendo de onde circulam, a quem se destinam, da intencionalidade de quem os elabora, do suporte ou do veículo, vão modificar a linguagem, alterando, por consequência, os próprios gêneros.

Considerando que o público da EJA, em suas diferentes modalidades, interage com gêneros que fazem parte das práticas sociais reais e utilizam-nos para se comunicar, seu uso pelos professores pode agregar sentido aos processos de ensino e aprendizagem. Do ponto de vista didático, os elementos que constituem os gêneros discursivos emergem de diferentes esferas da vida social: do mundo do trabalho, do cotidiano, do campo do jornalismo, do campo científico.

A depender da esfera, a intenção comunicativa da enunciação se modifica, ajustando-se aos interlocutores, à situação e à circunstância comunicativa.

Esses elementos vão se articulando, dialeticamente, permitindo que os sujeitos construam seus discursos levando em conta o conteúdo temático, a linguagem, o estilo composicional e a estrutura do discurso, manifestando-se por meio dos gêneros em uso.

Sendo assim, este Currículo adota uma perspectiva de que o ensino dos elementos que constituem os gêneros discursivos pode contribuir para que os estudantes da EJA compreendam diferentes discursos com maior efetividade.

Observe o exemplo a seguir:

1. Classificado

Procura-se vendedores externos urgente
Vendedores externos com experiência na área de telefonia. Venda de TV, telefone fixo e internet. Interessados mandar e-mail para: selecao@maisemprego.com.br, contendo carta de apresentação e CV. Salário fixo R$ 950,00 + comissão + ajuda de custo + VT + VA.

Se esse texto fosse tomado como objeto de trabalho com estudantes da EJA, seria importante ter em mente os elementos para os quais eles deveriam prestar atenção, a fim que de fosse possível que compreendessem o conceito de classificado/anúncio de emprego, mesmo que não conseguissem nomear o discurso dessa forma.

Esfera de Circulação	Mundo do Trabalho
Esfera da Comunicação	**Contexto:** momento social e histórico em que o classificado é veiculado e pelo qual é motivado. Além da intenção de buscar potenciais candidatos para o posto de trabalho, há outros elementos utilizados pelo enunciador para tornar o texto atrativo, como a divulgação de salário e benefícios. **Circunstância comunicativa:** sítios da internet, revistas, jornais, redes sociais e aplicativos. **Interlocutores:** destinatários do classificado - desempregados ou pessoas que estejam em busca de outro emprego. **Intenção comunicativa:** recrutar candidatos para o posto de trabalho de vendedor.
Esfera do Enunciado	Há algumas omissões no enunciado (algumas palavras e conectivos que, embora não comprometam a mensagem, não são utilizados explicitamente). É importante analisar que, historicamente, os classificados e anúncios são elaborados de forma sintética porque em décadas passadas, quando seu portador de texto era apenas jornais e revistas impressas, o anunciante pagava por eles, por palavra ou por linha, o que pode explicar as omissões. Da mesma forma, isso também pode ajudar a compreender a estrutura do texto (título e texto mais curto, com abreviações e linguagem mais objetiva e com certo distanciamento do interlocutor, sem funções apelativas, como acontece com propagandas, por exemplo). O mesmo se aplica para explicar o estilo composicional empregado. O discurso pretende: a) chamar atenção para um posto de trabalho vago (o de vendedor); b) descrever a atividade profissional (vender serviços de telefonia fixa, TV e internet); c) qual é a remuneração e os benefícios (composição salarial - valor fixo somado a comissão por vendas e benefícios oferecidos - ajuda de custo, vale transporte e alimentação).

O atendimento a esse conjunto de elementos é fundamental para garantir a compreensão e as condições de produção deste e de outros gêneros, das diferentes esferas de circulação. Se o estudante conseguir se apropriar desses elementos, poderá avançar na construção de seus saberes linguísticos. Reforçamos, assim, que os elementos descritos no esquema são condições gerais da produção de qualquer gênero discursivo, independente da ênfase que o professor queira dar no desenvolvimento do trabalho pedagógico (ler, escrever, ouvir, falar e/ou provocar a análise linguística). O trabalho com os elementos constitutivos dos gêneros pode servir para estruturar modelos ou referências de produção nos quais os estudantes poderão buscar inspiração para interagir com outros textos e produzir os próprios. Vejamos outro exemplo.

2. Carta do leitor

Bela, charmosa e simpática
Prezada equipe da Revista,
Quero parabenizar o tom elogioso e elegante de Maria Valda Durães, na escrita da reportagem sobre nossa querida Ilha de Rhoda. Nosso pôr do sol é mesmo um dos mais lindos do mundo. Aliás, os cidadãos e comerciantes locais agradecem à jornalista. Nosso movimento aumentou. Maria Valda é sempre bem-vinda. Esperamos que volte. (Judith Marino, presidente da Associação de Comerciantes da Ilha de Rhoda).

Uma carta do leitor é um gênero da esfera jornalística e tanto nas mídias impressas como digitais costumam ser veiculadas em seções específicas. Observemos as condições de produção da carta ao leitor apresentada:

- **Contexto:** momento em que uma leitora de uma reportagem específica (sobre uma ilha e seus atrativos) pode interagir com a autora que a escreveu e com quem a veiculou (supostamente, uma revista impressa. Mas poderia ter sido um jornal ou sítio da internet).
- **Intencionalidade comunicativa:** a seção "Carta do Leitor", constante em veículos midiáticos diversos, existe para dar oportunidade de os leitores se manifestarem. Tal manifestação, no caso em questão, é de concordância ou agradecimento, mas também pode servir para expressar discordância, descontentamento ou qualquer outro sentimento, a critério de quem leu.
- **Interlocutores:** leitores do suporte.
- **Escolhas lexicais:** o tom adotado pela produtora do discurso é informal, mas apresenta algum grau de afetividade.
- **Estilo composicional e estrutura:** apresenta elementos de uma carta - saudação, destinatário, desenvolvimento, despedida e assinatura, embora seja uma carta mais breve e, também, deve-se considerar que a revista possa editar as cartas, escolhendo para publicar apenas partes tomadas como mais relevantes de serem divulgadas.

No caso de um trabalho com um gênero como esse, os estudantes precisam perceber que uma carta de leitor, uma vez que pertence à esfera jornalística, apresenta as características que possui em função do seu suporte final: uma revista impressa. Se as condições de produção se modificassem, provavelmente o gênero a ser produzido seria outro.

Outra questão importante de ser mencionada é que, para favorecer a compreensão do teor da carta, talvez o leitor precisasse recorrer à reportagem mencionada pela autora. E neste caso, o estudante poderia utilizar as informações constantes na revista para buscar a reportagem que a originou. Esse processo, por exemplo, poderia desencadear a elaboração de uma sequência didática pelo professor, algo que se aplicaria de forma proveitosa, em qualquer uma das formas de atendimento da EJA da Cidade de São Paulo.

Cabe salientar que quando podem ler, compreender, produzir, ouvir e analisar textos de diferentes gêneros, os estudantes podem se apropriar, paulatinamente, das condições de produção de cada um deles. Com isso, podem aprender a conhecer diferentes discursos de maneira mais autônoma, permitindo que consigam participar de diferentes práticas sociais nas quais os gêneros se manifestam.

Quando o professor tem em mente os elementos estruturantes dos diferentes gêneros, pode conduzir melhor o planejamento e o desenvolvimento das suas práticas pedagógicas. Por isso é importante:

- Diversificar os gêneros trabalhados, privilegiando os conhecimentos dos estudantes, seus percursos de aprendizagem e a modalidade da EJA que frequentam.
- Partir dos gêneros que os estudantes conhecem, sem deixar de apresentar novos. É preciso que assumamos um compromisso com a ampliação do repertório linguístico.
- Prestar atenção no próprio percurso de aprendizagem, assim o estudante pode interagir com textos dos domínios sociais do narrar, do relatar, do expor, do instruir, do argumentar e do prescrever. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).
- Articular o trabalho com os gêneros às suas esferas de circulação.
- Lembrar de oferecer textos poéticos, considerando sua importância para a formação de leitores e produtores de texto.
- Incentivar a pesquisa, a leitura, a discussão oral, a escuta, a análise e a reflexão sobre os diversos componentes do texto.
- Assumir um compromisso com a orientação de estudos, visto que se trata de um procedimento didático que é imprescindível para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Abordaremos esse tema com maiores detalhes, adiante.
- Chamar a atenção dos estudantes para os gêneros que vão emergindo a partir do uso de novas tecnologias e mídias: Instagram, Twitter, WhatsApp, Facebook, YouTube, Canais de Streaming diversos etc. Sobretudo o WhatsApp, o Facebook, o Twitter e o Instagram são boas ferramentas para problematizar a importância de nos comunicarmos bem.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO NA EJA

"[...] se a escola não alfabetiza para a vida e para o trabalho... para que alfabetiza e para quem alfabetiza?" Emília Ferreiro (2002)

Tradicionalmente, a despeito de boas intenções, percebemos que muitas das práticas de alfabetização de jovens e adultos, por vezes, ainda se espelham em atividades planejadas para crianças. A EJA se constitui por sujeitos repletos de expectativas, experiências, valores, crenças, desejos e saberes, mesmo que não formalizados, inclusive sobre a leitura e a escrita.

O processo de alfabetização de jovens e adultos ainda permanece muito atrelado à esfera escolar, como se o objetivo central fosse unicamente o de comprovar tal aprendizado. Não estamos negando a legitimidade deste objetivo, mas quando este único aspecto ganha centralidade, transformando o processo de alfabetização em uma atividade meramente escolar, essa aprendizagem vai sendo desprovida de seu significado, vai perdendo seu sentido primeiro. Como afirma Ferreiro: "[...] a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola, e não o inverso" (2007, p. 21)

Desta forma, o histórico escolar, os percalços, as inúmeras tentativas que por vezes esses estudantes já empreenderam para se alfabetizar devem ser consideradas à luz de um pensamento pedagógico que se comprometa a acompanhá-los por um percurso exitoso. Precisamos alfabetizar jovens e adultos "[...] deixando de lado a expressão que nos convida a combater ou erradicar o analfabetismo" (FERREIRO, 2013, p.33). Não há nada a ser combatido, mas muito a ser ensinado.

Conforme já descrito no Currículo, para que os estudantes se apropriem do sistema de escrita, a própria língua escrita deve tornar-se tanto o meio pelo qual se aprende, como a meta a ser alcançada. Neste sentido, em primeiro lugar, faz-se necessário reconhecer que este processo envolve uma construção que é cognitiva e que, portanto, demanda o planejamento de boas intervenções pedagógicas.

Sendo assim, o primeiro passo, como já dito anteriormente, é conhecer o que os estudantes já sabem sobre a escrita. Partindo de um referencial pautado na Psicogênese da Língua Escrita, forjado por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986). A partir das escritas coletadas por meio de sondagem, é possível identificar a hipótese de escrita em que cada estudante se encontra, podendo assim, planejar quais as intervenções necessárias a partir do diagnóstico realizado. Conhecer os saberes que os estudantes já possuem facilita o planejamento e a organização de intervenções pedagógicas que favorecem sobremaneira o avanço dos estudantes neste processo.

Especificamente no caso da alfabetização, essa lógica também se aplica, pois é fundamental saber, antes, os conhecimentos de seus estudantes sobre a linguagem escrita, ou seja, suas hipóteses de escrita. Como afirmam Weisz e Sanchez:

> No momento em que o professor entende que o aprendiz sempre sabe alguma coisa e pode usar esse conhecimento para seguir aprendendo, ele se dá conta de que a pura intuição não é mais suficiente para guiar seu trabalho. (WEISZ; SANCHEZ, 2004, p. 23).

Desta forma, todo novo conhecimento deve ser entendido como a extensão de um conhecimento anterior.

Observe atentamente as escritas a seguir:

Conjunto de amostras de escrita de adultos



Fonte: BRASIL, 2002.

Caso um leigo olhe o conjunto de escritas de adultos em diferentes momentos do processo de aquisição da escrita, rapidamente, é provável que afirme que estes estudantes "não sabem nada". Porém, é preciso ser professor alfabetizador e conhecer a "Psicogênese da Língua Escrita" para ser capaz de observar o registro anterior e identificar o que esses estudantes já sabem sobre o sistema de escrita alfabético, confirmando que eles não partem do zero.

ESCRITA

A Escrita Alfabética é um Sistema Notacional? O que isso Difere de um Código?

A alfabetização é uma tarefa complexa que pode ser permeada por situações prazerosas, contextualizadas e significativas rompendo com a visão tradicional, na qual o estudante para aprender precisa copiar e memorizar. A decoração da equivalência entre as letras e os sons é chamada de decodificação e codificação das palavras. Tal visão foi e, ainda, é utilizada por muitos métodos de alfabetização. Contudo, eles trazem consigo o risco de promover uma aprendizagem mecânica, destituída de compreensão por parte dos aprendizes, fazendo com que o sistema de escrita perca seu sentido.

Quando inicia o processo de alfabetização, o estudante não consegue compreender os fonemas como unidades isoladas, ou seja, não consegue compreender que cada letra substitui um fonema. Por isso, não basta imaginar que o estudante, ao receber informações sobre a equivalência das letras e sons, será capaz de escrever e ler as palavras, de forma imediata e mecânica.

Ao contrário, a leitura e a escrita só serão possíveis quando o estudante compreender as regras do sistema de escrita e seu funcionamento, dominar suas convenções de letra-som e, por fim, apropriar-se de suas propriedades.

Para tanto, o professor terá que criar diferentes metodologias para garantir um ensino sistemático e reflexivo, uma vez que, durante as etapas do processo de alfabetização, o estudante terá que responder duas questões:

1. O que as letras representam, notam ou substituem?
2. Como as letras notam ou substituem os sons que produzimos ao falar?

Para melhor buscar as respostas de cada uma dessas perguntas, será preciso retomar a Teoria da Psicogênese da Escrita e analisar cada uma das etapas do processo evolutivo de aprendizagem, percebendo cada fase que os estudantes se encontram e de que forma eles estão ou não conseguindo responder às duas questões apontadas.

Leal (2013) confirma que os estudantes da EJA elaboram hipóteses sobre a escrita mesmo antes de irem à escola, porém, quando chegam à escola, estão bem mais familiarizados com letras e com práticas sociais de leitura e escrita que a maioria das crianças pequenas, embora também possam elaborar hipóteses de escrita pré-silábicas, silábico-alfabéticas e alfabéticas.

O conhecimento das hipóteses da escrita serve ao professor como uma possibilidade de intervenção didática e de entendimento acerca de como o estudante concebe a escrita. Diante das duas questões que o estudante deve responder, podemos dizer que há dois aspectos do sistema alfabético que os estudantes precisarão dominar: os aspectos conceituais e os convencionais.

O conceitual se refere à própria compreensão do sistema de notação dos sons, e o convencional às regras combinadas socialmente, por exemplo: escrevemos da

esquerda para a direita, normalmente escreve-se de cima para baixo, deixa-se espaços entre as letras, entre outros comportamentos.

Esses dois aspectos organizarão um conjunto de propriedades que o estudante terá que reconstruir internamente. Tais propriedades foram explicitadas por Morais (2012, p. 51):

1. Escreve-se com letras, as quais: não podem ser inventadas, têm um repertório finito e são diferentes de números e de outros símbolos.
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações que produzem mudanças na sua grafia (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, *P, p*).
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada.
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.
9. Além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV,CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante – vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

Esse decálogo pode ajudar na seleção de atividades que auxiliem os estudantes a compreenderem o funcionamento do sistema de escrita alfabético, como apresentamos a seguir.

Os Critérios para Realização de uma Sondagem das Hipóteses de Escrita

Um importante princípio pedagógico a ser garantido, conforme já reiteramos, é o levantamento de conhecimentos prévios. No tocante ao processo de alfabetização, uma boa forma de conhecer o que os estudantes já sabem sobre a escrita é a realização da sondagem ou diagnóstico, acerca das hipóteses de escrita da turma. É preciso que o professor, primeiramente, promova na sala de aula um ambiente no qual jovens e adultos sintam-se à vontade para

escrever de próprio punho, a partir de suas hipóteses, sem medo de errar. Pois, muitas vezes, eles e/ou elas não se sentem seguros em fazê-lo, devido às experiências anteriores, e esquivam-se das atividades de escrita, preferindo apenas realizar cópias.

As hipóteses de escrita de jovens e adultos precisam ser compreendidas como um construto da Psicogênese, na qual a:

> [...] escrita é um modelo psicológico de aprendizagem especificamente da escrita. Isso informa o educador, mas a maneira pela qual essas informações são utilizadas na ação didática pode variar muito, porque nenhuma pedagogia responde apenas a um modelo psicológico. [...] No caso da alfabetização, o modelo geral de aprendizagem no qual se apoia a psicogênese da língua escrita é de que há um processo de aquisição no qual se vai construindo hipóteses, testando-as, descartando umas e reconstruindo outras. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p.34).

A sondagem é realizada por meio do ditado de uma lista de palavras. Mas não se pode ditar uma lista de termos aleatórios. Essa lista precisa ser produzida seguindo alguns critérios, quais sejam:

- Organizar uma lista de vocábulos que pertençam ao mesmo campo semântico, ou seja, é preciso listar palavras que pertençam a um mesmo tema, por exemplo, uma lista com nomes de temperos, ferramentas, sentimentos, bebidas etc.;
- A ordem das palavras ditadas também não pode ser aleatória, ou seguir uma ordem alfabética. As palavras precisam seguir uma ordenação específica: é preciso ditar inicialmente aquela da lista que for polissílaba; em seguida, a trissílaba; posteriormente, a dissílaba e, por último, a palavra monossílaba.
- É importante que se evite ditar termos que contenham sílabas contíguas, quer dizer, sílabas que repitam a mesma vogal, por exemplo: BANANA, BALA etc.
- Ao final da lista, ditar uma frase que tenha a ver com o campo semântico.
- Não ditar as palavras escandindo-as, ou seja, sílaba por sílaba. O ideal é pronunciar as palavras normalmente.

Assim que o estudante terminar de escrever a palavra ditada, o professor deve pedir para que ele a leia e deve indicar como a leitura foi realizada. Se de forma global (o que indica uma hipótese de escrita pré-silábica), registra-se com uma seta embaixo da palavra, ou apontando cada pedaço da palavra (indicando uma hipótese silábica). Solicitar essa leitura é essencial na sondagem, pois a escrita sem o registro da leitura não indica adequadamente a hipótese de escrita na qual o estudante se encontra.

Observe os exemplos das listas de palavras a seguir:

LISTA DE BEBIDAS
VITAMINA
CHIMARRÃO
CAFÉ
CHÁ
EU TOMEI CAFÉ DE MANHÃ

LISTA DE SENTIMENTOS
AMIZADE
SOLIDÃO
AMOR
PAZ
O MEU AMOR VIRÁ AMANHÃ

LISTA DE FERRAMENTAS
FURADEIRA
MARTELO
METRO
PÁ
O MARTELO CAIU NO CHÃO

É necessário que o professor realize as sondagens das hipóteses de escrita de todos os seus estudantes, para que tenha condições de propor-lhes situações desafiadoras para que eles avancem em seus processos de aquisição da escrita.

A realização periódica de sondagens é um instrumento para o planejamento do professor. Ela permite avaliar e acompanhar os avanços da turma com relação à aquisição da base alfabética porque fornece informações preciosas ao planejamento das atividades de leitura e de escrita, assim como para a definição das parcerias de trabalho entre os alunos (agrupamentos) e para fazer boas intervenções junto a eles. (SÃO PAULO, 2018).

O ato de documentar as hipóteses de escrita dos estudantes também é recomendável, para que juntos, professor e estudantes, possam observar as aprendizagens construídas, já que, muitas vezes, as conquistas alcançadas não chegam a ser percebidas nitidamente. Desta forma, comparar os avanços é uma boa estratégia metodológica, que também ajuda a motivá-los, fortalecendo neles, cada vez mais, a confiança em sua capacidade de aprender.

Aspectos a Serem Considerados para Avaliar se os Estudantes Estão Avançando na Aprendizagem dos Diferentes Gêneros

No que diz respeito ao processo de avaliação dos estudantes e sua aprendizagem sobre os diferentes gêneros, é importante que o professor observe se eles estão progredindo na apropriação das marcas de cada gênero trabalhado, se as reconhecem, como as reconhecem e se as utilizam.

Algumas questões que balizam esse processo podem ser:

- O estudante reconhece as intenções presentes em cada gênero?
- Consegue estabelecer comparações com as intencionalidades de gêneros diferentes?
- Aponta semelhanças e diferenças entre eles?
- Relaciona a estrutura, o estilo composicional e as escolhas lexicais com a intenção de quem produziu o discurso? Por sua vez, percebe que há conexões entre esses aspectos e os efeitos de sentido presentes no discurso?

Para tanto, as diferentes atividades oferecidas aos estudantes podem enfatizar: as mensagens explícitas e implícitas no texto, a forma como os autores dos diferentes discursos construíram as frases, as escolhas de palavras, os tempos verbais utilizados, o uso de conectivos, processos de substituição, supressão ou troca de palavras, bem como o uso de pontos, sinais gráficos e fontes (tipo, tamanho e elementos de destaque - como negrito, itálico, grifos ou mudança de cor). Além desses aspectos, que podem ser utilizados para balizar o trabalho desde a alfabetização, sobretudo para estudantes que estão mais avançados em sua aprendizagem, pode-se oferecer atividades de retextualização.

Se for o caso, pode-se manter o tema ou assunto de um determinado gênero, mas alterar sua forma.

Tecidas essas considerações, exemplificaremos, a seguir, como os diferentes objetivos de aprendizagem e desenvolvimento podem ser considerados para planejar atividades que podem compor diferentes modalidades organizativas do trabalho pedagógico.

Os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e seu Tratamento Didático

Pensando em como os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento podem ser usados no cotidiano do trabalho pedagógico, cumpre retomarmos alguns aspectos do processo de elaboração do Currículo de Língua Portuguesa.

A construção dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, atrelados aos objetos de conhecimento elencados no texto curricular, foi produzida e discutida coletivamente, nos diversos Grupos de Trabalho, os quais contavam com representantes docentes e técnicos pedagógicos da SME. Lembrando, ainda, que coube aos especialistas a mediação do diálogo reflexivo e a entrega da proposta, organizando o currículo por eixos.

Ainda que a opção do Grupo, descrita no parágrafo anterior, tenha sido uma sugestão para facilitar a compreensão e o planejamento didático, inevitavelmente os eixos se interpenetram e se inter-relacionam, o que significa que, na prática, dependendo do conteúdo a ser trabalhado pelo professor (e, obviamente, da natureza desse conteúdo), os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de um determinado eixo conclamam outros.

Por exemplo, no processo de alfabetização, quando o professor oferece atividades que pretendem ensinar aos estudantes que as letras substituem os sons que produzimos quando falamos, também precisa explicar aos estudantes que as letras têm formatos fixos que variam conforme o traçado (e para isso precisa apresentar os diferentes tipos de fonte e como elas mudam se são grafadas maiúsculas ou minúsculas).

Neste caso, temos dois objetivos de aprendizagem de eixos diferentes em diálogo:

Eixo	Objetivo de Aprendizagem e Desenvolvimento
Escrita	(EFEJAEALP20) Compreender que as letras substituem os sons que produzimos ao falar
Análise Linguística	(EFEJAEALP55) Perceber que as letras têm formato fixo e variam conforme o traçado

Por sua vez, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento precisam ser compreendidos como "pontos de chegada", nem sempre simples de serem atingidos.

No início de cada módulo, o professor recebe os estudantes e, ao entrar em contato com eles, logo identifica que os percursos de aprendizagem são únicos, individuais e dependem de determinantes subjetivas, sociais, culturais, econômicos, etc. Como lidar com essa problemática?

A construção do Currículo vem para superar esse impasse, porém se quisermos que haja aprendizagem de fato não nos parece justo construir currículos pensando em conteúdos mínimos ou um que mantenha as altas expectativas sobre os estudantes e suas possibilidades de aprender o que quiserem.

Diante disso, cabe destacar a importância dos princípios pedagógicos elencados neste documento, da importância do trabalho coletivo entre professores e coordenadores, do desenho democrático dos Projetos Político–Pedagógicas das Unidades Educacionais e, principalmente, da autonomia dos professores.

Os professores, na relação com os estudantes, a partir das particularidades das escolas, da modalidade de atendimento da EJA, de cada contexto escolar, da comunicação com seus pares é que podem – e devem – "manejar" os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, dentro do que lhes parecer justo, real, possível e necessário.

Contudo, no intuito de contribuir para que o Currículo auxilie o fazer docente, apresentamos alguns exemplos de como tais objetivos poderão ser trabalhados na prática.

Vejamos alguns exemplos:

Objetivo de Aprendizagem e Desenvolvimento	O que fazer para atingi-lo?	Que atividades desenvolver?
(EFEJAECLP30) Tomar notas de informações que poderão ser utilizadas em um texto que será escrito. (EFEJAECLP31) Planejar e elaborar a primeira versão do texto como um rascunho que precisará ser revisado. (EFEJAECLP32) Reler a revisão do texto, marcando trechos que ainda parecem necessitar de ajustes. (EFEJAECLP37) Elaborar/recuperar o planejamento do texto que será produzido, considerando as características do contexto de produção e seu conteúdo temático.	Dependendo do gênero discursivo escolhido, se for uma notícia ou reportagem, por exemplo, será importante levantar questões sobre os elementos que não podem faltar numa notícia ou reportagem; discutir e definir modos de registro e planejamento do texto; como proceder na anotação de texto oral. Seguindo o exemplo acima, se o texto a ser produzido fosse um texto da esfera jornalística, como uma notícia ou reportagem, seria fundamental retomar o estudo cuidadoso do gênero escolhido, destacando todos os elementos constitutivos do gênero. Ainda seguindo o exemplo anterior, é fundamental que os estudantes percebam que a revisão do texto acontece já na escrita no rascunho e que segue depois dessa escrita. Todo escritor realiza pelo menos dois tipos de revisão: uma que acontece ao longo da escrita (quando escrevemos e voltamos a ler cada parte do escrito para já fazer ajustes), e outra que acontece depois que a primeira versão do texto está pronta (quando analisamos o texto inteiro para revê-lo, parte a parte, mas considerando a relação dessas partes com o todo).	Em duplas ou grupos, os estudantes poderão analisar textos de notícias e reportagens, identificando e registrando as características de textos dessas naturezas. Em seguida, seria necessário que o professor modelizasse diferentes procedimentos de anotação de informações: anotação de ideias, anotação de textos orais que podem ser aproveitados para ilustrar ou enfatizar algo em uma ideia. Por fim, seria necessário desenvolver atividades que amparassem a sistematização das informações, de modo a favorecer a produção de um texto como uma notícia ou reportagem. Do ponto de vista da prática, as atividades a serem desenvolvidas seriam: recuperar o contexto da produção: quem seriam os leitores potenciais do texto, suas finalidades, a melhor forma de construí-lo (gênero), suporte e circulação. Em outro momento, permitir que os estudantes pesquisem e investiguem tudo o que for necessário para conseguirem produzir um texto da esfera jornalística. Posteriormente, o professor precisaria mediar o planejamento do texto (o que não pode faltar; quantas partes pode/deve ter; como distribuir as ideias no papel obedecendo uma sequência lógica e temporal que favoreça a compreensão de quem o lerá). Na sequência, é importante dar tempo e espaço para a escrita do texto em si. Tudo isso feito, o professor analisa as produções iniciais para ajudar os estudantes no processo de revisão. O professor precisa modelizar os processos de revisão. Sendo assim, pode promover atividades de revisão, individual, em dupla e/ou coletiva, de forma a mostrar para os estudantes quais são os comportamentos e atitudes esperadas de alguém que pode se tornar capaz de revisar os próprios textos e os dos outros. Neste caso, pode desenvolver atividades que focalizem diferentes aspectos textuais. Em um primeiro momento, pode focar no estabelecimento de relações entre as partes do texto e na produção e efeitos de sentidos no texto. Em segundo lugar, pode focalizar a paragrafação, discutindo as melhores formas de distribuir as ideias em cada parte do texto. Em terceiro, pode focalizar as escolhas lexicais, ajustando-as ao gênero, ao público, ao suporte e à veiculação do texto (que evoca retomar o contexto da produção). Em quarto, pode favorecer uma discussão sobre pontuação, ortografia, ou demais elementos relativos à análise linguística que se fizerem necessários.

Por meio dos exemplos descritos no quadro anterior, observa-se a necessidade de uma organização estrutural articulada para o desenvolvimento de atividades, considerando as diferentes necessidades de aprendizagem dos estudantes, as formas de atendimento da EJA, os conteúdos e suas diferentes naturezas, as intencionalidades pedagógicas subjacentes em seu tratamento e o foco que se quiser dar: leitura, escrita, produção oral, escuta ou análise linguística. Enfatizaremos, nas páginas subsequentes, algumas sugestões envolvendo cada um desses eixos.

Práticas que Favorecem o Processo de Aquisição do Sistema de Escrita

As atividades oferecidas aos estudantes da EJA, durante o processo de alfabetização, devem obedecer a dois aspectos centrais:

1º) garantir a função sociocultural real da leitura e escrita, ou seja, as atividades propostas em sala de aula devem estar em consonância com a forma como a leitura e a escrita são utilizadas fora da esfera escolar, para que as atividades sejam significativas e façam sentido;

2º) deve favorecer a reflexão sobre o sistema de escrita, quer dizer, as atividades devem provocar reflexões, por exemplo, sobre a regularidade da escrita, o estabelecimento do valor sonoro das letras, o ajuste do falado ao escrito, entre tantos outros aspectos.

Além das atividades de sondagem/diagnóstico das hipóteses de escrita, já explicitadas anteriormente, ao tratarmos do princípio pedagógico Levantamento de Conhecimentos Prévios, no qual exemplificamos os critérios para a realização da sondagem/diagnóstico das hipóteses de escrita dos estudantes, a rotina didática de uma turma em processo de alfabetização deve contemplar, necessariamente, as seguintes situações didáticas:

Atividades de Escrita

Partimos do pressuposto de que aprendemos a escrever escrevendo, embora essa ideia possa parecer óbvia, ela infelizmente não é, se considerarmos alguns métodos de alfabetização.

As propostas envolvendo a escrita como atividade podem contemplar inicialmente a produção de listas (compras, ingredientes para uma receita culinária, nomes dos colegas da turma, atividades que gostam de fazer etc.) e, também, a escrita de textos de memória que sejam significativos para os jovens e adultos da EJA. Para tanto, o professor precisa conhecer os interesses dos estudantes, suas expectativas, seus desejos, suas necessidades, suas trajetórias de vida, pois esses conhecimentos favorecerão a seleção dos textos, que podem ser: receitas de culinária; poesias, poemas de cordel, ditados populares, canções, frases de caminhão, raps, quadrinhas, adivinhas, entre tantos outros textos que façam parte do universo cultural dos estudantes e que eles conheçam de memória.

Os estudantes podem realizar essas atividades em dupla, assim poderão confrontar suas hipóteses de escrita, justificar suas escolhas e chegar a algum consenso. Para se propor agrupamentos que sejam produtivos para atividades de escrita, é preciso organizar duplas com hipóteses de escritas próximas, evitando que apenas um dos estudantes realize a atividade, enquanto o outro apenas fique olhando.

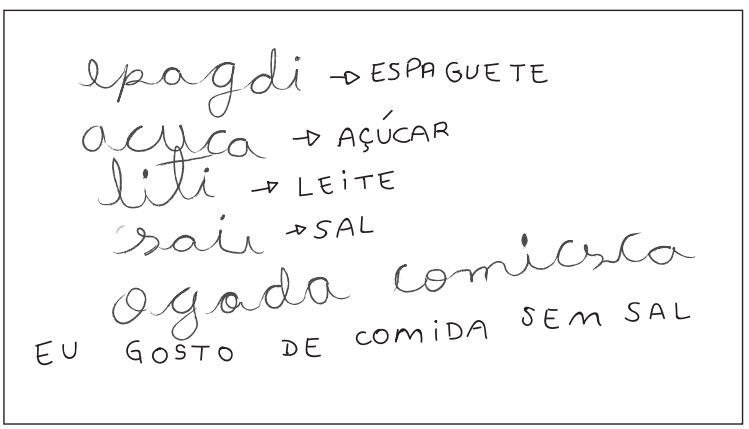
Para os estudantes que encontram ainda muita dificuldade em grafar as letras, uma boa alternativa é o uso de um alfabeto móvel, para que eles possam focar toda sua reflexão em quantas e quais letras usar e na ordem dessas na escrita da palavra, sem ter que se preocupar também com a grafia das letras.

O uso do computador também é um recurso valioso que deve ser utilizado, sempre que possível. O ato de escrever muda ao se utilizar o computador: nele passamos a utilizar as duas mãos, temos diante de nós teclas no lugar de lápis e papel e outra forma de produção da escrita, se compararmos com a produzida de próprio punho.

Não podemos desconsiderar o status que a escrita digital tem na atualidade. Poder escrever no computador, para os estudantes da EJA, tem um valor social relevante. Além disso, alguns recursos do computador facilitam o registro escrito no momento em que se tem de reescrever uma palavra, por exemplo, já é mais fácil apagar a escrita no computador do que no papel. Outro recurso que favorece a digitação relaciona-se ao uso do corretor, pois conforme os estudantes vão escrevendo, podem verificar quando aparece o grifo vermelho sob a palavra, indicando que algo está inadequado e que ajustes precisam ser realizados, tratando-se assim de um outro tipo de intervenção.

O ditado de uma lista, seguindo os mesmos critérios de produção da lista de sondagem, também pode ser proposto aos estudantes. É importante que sejam realizadas intervenções nestas escritas, já que não se trata de uma sondagem. Nesta atividade, a intervenção pode ser feita de várias formas: logo após a escrita do estudante, por exemplo, pedindo que ele leia o que acabou de escrever, assim terá de justificar sua escrita e o professor terá como intervir pontualmente, provocando a reflexão do estudante e colocando em xeque suas hipóteses.

1. Observe o registro da lista a seguir:



(Escrita de adulto de 49 anos, estudante do CIEJA).

No caso do registro anterior, uma série de intervenções precisam ainda ser realizadas para que este estudante alcance a hipótese de escrita alfabética. Neste caso, de nada adianta perguntar quais letras estão faltando. O ideal é pedir que ele leia o que escreveu, mostrando o que está lendo.

A partir daí, o professor pode ir questionando se há outra maneira de escrever a palavra, que outras letras podemos usar para escrever determinada sílaba na palavra, além de buscar nos registros de referência existentes na sala de aula (cartazes, revistas, listas de nomes, etc.) se há palavras que poderiam servir de referência para escrita daquela, entre outros questionamentos.

Por meio de boas intervenções, os estudantes vão se apropriando do sistema de escrita, enquanto precisam representar graficamente o que desejam comunicar, tendo de definir quantas e quais letras usar, em que ordem colocá-las etc. Muitas outras atividades de escrita podem ser realizadas coletivamente, tendo o professor como escriba. Neste caso, nos referimos às produções textuais.

Atividades de Leitura Realizadas pelos Estudantes

Junto com as atividades de escrita para aprender a ler, é preciso realizar, também, atividades de leitura, mesmo antes de saber ler. Neste caso, os textos a serem oferecidos devem ser aqueles que os estudantes conhecem de memória.

Sabendo o teor do texto, fica mais fácil para o estudante antecipar o que está escrito a seguir. Este tipo de atividade exige que o discente, ao tentar ler, lance mão de seus conhecimentos prévios, estabeleça relações, busque pistas no registro escrito, como: letras iniciais ou finais e identificação de letras do próprio nome, que podem confirmar ou não sua hipótese sobre o que está escrito. Pode acontecer de alguns estudantes se recusarem a realizar a atividade, alegando que não conseguem fazer a atividade porque ainda não sabem ler. Neste caso, é muito importante que você dialogue com esse estudante e explique o objetivo da atividade, para que ele entenda que aprendemos a ler, lendo.

Muitos gêneros textuais podem ser utilizados nestas atividades, tais como: trechos de músicas conhecidas, poemas que eles tenham de memória, ditos populares, frases de caminhão, cantigas, quadrinhas, parlendas, entre outros.

Atividades de Leitura Realizadas pelo Professor

Embora estejamos tratando aqui das questões relativas à escrita, consideramos pertinente reiterar a importância da leitura feita pelo professor, sobretudo no processo de alfabetização. Este tipo de leitura precisa tornar-se uma atividade permanente em sala de aula, assim como as demais atividades que estamos apresentando como essenciais ao processo de alfabetização.

O objetivo desta leitura é ampliar o repertório dos estudantes, apresentando gêneros textuais variados, tais como: contos de artimanha, contos de suspense, causos, lendas, notícias, biografias, crônicas, reportagens, artigos científicos, entre outros que sejam do interesse do grupo, ou que o professor considere pertinente.

Vale a pena propor a organização de audições de leitura de livros literários mais longos, lendo o livro aos poucos, por capítulos. Realizar saraus de poesia também é muito interessante.

Os estudantes aprendem muito nas situações de leitura feita pelo professor. Eles passam a conhecer diferentes gêneros textuais, ampliam o repertório vocabular, de leituras e autores, se apropriam de uma linguagem de estilo mais formal, de diferentes recursos discursivos, linguísticos, aprofundam o conhecimento sobre a função social da escrita, entre outras tantas aprendizagens.

É importante que o professor assuma o papel de um leitor, para que os estudantes tenham-no como referência de comportamento leitor, além disso, desenvolvam o apreço pela leitura. De nada adianta alfabetizarmos jovens e adultos se não formarmos leitores e escritores competentes, que utilizem o ato de ler para ter uma vida melhor.

Atividades de Produção de Texto Oral com Destino Escrito

Na atividade de leitura feita pelo professor, afirmamos que é importante que os estudantes possam ter o professor como uma referência de comportamento leitor. No caso da produção de texto oral com destino escrito, a ideia é a mesma, a única diferença está no fato de ser uma atividade de escrita.

Neste tipo de atividade, os estudantes vão produzindo e ditando o texto para o professor que vai escrevendo na lousa. Observar como esse registro escrito é feito e como ele se configura é fonte de muitas informações sobre a escrita. Essa atividade proporciona além das informações sobre a escrita outras sobre a produção textual, observando também o processo de transposição da linguagem oral para o texto escrito, por exemplo.

O professor deve estar atento ao propor essas atividades coletivas, convocando todos a participar, evitando que alguns acabem monopolizando a produção, enquanto outros ficam em silêncio. Lembre-se da importância da construção de um clima acolhedor, no qual os estudantes sintam-se respeitados, sem vergonha de errar.

O Processo de Produção Escrita

Por vezes, na EJA, deparamo-nos com jovens e adultos que solicitam atividades como a cópia. Tal pedido pode ocorrer por vários motivos: por terem vivenciado um processo de escolaridade anterior no qual essa atividade era muito solicitada ou por saberem que, ao realizar uma cópia, há chance de cometer erros, pois sabem que ainda não dominam a escrita convencional. Todas essas reações advêm de um modelo escolar pautado na transmissão e na reprodução, em que os estudantes eram entendidos não como sujeitos, mas como objetos, conforme afirma Paulo Freire em sua obra Pedagogia do Oprimido (2003).

Entretanto, é papel da escola formar escritores capazes de produzir textos de qualidade. Para tanto, o primeiro passo é aproximar as propostas de produção textual das necessidades cotidianas, para que jovens e adultos percebam a função

social da escrita, podendo cada vez mais ampliar o seu grau de participação nas atividades sociais que dependem da leitura e da escrita. Neste sentido, seguem sugestões para produções textuais: cartas, listas, receitas culinárias, carta de solicitação de emprego, currículo, e-mail, entre outras sugestões.

Para que os estudantes aprendam a elaborar textos de diferentes gêneros, que circulam em diferentes esferas sociais, é necessário que o professor planeje o ensino de cada um desses gêneros. Para tanto, não adianta apenas apresentar a estrutura do gênero e um ou dois textos como referência. É essencial que se discuta com o grupo as questões que sempre são consideradas quando produzimos textos em situações socioculturais reais. Neste caso, combine com os estudantes, por exemplo:

- Qual será a finalidade do texto?
- Do que vamos tratar?
- Para quem vamos escrever?
- Onde este texto irá circular?
- Qual será o portador?

Estes aspectos precisam ser combinados, pois é a partir da consideração da finalidade do texto, do entendimento sobre o que se pretende dizer, de quem será o leitor do texto a ser produzido, definindo onde ele irá circular, em qual portador, que favoreceremos, sobremaneira, o processo de aprendizagem de produção textual.

Embora seja necessário produzir com os estudantes da EJA textos relacionados às necessidades objetivas de vida, apropriar-se das operações que envolvem a produção textual de gêneros que circulam na esfera do mundo do trabalho ou da esfera cotidiana é muito importante. No entanto, é igualmente relevante aprender a produzir textos de outras esferas discursivas como os da esfera literária em verso, em prosa, além de gêneros da esfera acadêmica, científica etc.

A produção de textos envolve, segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2010), cinco operações principais que precisam ser consideradas nas ações de ensino:

1 – **Produção e tratamento dos conteúdos temáticos:**
   a) envolve a criação de uma trama ou enredo, quando o texto a ser produzido for ficcional, de autoria, da esfera literária; ou
   b) realização de estudo e pesquisa quando a produção for de um texto de outras esferas, como a do mundo do trabalho, científica etc.

2 – **Contextualização**: consiste na capacidade de definir ou recuperar o contexto de produção textual: o que escrever, como (em que gênero), para quem ler, qual finalidade comunicativa etc.

3 – **Textualização:** envolve o planejamento e a construção do texto, lançando mão de todos os recursos linguísticos possíveis.

4 – **Planificação:** a partir da definição do gênero que será produzido, a planificação envolve a forma de organização do texto em partes e de que maneira essas irão se inter-relacionar.

5 – **Revisão:** Esse processo é fundamental para qualidade do texto e pode ser realizado durante e após a conclusão da produção textual. Envolve revisões de várias naturezas, tanto as que se relacionam à forma quanto as relacionadas ao conteúdo.

A Revisão Textual

Durante muito tempo, a cada solicitação de produção textual, o professor solitariamente corrigia cada texto, tendo como foco principal as questões ortográficas, por serem as que saltavam aos olhos de forma mais latente. Essa noção vem, aos poucos, modificando seu enfoque para uma prática de revisão textual.

A mudança proposta aqui não se refere à troca de palavras, mas a uma mudança de postura diante das produções dos estudantes. Apesar dessa consideração, ressalta-se, no entanto, que alguns textos produzidos, às vezes, apresentam algum termo repetidas vezes e caberá ao revisor buscar sinônimos que substituam a palavra reiteradamente escrita.

Suponhamos que um estudante da EJA tenha produzido um texto da seguinte forma:

A Marta

A Marta naseu em alagoas em 10/02/19986 ela e uma jogadora muito conhecida no mundo todo a Marta joga na suecia ganho muitos premio e medalha ela joga bola muito bem mais não tem a mesma fama dos jogadores homem o pe dela foi marcado na calcada da fama nos estados unidos.

Texto fictício, inspirado em amostras de escrita de estudantes da EJA.

Embora o exemplo sugira uma escrita de um estudante que já atingiu a hipótese de escrita alfabética, há muito ainda a ser feito para que ele avance em seu processo de alfabetização. O primeiro passo é identificar o que o estudante ainda precisa aprender.

Analisando o texto "A Marta", veremos que há muito a ser trabalhado. Ao olhar rapidamente o texto, os primeiros aspectos que se destacam, os mais visíveis são: a paragrafação, o uso de maiúsculas e minúsculas, a ortografia, a acentuação e a pontuação. Todavia, além disso, chama-nos atenção, também, as marcas de oralidade no texto, aspectos de coesão e coerência, a função e utilização dos pronomes, entre outros elementos.

No tocante à coesão e à coerência, não podemos deixar de discutir com os estudantes a função desses aspectos em um texto: deixar a produção mais

compreensível e eficiente, haja vista que estes dois quesitos têm a função de ajudar o leitor a atribuir sentido ao que lê. As produções dos estudantes, muitas vezes, carecem destes aspectos coesivos, portanto é preciso que durante as revisões eles percebam a função desses dois conceitos na produção textual.

A qualidade do texto dos estudantes também depende, em grande medida, da retomada que o professor precisa fazer do contexto da produção. Esse trabalho de recuperação do contexto da produção textual permite que o estudante reflita sobre as decisões que irá tomar, por exemplo, sobre:

- O contexto de produção: qual gênero que será produzido? (uma carta de solicitação de emprego, um conto de assombração, uma crônica, uma autobiografia, uma notícia, um poema de cordel, um artigo de opinião, um relatório, um verbete de curiosidade, uma resenha). Onde este texto circulará e com qual finalidade? (no mural da escola, no jornal do bairro, no blog da escola, em uma feira de ciências, em uma mostra cultural). Ter clareza do contexto é fundamental para a produção de um texto;
- O conteúdo temático (o que será tratado no texto, levando-se em conta o gênero a ser produzido);
- Como o tema será abordado? Em que tom? Cômico, formal, dramático, informal, irônico etc.;
- Como o texto será construído? Quais serão os fatos, personagens, acontecimentos em torno do qual o texto se ancorará?;
- Escolher a forma de registro linguístico que o texto terá: pessoal, acadêmico, jurídico, científico, jornalístico, poético etc.

A recuperação do contexto ajuda a minimizar problemas na produção dos textos dos estudantes. Esse trabalho antecede a mediação dos conhecimentos que são necessários para escrever textos, como garantia da coesão, coerência, uso de articuladores textuais, da escolha da pontuação que possa dar o sentido desejado pelo autor do texto, entre outros aspectos.

Revisão Textual Coletiva

O processo de revisão textual deve ser uma atividade permanente no ensino de Língua Portuguesa. Nos momentos de correção coletiva, o professor precisa definir quais pontos serão tratados a cada momento, haja vista que não é possível tratar tudo de uma única vez. É importante ir escolhendo cada eixo a ser revisado, para que os estudantes acompanhem a revisão de forma reflexiva e, assim, possam aplicar o que vão aprendendo nos textos seguintes.

Pode-se iniciar essa atividade, pelos equívocos de ortografia, pois, em geral, na revisão coletiva, se esse aspecto não vier primeiro, é possível que os estudantes atentem-se para esse quesito que, dificilmente, observarão os outros pontos da revisão. Depois, pode-se elencar demais aspectos, abrangendo forma e conteúdo, por exemplo.

Por meio deste processo, os estudantes vão aprendendo a realizar a autocorreção de seus textos, pois terão saberes que permitirão observar os aspectos que precisam ser melhorados no próprio texto. De acordo com Lerner (2002), a revisão coletiva deve ser compreendida como um comportamento escritor no qual se aprende a melhorar o texto com o auxílio de outros leitores, com a intenção de evitar ambiguidades ou incompreensões.

Os objetos de conhecimento, bem como os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento devem ser trabalhados com intuito de favorecer o avanço da capacidade dos estudantes da EJA em produzirem textos com cada vez mais qualidade. Desta forma, o trabalho de análise linguística, leitura, oralidade e escuta devem estar integrados a esse propósito.

Sugestão de gêneros que podem ser propostos aos estudantes da EJA:

- Cartas: as cartas podem ser de vários tipos, observe o interesse e dialogue com a turma antes de definir se será uma carta pessoal, de reclamação, de leitor, de solicitação de emprego, de reclamação, de amor, de cobrança, entre outros tipos que os estudantes desejem produzir. O ideal é que a carta seja enviada, garantindo-se assim a função social real do texto;
- Autobiografia: o texto autobiográfico pode ser uma produção bem interessante, além de ser uma forma de todos se conhecerem melhor. Eles podem produzir esses textos para lê-los para os colegas da classe, por exemplo;
- Relato de experiência vivida: este é um gênero que os estudantes da EJA, em geral, gostam de escrever. É interessante que essa produção parta de alguma situação ou desejo dos estudantes acerca de algum fato que pode ter ocorrido com alguém, ou a partir da proposição de uma situação inusitada, engraçada, curiosa, arriscada, difícil etc.;
- Notícia: a produção de uma notícia pode ser planejada a partir de algo do interesse dos estudantes, que eles desejem divulgar. Vale a pena tentar publicar a notícia de alguma forma, seja no blog da escola, no jornal ou revista do bairro, em algum site. Assim, os estudantes ficarão mais motivados a produzi-la.

A produção de gêneros escritos de apoio à leitura também são necessários de serem propostos, a partir da leitura de textos expositivos de diferentes áreas do conhecimento, ou mesmo de um artigo de opinião, ou qualquer outro texto que a turma tenha lido e que valha a pena ser estudado. Pode-se propor a produção de resumo, relatório, comentário, resenha, esquema, ensaio etc.

Embora já tenhamos salientado nas orientações de trabalho com leitura, reiteramos a necessidade de se garantir aos estudantes contato com os gêneros que posteriormente eles forem produzir. É conhecendo bons textos que representam determinados gêneros que vamos construindo um repertório aprofundado sobre eles.

Todo investimento em atividades que envolvam a revisão textual favorece aos estudantes a construção de um bom repertório linguístico, essencial ao processo de produção de textos de qualidade.

As Vantagens de se Produzir e Revisar em Dupla

Alternar os processos de produção e revisão textual propondo atividades ora coletivas e outras vezes em dupla é uma boa estratégia metodológica, que favorece também os avanços na aprendizagem da escrita e revisão de textos.

A ideia de se promover agrupamentos produtivos apoia-se nas seguintes premissas:

- Considera a diversidade de saberes dos estudantes da EJA;
- Permite que tais saberes sejam compartilhados e, ao mesmo tempo, sejam discutidos e confrontados, possibilitando que os estudantes muitas vezes revejam suas ideias e hipóteses;
- Favorece o aprendizado do trabalho coletivo, da discussão produtiva, da defesa de opinião de forma respeitosa, envolve a negociação de acordos, a partir de diferentes pontos de vista;
- Facilita que o professor realize mais intervenções atendendo as duplas e não os estudantes individualmente;
- Os estudantes ganham centralidade neste processo de produção e revisão textual e não o professor;
- É permitido que haja uma maior circulação de informação entre os estudantes, que ao terem de produzir o texto com um parceiro, necessariamente, terão de expor suas ideias, saberes, expectativas e concepções.

Para que se possa organizar agrupamentos que sejam considerados realmente produtivos, o professor precisa necessariamente conhecer, em primeiro lugar, os conhecimentos prévios dos estudantes, para que a atividade seja verdadeiramente compartilhada, no sentido de que as duas pessoas que compõem a dupla possam avançar com a realização da atividade. É possível que nas primeiras vezes em que as atividades em duplas forem sugeridas, o professor tenha de auxiliar, ajudando os estudantes a entenderem como pode ser a divisão das tarefas, quem vai fazer o registro escrito, quem irá ditando para que se registre, para que, depois, ambos possam reler e discutir como melhorar o texto, com as intervenções do professor.

No caso de se ter em sala de aula estudantes imigrantes, refugiados ou com alguma deficiência, há que se ter uma atenção ainda maior na proposição dos agrupamentos.

Quando o estudante da EJA trabalha colaborativamente, em dupla ou grupo, esta metodologia permite que novas aprendizagens sejam construídas, para além, inclusive, do processo de produção e revisão. Assim, os estudantes vão tendo a oportunidade de se comunicar de forma mais nítida, respeitosa, exercitam o poder de argumentação, a solidariedade, pois na escola não se aprende somente com o professor, mas com todos com os quais se interage. Quem sabe assim, aos poucos, vamos conseguindo construir uma verdadeira comunidade de aprendizagem?

LEITURA

Fluência Leitora: do que estamos falando?

Após a aquisição do sistema de escrita, é preciso garantir condições para que a leitura ganhe cada vez mais centralidade nas atividades didáticas desenvolvidas na EJA. Não podemos acreditar que o ensino sistemático da leitura se encerre assim que o estudante atinge a base alfabética. Entende-se que, principalmente, a partir desta etapa é que os objetos de conhecimentos e objetivos de aprendizagens e desenvolvimento de leitura precisam ser cuidadosamente planejados. Reiteramos que o ato de ler ancora-se num exercício intelectual; é uma atividade cognitiva complexa que precisa ser ensinada, por meio de atividades significativas.

Nesta perspectiva, é preciso propor situações de leitura aos estudantes, para que eles desenvolvam a fluência leitora. Houve um tempo em que a compreensão sobre fluência leitora se detinha ao ato de ler em voz alta de forma fluente, respeitando os sinais de pontuação, com um bom tom de voz, sem engasgos, timidez, em um ritmo adequado etc. No entanto, precisamos considerar que o fato de alguém realizar muito bem uma leitura em voz alta, não garante, necessariamente, que ela tenha compreendido o que leu. Podemos ler fluentemente um determinado texto sobre o qual não entendemos nada.

Por isso, quando tratamos neste material sobre fluência leitora, estamos nos referindo não somente ao domínio da base alfabética, à compreensão das relações entre grafemas e fonemas na ortografia da Língua Portuguesa e à capacidade de identificação de palavras. Queremos evidenciar o desenvolvimento de estratégias de leitura que favoreçam a interpretação textual, que priorizem a visão do contexto, que contribuam para o desenvolvimento da fluência leitora, enfim, para a leitura de mundo com vistas ao processo de emancipação.

Estabelecer a relação entre significante e significado é condição fundamental para a fluência leitora, pois envolve processos cognitivos complexos, que serão aprimorados quando os estudantes se depararem com a leitura dos diversos gêneros textuais apresentados nas situações de aprendizagem planejadas pelo professor, podendo, assim, compreender muito mais do que a palavra escrita.

Objetivos que as Diferentes Atividades de Leitura Devem Priorizar:

- ter clareza do propósito da leitura: por que ler esse texto? Qual a finalidade desta leitura? Qual a melhor forma de propor a leitura para turma (leitura silenciosa, compartilhada)? Como estabelecer uma roda de conversa inicial para levantamento de conhecimentos prévios relevantes ao que será abordado no texto?
- fazer um estudo do texto antes de entregá-lo para turma: conhecer seu contexto de produção e o autor (obras, estilo, aspectos relevantes de sua trajetória de vida), conhecer bem a estrutura do texto, como ele se organiza;

- compartilhar com os estudantes o objetivo da leitura, informações sobre o contexto de produção do texto, informações sobre o autor, além de explicitar também o que motivou a escolha pelo texto, despertando na turma também o desejo em ler o texto, ou seja, criando a intencionalidade da leitura;
- planejar boas questões para lançar aos estudantes, após a leitura, na roda de conversa, quando eles comentarão sobre o que acharam do texto, visando fomentar o processo de compreensão leitora, para que os estudantes confirmem ou revejam suas hipóteses iniciais e comparem o sentido que produziram a partir da leitura realizada;
- propor atividades nas quais os estudantes sejam capazes de, em função dos objetivos e/ou finalidades da leitura, identificar as informações mais importantes, separando-as das informações periféricas;
- realizar atividades que também envolvam o aprofundamento do texto, por meio do uso de alguns procedimentos de estudo como: sumarizar, resumir, resenhar, esquematizar, fichar o texto etc.
- promover discussões com a turma acerca do texto, sobretudo aquelas que favoreçam que os estudantes tirem conclusões, reflitam sobre o que leram, construam e explicitem suas opiniões, percebam o que aprenderam a partir da leitura.
- fomentar a produção de esquemas e produções gráficas, quando possível, que representem a estrutura, forma ou conteúdo do texto.

Por que Propor a Leitura de Textos mais Complexos?

Muitas vezes, intencionando facilitar o processo de interpretação textual, buscamos textos menos complexos e, assim, acabamos impedindo que os estudantes avancem em seu processo de aprendizagem. É preciso que os estudantes atuem como leitores ativos. Se não propomos leituras mais desafiadoras, de gêneros textuais de diferentes esferas discursivas, como eles poderão aventurar-se pelos caminhos da leitura?

Evitar ou sonegar a proposição e interpretação de textos mais elaborados, por exemplo, textos literários, expositivos de diferentes campos do conhecimento e/ou artigos científicos, entre outros. Essa postura de exclusão de possibilidades pode tornar-se um impedimento ao próprio avanço dos estudantes na construção de novos conhecimentos, bem como à ampliação de sua autonomia leitora e escritora.

O contato com textos diversos, de boa qualidade e de diferentes gêneros discursivos possibilitará ao discente ampliar seu universo textual. Tal ampliação requer aprofundamento, o qual se dá pela compreensão da finalidade e do contexto de produção de um texto, pois, ao buscar essa compreensão, chega-se à leitura crítica.

Não podemos nos esquecer de que a leitura é sempre um ato intencional. Neste sentido, faz-se necessário sempre deixar claro aos estudantes qual o objetivo ou a finalidade da leitura proposta, pois isso ajuda a situar o leitor diante do texto, ajudando-o a compreendê-lo. Desta maneira, o trabalho pedagógico precisa amparar-se em um planejamento que vise promover experiências educativas criteriosamente pensadas para que ocorra a apropriação do conhecimento.

A leitura é uma atividade cognitiva que depende de fatores diversos para que o leitor atribua sentido ao que lê. Após o sentido atribuído, essa atividade poderá ser aprimorada. Trata-se de aprender a ler criticamente e esse é mais um objetivo a ser conquistado no cenário escolar. Ela exige um maior envolvimento do estudante e do professor com o material de estudo, pois compreende a ideia de ação-reflexão e reação. Ou seja, nesse modelo de leitura há a ação de ler, a de refletir sobre o que se leu e a de reagir sobre o que foi lido, de forma oral ou escrita. Outro aspecto que potencializa a criticidade leitora é o de relacionar as diversas linguagens artísticas sobre um tema, porque cada uma dessas expressões artísticas focaliza aspectos peculiares sobre uma determinada problemática, podendo estabelecer relação de completude ou divergência. Esse duplo olhar sobre a realidade auxilia na composição de significados sobre o objeto de estudo, propiciando o pensamento crítico e a criatividade. Trata-se, portanto, de inserir no Currículo o conceito de leitura intersemiótica e de evidenciá-la nos planos de ensino da língua.

Cabe destacar, ainda, que é importante favorecer um diálogo dos estudantes com textos mais elaborados, posto que a leitura é essencial a todo processo de aprendizagem. E isso não se dá apenas por meio dos textos apresentados, mas por questões em que os estudantes são convidados a recuperar ideias que favorecem a criação de hipóteses interpretativas, acionando nesse processo os conhecimentos prévios, os quais, por sua vez, possibilitam o estabelecimento de relações entre o aprendizado consolidado e o que está sendo construído. Para tanto, será importante utilizar também textos de outras disciplinas nos estudos, configurando-se essa prática como um modo de fortalecer a interdisciplinaridade, assim como a compreensão da própria realidade.

Ler para Estudar e Estudar para Ler

Tanto a escrita, quanto a leitura são o pano de fundo para o desenvolvimento de diferentes modos e formas de se estudar. Grifar, anotar, resumir, resenhar, esquematizar, são procedimentos que apoiam o ato de ler para estudar. Destaca-se que a prática de estudo não está atrelada especificamente à esfera escolar. O objetivo da leitura para aprimorar um determinado conhecimento está presente em várias esferas da vida humana. Isso pode acontecer em uma situação de trabalho, por um desejo pessoal, por exemplo, ou seja, está para além da escola.

Para aprimorar e fortalecer o grau de autonomia dos estudantes, faz-se necessário que as salas de aula da EJA se transformem em verdadeiras comunidades de estudo. Ensinar aos estudantes como se estuda, possibilitará que se apropriem da cultura escolar e que conheçam as dimensões dessa esfera, ampliando, assim, as possibilidades de efetivação do curso e de prosseguirem na vida acadêmica.

Consideramos pertinente tratarmos brevemente sobre como se ensina a estudar. Este aprendizado não envolve somente apropriação de métodos, um

conjunto de técnicas e procedimentos, mas, antes de tudo, a compreensão do conhecimento como objeto do próprio estudo.

As orientações de estudo visam ampliar o grau de autonomia dos discentes, permitindo-lhes que desenvolvam as capacidades de: observar, analisar, relacionar, interpretar, categorizar, generalizar, sintetizar, resumir, questionar, pesquisar, definir, comparar, classificar, resenhar, esquematizar, criar hipóteses, checá-las, além de formar opiniões, aprender a argumentar, conhecer e defender seus direitos sociais e trabalhistas, entre muitos outros saberes que se relacionam à emancipação social.

Finalmente, entende-se que aprender a ler para estudar fomenta o exercício da intelectualidade, impulsionando a construção de novos conhecimentos, haja vista que diversas situações didáticas previstas no Currículo só serão possíveis de serem realizadas por meio do estudo. Deste modo, a tarefa enfocada neste tópico não será de responsabilidade única do professor de Língua Portuguesa, mas de todos os professores e de toda comunidade escolar.

Procedimentos de Estudo que Podem Ser Desenvolvidos na Perspectiva de Ler para Estudar:

- grifo;
- anotação de texto escrito;
- anotação de texto oral;
- resumo;
- esquema;
- resenha;
- pesquisa;
- palavras-chave;
- mapa conceitual;
- verbete;
- debate;
- nota de rodapé;
- seminário;
- entre outros.

Anotação de Texto Oral: Como e Para Que Fazê-La?

Dentre os procedimentos de estudo anteriormente elencados, evidenciamos "anotação de texto oral", ou seja, tomar notas de um discurso. Denota-se que esse é um tipo de registro essencial, sobretudo para os estudantes e que geralmente não é ensinado. Sendo assim, precisamos considerar este procedimento como uma ação de apoio à compreensão/interpretação em situações de interatividade oral, como: uma aula expositiva, uma palestra, uma entrevista, um seminário, um debate, um congresso, entre outras situações similares.

Este não é um exercício fácil, haja vista que, ao mesmo tempo em que é necessário manter a concentração no discurso oral, com intuito de acompanhá-lo, de

registrar trechos que consideramos relevantes ou fazer registro de questões para serem feitas posteriormente, enquanto o discurso segue incessante. Em geral, a primeira tendência dos estudantes, ao registrarem em situações como essa, é a de tentar escrever ipsis litteris o que está sendo dito, o que é inviável.

Quando vamos realizar alguma anotação em um texto escrito, os procedimentos se diferenciam daqueles que são típicos da anotação de texto oral. No caso, podemos retomar quaisquer trechos, quantas vezes considerarmos necessários, pois estão ali sempre à disposição, o que não ocorre, por exemplo, durante uma palestra, um seminário, um congresso, um debate etc.

Desta forma, considerando as diferenças entre esses dois procedimentos, é necessário que os estudantes aprendam a anotar nestes dois contextos: oral e escrito. Para tanto, cabe aos professores criarem boas situações de aprendizagem deste modo de estudo que é a anotação nessas duas dimensões. Os estudantes não aprenderão a produzir boas anotações, sem que sejam ensinados, de forma intencional e bem planejada.

Todavia, é importante destacar que esse procedimento de estudo deve ser ensinado de forma contextualizada, inserido em situações em que realmente tenha significado.

Deste modo, vale a pena que o professor planeje situações nas quais os estudantes recebam um roteiro prévio como apoio para o registro das anotações. Em outros momentos, a proposta pode ser de acompanhar um determinado relato oral e registrar uma ou duas questões durante a apresentação, até que, posteriormente, os estudantes estejam preparados para produzir suas próprias anotações. Neste sentido, é importante que eles aprendam antes a utilizar palavras-chave, como forma de sintetizar seus registros.

É importante, também, que os estudantes tenham alguma referência de anotações que podem ser feitas durante o acompanhamento de um discurso oral, assim, cabe ao professor, sempre que possível, organizar junto com a turma alguns registros. Isso pode ser feito ao se utilizar um documentário ou relatório de experiência, em que se possa ir pausando o vídeo, para se discutir as possibilidades de anotação do trecho que foi acompanhado. Esses momentos são essenciais, pois ajudam os estudantes a refletir, fazer escolhas e ampliar seus repertórios acerca das formas em que as anotações podem ser registradas.

O que é importante que os estudantes saibam para produzir anotação de texto oral?

- aprender a registrar para que, posteriormente, seja possível recuperar as ideias em torno daquele registro, de forma eficiente e objetiva;
- considerar que, no caso da anotação de texto oral, não é possível anotar tudo o que é dito. Por isso, faz-se necessário aprender a resumir as ideias;
- saber o que é e como identificar palavras-chave em um texto oral;
- conhecer o objetivo pelo qual assistiram a aula; palestra; seminário; debate; plenária; reunião etc., favorece sobremaneira os procedimentos envolvidos nos registros, como anotações;

- fazer uso de abreviaturas que possam depois ser recuperadas;
- saber que, além das anotações, podemos também registrar questões para serem apresentadas ao final da explanação, com intuito de sanar possíveis dúvidas, ou seja, devemos anotar o que entendemos e também o que não entendemos, para perguntar depois;
- comparar anotações com os colegas também é interessante, pois essa atitude favorece a retomada do que foi apresentado, assim podemos compartilhar compreensões, identificar contradições, comparar informações, levantar novas hipóteses, aventar a necessidade de se saber mais sobre o assunto para compreendê-lo, ativar conhecimentos prévios e construir novas aprendizagens sobre o tema apresentado.

Sugestões de Atividades com Foco no Ensino de Anotação de Texto Oral

a) Anotação de texto oral com roteiro

Uma boa estratégia para que os estudantes possam ir aprendendo a realizar anotações de texto oral é entregar um roteiro, com algumas questões sobre as quais eles terão de anotar durante o discurso oral. Por exemplo, você pode escolher um documentário sobre algum tema que seja do interesse da turma, assisti-lo e produzir um roteiro com algumas perguntas, seguindo a ordem do próprio documentário. Fique atento para não colocar muitas perguntas. Alguns estudantes demoram um pouco para tecer seus registros. Sendo assim, na hora de elaborar as questões do roteiro, calcule o tempo para o estudante ouvir, realizar a anotação e para que a próxima questão só seja feita quando ele já estiver acompanhando unicamente o documentário. No começo, talvez seja necessário apresentar o vídeo mais de uma vez.

b) Anotação de texto oral por meio de palavras-chave

A ideia é que, em primeiro lugar, os estudantes aprendam o que são palavras-chave. Geralmente, essas palavras aparecem algumas vezes no texto oral, expressam o tema do texto e sintetizam o assunto. Quando eles já souberem o que são palavras-chave, você pode promover uma atividade envolvendo alguma exposição oral, seminário, palestra, uma aula, ou novamente outro documentário. Os estudantes deverão registrar as palavras que consideram como palavras-chave daquele discurso oral. Depois, coletivamente, discuta com a turma sobre as palavras registradas por eles. Ao final, seria interessante organizar uma lista de 3 a 5 palavras-chave, construída coletivamente pelos estudantes.

c) Anotação de texto oral com registro de perguntas

Para realização desta atividade, os estudantes precisam participar de uma situação envolvendo um discurso oral, como assistir a uma entrevista,

participar de uma reunião, assistir a um debate regrado, congresso etc. A comanda deve ser para que eles registrem questões, durante a audição do discurso oral, que poderão ser sanadas posteriormente.

d) Anotação de texto oral com objetivo específico

Nesta última sugestão de atividade, com intuito de promover situações nas quais os estudantes possam, aos poucos, ir se apropriando deste procedimento, a ideia é a de escolher algum aspecto que será tratado no documentário, em uma palestra, aula, debate etc. e solicitar que registrem especificamente o que foi pedido.

E por Falar em Leitura...

Além dos aspectos que facilitam o processo de escolarização dos estudantes da EJA, não podemos deixar de mencionar outras atividades de leitura que podem ser desenvolvidas e favorecem a constituição de comportamentos leitores.

Referimo-nos, agora, especificamente aos textos da esfera literária que, do ponto de vista didático, é imprescindível que os estudantes possam, tendo o professor como mediador, aprender a selecionar livros, descobrir suas preferências e interesses, procurando conhecer melhor as características dos gêneros dessa esfera, bem como sugerir/apresentar aos colegas seus autores e títulos mais apreciados, expondo o enredo de texto/livro a todos, por exemplo, em formato de seminário ou numa resenha.

Pensando que a experiência dos jovens e adultos é diversa e que muitos estudantes dessa modalidade podem não ter tido contato com experiências que lhes dessem a oportunidade de desenvolver comportamentos leitores, cabe a quem conduz os processos educativos apresentar textos, que possam despertar-lhes o desejo de ler.

Os comportamentos leitores, por serem de natureza atitudinal, são aprendidos por meio do exemplo de outros que nos mostram suas atitudes. Por isso, é desafiador ensinar esse processo. Contudo, há os que já são leitores e esses poderão ser motivadores de propagação do interesse à sala.

Diante dessa possibilidade, o professor poderá ajudar a fomentar nos estudantes o hábito de ler para divulgar aos colegas suas experiências leitoras, relatando ao grupo suas escolhas em função dos seus gostos e preferências, mas garantindo que cada um elabore juízos sobre os autores e sobre diferentes gêneros discursivos.

Esses processos nem sempre estão no nível da consciência de quem os coloca em prática e, justamente por isso, o compromisso com o letramento literário e de como ele se expressa em nossas ações é explicitado intencionalmente aos estudantes.

Nesse ponto da reflexão, podemos destacar a escuta ativa, apontada no Currículo como um eixo do trabalho em Língua Portuguesa. Embora, tradicionalmente, a escola seja um lugar em que se esperou, por séculos, que os estudantes ouvissem mais do que falassem, aprofundamos pouco o quanto escutar é algo que precisa ser aprendido, refinado, e uma vez que isso ocorre, o que efetivamente aprendemos? Ou melhor: será que aprendemos qualquer conteúdo por meio da escuta, independente da sua natureza?

Obviamente não. Mas conteúdos atitudinais, como é o caso do comportamento leitor, pode-se aprender escutando e observando o outro. Pensando em todos esses aspectos, apresentamos uma síntese do que pode ser feito para contribuir com a formação de leitores.

Atividade	Sugestões de desenvolvimento
Roda de leitura	Momentos de leitura coletiva desenvolvidos de forma permanente, com o objetivo de apreciar textos e fazer cumprir sua intenção: rir, emocionar, informar, divertir, etc. As rodas de leitura podem ser desenvolvidas desde o início do processo de alfabetização até as etapas finais da escolarização na EJA. No início, o próprio professor pode realizar as leituras. Aos poucos, pode dividir essa tarefa com outros estudantes que queiram fazê-lo. Nesses momentos, que são destinados unicamente à fruição literária, é importante que o professor varie os gêneros lidos, pois isso ajuda os estudantes a perceberem que os textos são diferentes. Porém, como essa percepção não ocorre de forma espontânea, é relevante que os textos lidos sejam retomados em outras oportunidades, a depender do eixo a ser trabalhado (ouvir, falar, proceder análise linguística etc.).
Leitura em voz alta feita pelo professor	A leitura feita pelo professor é essencial para que os estudantes tenham contato com textos que, provavelmente, não leriam se o professor não os apresentasse. Antes da leitura, o professor precisa selecionar textos, preocupando-se com a sua qualidade. É fundamental conhecer bem o texto a ser lido e se preparar para uma boa leitura. É interessante, também, preparar outros textos semelhantes e indicá-los aos estudantes, para fortalecer a leitura autônoma. É importante, ainda, justificar a escolha pelo texto a ser lido, apresentar o contexto de produção e informar aspectos como editora, ilustrador, edição, título etc. Sugerimos ainda que a conversa sobre o título seja utilizada para formular algum questionamento que instigue o estudante a prestar atenção ao texto que será lido, por exemplo, "o que será que esse título quer dizer?", entre outras possibilidades. Durante a leitura, é fundamental que tenhamos preocupação com a entonação, marcando razoavelmente as funções que o texto enfatiza: surpresa, alegria, dúvida, desconfiança, tristeza etc. Dependendo do gênero, em histórias de suspense, de terror ou policiais, por exemplo, pode-se fazer pausas ou promover antecipações do que pode vir a seguir. Após a leitura, é interessante compartilhar impressões e juízos com os estudantes, estimulando-os a também fazerem isso. Vale, ainda, propiciar a elaboração de significados e sentidos coletivos para o texto lido. Nesse momento, cabe retomar partes do texto para rever, enfatizar, refutar ou confirmar hipóteses.

Leitura silenciosa	A leitura silenciosa feita pelos próprios estudantes também é importante de ser garantida durante as aulas. De acordo com a intenção de cada texto ou de cada atividade, a leitura silenciosa precisa ser planejada pelo professor, que fica responsável pela garantia de condições necessárias de fomento à leitura, por exemplo, em situações em que se pretende ler notícias ou reportagens para se informar, emocionar ou divertir. Cabe lembrar que os momentos de leitura silenciosa são possíveis somente quando os estudantes já se apropriaram do sistema de escrita alfabético. Quando isso ocorrer, ler silenciosamente, em sala de aula é algo fundamental, considerando a intenção de cada texto: estudar, informar, divertir, emocionar etc.
Leitura compartilhada	A leitura compartilhada ocorre quando a turma, junto com o professor, realiza a leitura conjunta de um texto. Quando lemos para um grupo de pessoas, há um conjunto de aspectos que precisam ser garantidos para que os ouvintes do texto o compreendam adequadamente: entonação, respeito à pontuação, pausas etc.

Em situações em que se lê textos longos e difíceis, por exemplo, outras modalidades de leitura entram em jogo, como a leitura e o estudo em partes de um texto. Contudo, esse tipo de leitura é menos usual quando o que está em jogo é a leitura literária.

Além de todos esses aspectos, o que se aprende com a leitura é fundamental para que os estudantes da EJA possam mobilizar os conhecimentos enfatizados nos demais eixos, como discorreremos adiante.

ORALIDADE

> "Eu sei o que é, sei o que digo, sei por que o digo e prevejo, normalmente, as consequências daquilo que digo. Mas não é por um desejo gratuito de provocar as pessoas ou as instituições. Pode ser que se sintam provocadas, mas aí o problema já é delas. A pergunta que faço é por que é que eu me hei de calar quando acontece alguma coisa que mereceria um comentário mais ou menos ácido ou mais ou menos violento. Se andássemos por aí a dizer exatamente o que pensamos — quando valesse a pena —, teríamos outra forma de viver. Estamos numa apatia que parece que se tornou congênita e sinto-me obrigado a dizer o que penso sobre aquilo que me parece importante". José Saramago (2008 *apud* AGUILERA, 2009)

As provocações de Saramago nos convidam a pensar não apenas sobre o que dizemos e o porquê dizemos, mas principalmente sobre quando dizemos algo sobre os efeitos dos nossos ditos.

Trata-se de reflexões importantes quando pensamos na cultura escolar, pois nem sempre a oralidade recebe a devida atenção no ensino de Língua

Portuguesa. Pela falta de estudos aprofundados sobre os processos que explicam a apropriação da linguagem oral, podemos enxergar os discursos orais de uma forma naturalizante, e a separar as pessoas entre as que "falam bem" e as que "não falam bem".

Neste caso, o que consideramos "bem falar" seria uma capacidade inata do falante. Sabemos, contudo, que isso não é verdade e que o desenvolvimento da oralidade é um longo e laborioso processo que depende de uma intensa capacidade cognitiva e que, por isso mesmo, toda e qualquer pessoa é capaz de aprender a se comunicar oralmente, em diferentes gêneros, a qualquer momento de sua vida.

Assim como a aprendizagem de gêneros escritos, os gêneros orais são amplamente utilizados por nós, diariamente. E é por isso que precisam ser tomados como objeto de ensino, com o devido tratamento didático e com a mesma importância que os textos escritos.

A aprendizagem dos gêneros orais ocorre nas interações sociais, e são, como apontaram Ferreiro e Teberosky (1986), elementos essenciais na aquisição do próprio sistema de escrita alfabético.

Mesmo após a aquisição da escrita, a oralidade não deixa de ser importante. Em diferentes situações comunicativas, utilizamos a linguagem oral de formas diferentes, dependendo da necessidade e do contexto no qual a interação ocorre.

Palma e Cano (2012) explicam que as situações de ensino de oralidade, durante a escolarização, precisam se voltar para o campo do debate público, especialmente no que diz respeito ao trabalho, com a argumentação que se apresenta como uma questão urgente no ensino de Língua Portuguesa.

Diante disso, afirmam Palma e Cano (2012):

> Podemos citar vários exemplos que reafirmam essa atual importância da oralidade. No espaço cibernético da Internet, há a possibilidade de registrar o mundo por meio do escrito, do oral, ou do imagético. As notícias, comentários e depoimentos podem vir em podcast, um tipo de arquivo de áudio digital. Logicamente, a televisão e o rádio já registravam a oralidade da mesma forma e isso foi primordial para a sua ascensão, mas com a Internet há uma explosão do uso dos gêneros orais. Além disso, o contato com esses gêneros se dá por grupo bem maior de pessoas. Mas não é só a Internet que tem esse potencial, lembramos, de forma mais justa, a intervenção da TV e do rádio, mas também a massificação da telefonia fixa ou móvel. Para qualquer conversa telefônica formal, há formas de gravação que as tornam documentos. Quantas vezes ligamos para callcenters para resolver os problemas mais diversos e, antes de iniciarmos a conversa, uma gravação diz que tudo o que será falado, para a nossa segurança, será gravado? (PALMA; CANO, 2012, p. 46).

Os autores explicam que esses são os suportes por meio dos quais veiculam uma infinidade de gêneros que demonstram a importância de aprender a utilizar a oralidade.

As formas comunicacionais contemporâneas exigem a formação de sujeitos multiletrados, o que implica trazer o ensino da oralidade (e da escuta) para o

centro dos processos de ensino, dando a essas dimensões a mesma importância que damos à leitura e à escrita.

Quando pensamos no ensino da oralidade na EJA, é inescusável advertir que a conquista da cidadania dos estudantes passa pelo domínio de todas as formas de comunicação. Dentre elas, a oralidade.

Diante disso, apresentamos algumas sugestões de trabalho com a oralidade, em diferentes domínios sociais da comunicação:

Gênero/ Domínio Social	O que se pode fazer?	O que se pode destacar?
Debate Regrado de Opinião	Propor a discussão de temas controversos e polêmicos.	Mediar a apropriação dos recursos linguísticos e discursivos que os estudantes precisam utilizar em um debate. Para tanto, é importante que eles assistam a outros debates e audiências públicas, para que tenham referências de como podem se comportar. Além disso, interessante destacar não apenas as pistas linguísticas necessárias para a persuasão, convencimento ou refutação de argumentos, mas, também, como se comportam mediadores, debatedores e plateia durante o debate. Em debates regrados de opinião, além dos mediadores, há também auxiliares que ajudam na organização dos questionamentos que são feitos aos debatedores ou àqueles que auxiliam o debatedor no fortalecimento dos argumentos ou no reforçamento de ideias. Deve-se destacar o que se espera de cada participante do debate. Do mediador, espera-se a condução da atividade, a introdução ao tema, a distribuição e o controle dos turnos da fala, o controle do tempo e do respeito às regras do debate e a produção de sínteses. Dos debatedores, espera-se que consigam manter o foco no tema do debate e a apresentação de argumentos sólidos. Aspectos como imagem, entonação da voz, clareza ao se comunicar, vocabulário adequado também são indispensáveis. O respeito ao turno e seu bom uso são essenciais. Quanto à plateia, é importante que se mantenha em silêncio, que escute ativamente ao debate e que tome notas do seu conteúdo. Essa é uma atividade interessante para articular oralidade, escuta e escrita.

Gênero/ Domínio Social	O que se pode fazer?	O que se pode destacar?
Entrevista de emprego	Simular situações de entrevista de emprego de diferentes postos de trabalho	Pode-se simular todo o processo que antecede a entrevista: envio de curriculum vitae, conversa telefônica com o recrutador, participação em dinâmicas de grupo e avaliações de produção escrita e a entrevista final. É interessante destacar os papeis e os recursos linguísticos e enunciativos utilizados pelo recrutador e por quem se candidata ao emprego.
Exposição oral de pesquisa	Expor oralmente os resultados de pesquisa sobre temas diversos	A exposição oral de pesquisa pode ser estimulada em uma situação de apresentação de trabalhos, como eventos realizados pelas escolas, mostras culturais, feiras, seminários, simpósios e eventos científicos diversos. Em qualquer um dos casos, é importante dar destaque aos aspectos linguísticos e enunciativos presentes em uma situação de exposição oral: a apresentação visual, o uso de apoio escrito, o planejamento da fala, a escolha do vocabulário, o controle do tempo para apresentação e a busca de referências de exposições interessantes que podem dar suporte a um processo de análise prévia da situação comunicativa, do desempenho do expositor e dos aspectos que devem ser considerados em uma situação de exposição oral.
Slam	Desenvolver campeonato de poesia falada	Os campeonatos de poesia falada têm se popularizado no Brasil e nas regiões periféricas da Cidade de São Paulo, sendo objeto de interesse de muitos estudantes da EJA. Para desenvolver um trabalho como esse, é importante que o professor propicie o contato e o estudo de exposições de poesias faladas com os estudantes, destacando os recursos linguísticos e enunciativos utilizados pelos poetas e pela plateia.

Gênero/ Domínio Social	O que se pode fazer?	O que se pode destacar?
Assembleias de condomínio ou sindicais	Simular assembleias de condomínio ou sindicais	As assembleias de condomínio ou sindicais são interessantes para serem trabalhadas na escola, com os estudantes da EJA, pois muitos residem em conjuntos habitacionais e/ou participam de coletivos de trabalhadores. As assembleias de condomínio, normalmente, são vistas como espaços enunciativos marcados por conflitos, falta de entendimento e disputas. Neste caso, vale destacar o papel do presidente, o controle dos turnos da fala, o respeito aos turnos de fala, a elaboração de pautas, a mediação de votos, a redação de atas etc. Para tanto, é interessante assistir ou participar de assembleias desse tipo, de modo a subsidiar os estudantes para destacar os aspectos linguísticos e enunciativos utilizados. No caso de assembleias sindicais, os encaminhamentos dados pelo professor precisarão ser adaptados de acordo com as marcas desse gênero.
Programa de rádio	Planejar e gravar programa de rádio	O trabalho com o planejamento e a execução de programas radiofônicos pode ser outra importante saída para o ensino de gêneros orais na EJA. Para tornar essa atividade possível, inicialmente, é imprescindível analisar, com os estudantes, as marcas linguísticas e enunciativas presentes na veiculação de diferentes programas de rádio. Na sequência, pode-se proceder à criação de uma linha de trabalho, contendo temas, programas, seleção de canções e distribuição de papéis dos envolvidos no planejamento do programa. Depois, cabe destacar como o responsável pela apresentação dos programas pode se comunicar, planejando antecipadamente o que e como os assuntos abordados serão trabalhados.

Gênero/ Domínio Social	O que se pode fazer?	O que se pode destacar?
Podcast de texto narrativo	Planejar e gravar podcast	Os podcasts são arquivos de áudio muito populares na internet, utilizados com diferentes finalidades: expor receitas, contar histórias narrativas, relatar experiências vividas e memórias. Podem ou não ser incrementados com músicas ou efeitos de sonoplastia. Para tanto, depois de selecionar o gênero que será utilizado na criação do podcast (conto, crônica, assombração, fábula, poesia etc.), o professor pode apresentar diferentes arquivos de áudio desse tipo para auxiliar os estudantes a destacarem as marcas linguísticas ou enunciativas que lhe são próprias. Depois, é importante planejar, ensaiar, gravar e editar o arquivo, antes de hospedá-lo na web.
Chamadas telefônicas de solicitação de serviços	Simular ligação telefônica para reclamar direitos ou solicitar serviços	As conversas telefônicas, em situações mais formais, podem provocar conflitos ou não cumprir suas funções se o enunciador não for capaz de expor o que precisa ou se o atendente apenas reproduzir discursos mecânicos memorizados. Assim, a análise e a produção de discursos telefônicos em contextos formais pode ser um recurso interessante para os estudantes. No caso, é importante registrar, analisar e discutir coletivamente com os estudantes situações de interlocução via telefone, destacando as marcas linguísticas e enunciativas presentes e propondo a realização de conversas telefônicas que cumpram suas finalidades.
Sarau	Realizar sarau literário	A realização de saraus literários, que combinam a leitura em voz alta de textos em prosa ou verso, declamações e apresentação de canções ou dramatizações, é outra atividade que favorece o desenvolvimento da oralidade. Para tanto, os estudantes precisam compreender o que é um sarau e quais são as modalidades de participação em uma atividade como essa, em que a preparação é fundamental. Normalmente, os saraus são coordenados por uma ou mais pessoas que introduzem e organizam as apresentações. Os saraus podem ter temas específicos ou mais amplos. Para eleger os temas, é essencial analisar os interesses e necessidades dos estudantes da EJA e as características do entorno escolar, aliando-as aos objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que estiverem em foco.

Gênero/ Domínio Social	O que se pode fazer?	O que se pode destacar?
Gravação de vídeo para canal no YouTube	Planejar e postar vídeo no YouTube	A gravação e a postagem de vídeos no YouTube se popularizaram muito nos últimos anos. Neste caso, essa ferramenta pode ser utilizada para diversas atividades. Sugerimos que a turma crie um canal temático na plataforma virtual, que é gratuita, para divulgar os resultados de seus trabalhos e pesquisas. Outra possibilidade é abordar, no canal, por exemplo, curiosidades relativas à Língua Portuguesa, ou a notas biográficas, ou sobre os recursos utilizados pelos autores de literatura preferidos de cada turma. Neste caso, assim como nos demais, os estudantes podem estudar e destacar as principais marcas linguísticas e enunciativas necessárias para a produção de um bom vídeo, antes de planejar e cuidar de todo o processo que antecede a gravação do vídeo e sua postagem no YouTube.

Essas breves sugestões foram apontadas como possibilidades de trabalho a partir dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento elencados no Eixo Oralidade do Currículo da Cidade. Porém, destacamos a importância da autonomia do professor e de sua atenção às diferentes modalidades de atendimento da EJA, às necessidades e desejos dos estudantes e aos recursos que podem auxiliar o desenvolvimento de atividades que facilitem o aprendizado dos diversos usos da língua oral.

Para além da atividade, é importante que os estudantes da EJA aprendam, em sua passagem pela escola, que dependendo da situação e do contexto, falar pode ser tão ou mais complexo do que produzir um texto escrito.

Esperamos que essas sugestões possam inspirar a criação de múltiplas formas de permitir aos estudantes da EJA que façam uso da palavra, conquistando proficiência progressiva e criticamente. Essa é uma condição fundamental para a construção da autonomia e para o exercício do diálogo.

ESCUTA

A SME considerou necessário dar maior visibilidade à questão da escuta. Aspecto que, geralmente, tem passado despercebido nas discussões sobre ensino e aprendizagem, não só na EJA como em outros segmentos e modalidades de ensino. Por isso, este foi considerado um eixo particular de ensino para EJA, embora a escuta seja indissociável da fala - complementando o eixo de oralidade.

Se a relação dialógica tem um papel central, tanto no processo de ensino quanto no de aprendizagem, estamos em consonância com o que nos afirma Saul (2010, p.160) ao dizer que "saber escutar é condição para o desenvolvimento de uma prática educativa democrática".

Partindo desta premissa, é preciso considerar que o ato de escutar respeitosamente contribui para o refinamento das interações no interior da escola, haja vista que favorece a criação de um clima pautado no respeito mútuo, incentiva o desenvolvimento do senso crítico, da autoavaliação e amplia o grau de autonomia dos estudantes.

Entretanto, cada vez mais, temos observado que, na atualidade, a escuta atenta tem sido um exercício pouco praticado. Ao notarmos as polarizações existentes nas redes sociais, a falta de diálogo nos lares, nas escolas e, também, o avanço do processo de individualidade no mundo do trabalho e em todas as demais esferas sociais, acreditamos que, atuando como professores, precisamos atuar acerca desta questão. Pelo menos no âmbito educativo, podemos intervir para que haja alteração dessa característica que compromete as relações humanas e a compreensão global de um tema ou da própria realidade circundante.

Assim sendo, consideramos pertinente a proposição de ações em que o desenvolvimento da escuta ativa, seja o meio pelo qual se aprende e uma meta a ser alcançada. Durante muito tempo e, ainda na atualidade, a escuta é muito exigida, mas na maioria das vezes o tipo de escuta que se espera está atrelada a um modelo advindo da educação bancária, na perspectiva freireana, tratando-se de uma atividade meramente passiva ou, em alguns contextos, a escuta reativa, a qual não contempla a compreensão do que se está falando, mas que envolve o ato de responder e fazer prevalecer um posicionamento específico durante o diálogo.

Todos nós precisamos aprender a praticar uma escuta ativa e respeitosa e isso não significa deixar de interagir. Portanto, a seguir vamos propor alguns projetos que poderão favorecer discussões a este respeito. Vale a pena salientar que trataremos aqui de sugerir atividades e/ou projetos nos quais se poderá dar maior atenção ao desenvolvimento dos objetos de conhecimento e aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relativos ao eixo da escuta.

Os projetos e atividades apresentados não são inéditos, nem tampouco garantirão por si só o exercício de uma escuta ativa. O que promoverá o êxito desse importante exercício a ser aprendido será a disponibilidade para o diálogo e as estratégias utilizadas pelo professor para que a escuta ativa seja praticada durante o desenvolvimento das atividades.

Clube de Leitura

Embora os clubes de leitura já componham as práticas pedagógicas dos professores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, gostaríamos de enfatizá-los, já que são bons aliados para fortalecer o aprendizado da escuta ativa.

Uma importante condição para criação de um clube de leitura é poder contar com uma sala de leitura ou uma biblioteca de fácil acesso aos estudantes, na qual possam ter acesso a livros. Podemos considerar que um:

> [...] clube de leitura é toda iniciativa de um grupo de leitores experientes ou iniciantes, tendo como característica básica a realização de reuniões periódicas, presenciais ou virtuais com a finalidade de ler e discutir determinado texto/livro, em sua maioria, literários. (BORTOLIN, 2006, p. 7).

O professor deve primeiro compartilhar com seus estudantes o que é um clube de leitura. A partir do momento em que os estudantes entenderem a proposta, pode estimular a escolha de um nome para o clube e compartilhar impressões sobre como ele deve ser. Há alguns modelos de clubes: temático, que costuma ser organizado por gênero, por autor, ou mais livre, a partir do que os professores e estudantes consideram relevante priorizar. A participação dos estudantes na constituição das regras que conduzirão o projeto fará com que eles se sintam parte do próprio projeto, o que o tornará mais significativo.

O objetivo do clube de leitura é socializar o prazer em ler na companhia de outras pessoas, formando assim uma comunidade de leitores. Porém, tendo como foco o desenvolvimento de uma escuta ativa. Após as leituras efetuadas, o objetivo é apresentar no clube a apreciação do que está descrito no livro, ou seja, do tema que será compartilhado nas rodas de conversa que serão realizadas.

Desta forma, dentre os objetivos específicos do clube, além de se promover o livro e os prazeres da leitura, objetiva-se também estimular o diálogo, desenvolvendo a escuta ativa, atenta, respeitando os turnos de falas que constituem o discurso oral dos colegas do clube, os diferentes pontos de vista. Além de desenvolver a capacidade de aguardar que o outro conclua seus comentários e opiniões sobre o que foi lido.

As estratégias de desenvolvimento da leitura no clube precisam ser bem organizadas, pois envolvem inúmeras decisões, tais como: periodicidade dos encontros; seleção dos livros em quantidade necessária ou, então, a divisão da turma em dois ou três grupos para que consigam ler o mesmo livro, e depois se organizem em rodas de apreciação dos títulos escolhidos.

A mediação do professor da sala de aula ou do Professor da Sala de Leitura é fundamental para promover uma roda de apreciação na qual a escuta ativa ocorra verdadeiramente. Para tanto, será necessário que o professor esteja atento aos interesses de leitura dos estudantes e, também, teça questões interessantes que motivem a roda de apreciação do clube.

Uma sugestão de produto final do clube de leitura seria a de se organizar um café literário ao final de cada módulo da EJA, com objetivo de compartilhar com outras turmas como foi a experiência de participar de um clube de leitura. Eles também podem relatar quais as leituras e os livros preferidos, bem como falar sobre o gênero literário que mais gostaram, entre outras aprendizagens ocorridas a partir desta atividade.

Escute Outra Vez

Esta atividade envolve apreciação de canções, com intuito de se atentar aos dois aspectos que as constituem: letra e melodia. Inicialmente, o professor deve, a partir dos conhecimentos que ele tem sobre seus estudantes, escolher uma canção que sugira um trabalho com sua letra, e sua melodia. Escolhida a canção, deve-se explicitar qual o objetivo desta atividade: apreciar, ainda que já conhecida dos estudantes, como se fosse a primeira vez que a ouvisse.

Os estudantes deverão ouvir como muita atenção, praticando uma escuta ativa, para depois discutir sobre a letra da canção e sobre aspectos referentes à melodia que foram possíveis observar, por exemplo: houve algum instrumento que, em algum momento, fez um solo na canção? Quais instrumentos se destacam? Quanto ao ritmo da canção, a que ele remete? Após a discussão sobre esses aspectos, pode-se fazer uma rodada para que cada um diga o que sentiu ao escutar aquela canção.

Ao escolher a canção, é importante pesquisar antes sobre o seu contexto de produção: quem é o compositor, em que ano foi gravada, por qual/quais intérprete(s) e, até, se há alguma história contada pelo autor sobre a música que será apreciada.

Na roda de apreciação, o mais importante é possibilitar aos estudantes a prestarem atenção aos detalhes da música que muitas vezes passam despercebidos.

Minha Vida Daria um Livro – Relato História de Vida

Outra sugestão de projeto que pode auxiliar na escuta ativa se trata de relato de história de vida, cujo objetivo é propiciar tempo e espaço para a organização dos estudantes com a finalidade de que eles planejem e executem uma atividade de expressão oral, durante a qual cada um contaria sua história de vida.

Antes de dar início à atividade, é muito importante repertoriar os estudantes sobre como esse relato de história de vida pode ser feito. Uma boa alternativa para isso é apresentar vídeos que mostrem pessoas contando suas histórias de vida. Assim, os estudantes poderão ter referências para planejarem sua própria apresentação. Antes, porém, vale a pena que seja combinado com os estudantes o tempo que cada um terá para fazer o relato de sua história de vida. Dessa forma, a partir de um referência, eles poderão planejar o relato, em função do tempo aproximado que terão[1].

Entrevista – Anotações de Texto Oral

A escuta ativa será necessária para que toda a turma acompanhe cada relato de forma atenta. Nessa direção, é importante que os estudantes sejam orientados a produzir anotações durante a escuta da história de vida de cada um dos colegas de classe. Esses registros poderão conter perguntas sobre algum aspecto que não ficou claro durante o relato, anotar comentários que ocorram durante o relato, entre outras questões que possam surgir no decorrer da escuta da história de vida do colega.

Um aspecto a ser salientado durante a audição dos relatos, referente ao aprimoramento da escuta ativa, é a respeito das possíveis interrupções. Faz-se

1 Cabe ressaltar que nem todos ficarão confortáveis em relatar sobre suas trajetórias de vida. Desta forma, o estudante poderá relatar a história de vida de alguém que conhece.

necessário discutir com a turma a importância de se deixar o colega relatar sua história sem interrupções, evitando que ele perca sua linha de pensamento. Por isso, o uso do registro de anotações deste discurso oral poderá ajudar. Referimo-nos, aqui, ao uso do procedimento de anotação de texto oral, tema já abordado anteriormente neste documento.

Outro quesito a ser discutido com a turma envolve as conversas paralelas, que muitas vezes ocorrem durante a apresentação de colegas, quando estes apresentam algum seminário, ao longo de alguma palestra ou exposição oral. A questão da atenção durante a escuta expressa o respeito e o interesse sobre a fala do outro, conforme disposto como objetivo de aprendizagem e desenvolvimento:

(EFEJAEALP39) Escutar ativamente, no contexto de um diálogo, o discurso do outro, buscando compreendê-lo e respeitando o turno das falas, aguardando a vez de tomá-lo ou percebendo quando lhe foi concedido de forma explícita ou implícita.

Debate Regrado

O debate regrado é outra atividade que pode enriquecer muito a discussão sobre a escuta ativa, afinal, "é escutando bem que me preparo para melhor me colocar, ou melhor, me situar do ponto de vista das ideias". (FREIRE , 2003, p. 44).

Um debate regrado ajuda a desenvolver a capacidade da expressão oral. Trata-se de compreender que essa atividade precisa ser planejada, organizada, objetiva, nítida e coerente. Este tipo de debate, mais formal, também demanda dos participantes a capacidade de argumentar de forma consistente.

Vale a pena lembrar que os debates se organizam sempre em torno de temas. Desta forma, as pessoas que participam desse evento não estão sendo julgadas, mas sim as ideias defendidas por cada um dos debatedores. É importante que este aspecto esteja bem claro para a turma, antes de participar do debate.

O debate regrado é sempre mediado, geralmente pelo professor, que procurará garantir que as regras combinadas sejam cumpridas pelos participantes. Nas sociedades democráticas, os debates são boas estratégias para resolução de problemas e embates sociais. Desta forma, esse é um aprendizado essencial para o exercício da cidadania.

A aprendizagem dos estudantes da EJA pode ser ampliada quando eles têm a oportunidade de participar de debates. Os debates, por sua natureza argumentativa, impulsionam o desenvolvimento do pensamento crítico, da prática da expressão oral, do desenvolvimento do raciocínio lógico e da capacidade de argumentar, bem como de convencer e de persuadir ou, até mesmo, por propiciar aos estudantes o entendimento de que em debates há necessidade da valorização e respeito das falas dos interlocutores envolvidos.

Contudo, estamos propondo o gênero debate para que se possa focar de forma mais atenta no desenvolvimento da escuta ativa. Por isso, antes da realização do debate, caberá ao professor estabelecer as regras que auxiliem na interação, como nos exemplos a seguir:

- escutar, interpretar e analisar diferentes pontos de vista apresentados durante o debate, no intuito de argumentar contrapondo ou rebatendo ideias divergentes das que estão defendendo, sempre de maneira respeitosa;
- ampliar repertório a partir da escuta de discursos de diferentes, com o propósito de formular questionamentos e comentários crítico–reflexivos, mantendo o foco no tema do debate, sem trazê-lo para aspectos pessoais;
- escutar ativamente para identificar e distinguir vozes sociais para compreensão da realidade, para além dos fatos que circulam em mídias sociais virtuais e na esfera jornalística, pesquisando, antes do debate, em fontes seguras fatos e dados que possam apoiar o ponto de vista que será defendido;
- praticar uma escuta ativa e atenta, visando respeitar os turnos de falas que constituem o discurso oral, fomentando a relação dialógica e respeitando as regras do debate;
- Reconhecer diferentes discursos, por meio da escuta ativa, com o objetivo de identificar possíveis contradições, ironias, metáforas etc., utilizadas durante o debate.

O que garantir antes do debate:

- O estabelecimento do tema do debate. É importante lembrar que esta atividade se organiza geralmente em torno de questões que sejam polêmicas, sendo assim, o assunto a ser debatido deve ser escolhido de forma compartilhada com a turma da EJA;
- Garantir tempo necessário antes do debate, para que os grupos possam pesquisar sobre o assunto, selecionando informações que lhes poderão servir durante a atividade para defender suas opiniões de forma mais consistente;
- Organização dos grupos do debate, deixando claro qual a posição que cada um deles irá defender a partir do tema escolhido;
- Definição do tempo que cada grupo terá para sua exposição oral; depois para réplica, tréplica etc.;
- Orientar os grupos para elaborar os contra-argumentos que terão de utilizar durante o debate;
- Discutir com o grupo os aspectos referentes à escuta ativa, atenta e respeitosa em relação aos outros com os quais estarão debatendo e entre os próprios colegas da equipe.

Conforme já salientado anteriormente, no caso dos estudantes surdos, por exemplo, o conceito de escuta, aqui empregado, se traduz na observação atenta do outro e na disponibilidade para interagir com ele, considerando-o como um sujeito pleno, ético e moral, no interior de uma perspectiva dialógica, assim como os ouvintes.

Para além de tudo que foi proposto, muitas outras atividades cotidianas, que permeiam a rotina da EJA e que são desenvolvidas pelos professores nos diferentes módulos de Língua Portuguesa, podem também fomentar discussões sobre a escuta ativa, por exemplo, nos momentos das rodas de conversa, das autoavaliações, dos comentários nas rodas de notícias, nos momentos de interpretação textual entre tantos outros.

ANÁLISE LINGUÍSTICA

Os processos de ensino e aprendizagem das normas que regem a Língua Portuguesa vêm promovendo, ao longo das últimas décadas, intensas discussões e, principalmente, no que diz respeito ao seu tratamento didático, é um tema controverso. Contudo, não podemos desconsiderar o fato de que, muitas vezes, a compreensão das normas da língua que se ancoram em variantes de prestígio são aprendidas pelos estudantes no processo de escolarização. Como afirmam Borgatto, Bertin e Marchezi (2012):

> A partir dos anos 1970, avanços nos estudos em Linguística, seguidos por pesquisas em Sociolinguística, Linguística Textual, Análise do Discurso e outras ciências/disciplinas da linguagem e da comunicação trouxeram novos enfoques sobre ensinar e aprender a língua portuguesa. Acrescentem-se as contribuições relevantes, para o ensino-aprendizagem da língua, trazidas pela psicogênese – Piaget e Emilia Ferreiro – e por Vygotsky sobre linguagem, pensamento e interação. Ensinar ou não gramática? Vale, antes, perguntar: qual gramática? E depois: que papel ela pode desempenhar na formação do leitor e do produtor de textos? (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 56).

A partir da provocação das autoras, ressaltamos que as orientações aqui presentes partem do princípio que analisar e refletir sobre a própria língua é importante para que os estudantes possam ler, escutar, compreender e produzir discursos de diferentes gêneros, em contextos e situações comunicativas diversas. E que, para isso, é necessário construir conhecimentos sobre a língua e suas possibilidades de uso.

Diante disso, cabe destacar que, na condição de usuários da Língua Portuguesa, lançamos mão de um conjunto de regras que vão sendo apropriadas por nós, ainda que isso não ocorra formalmente, de maneira organizada, ou seja, a assimilação linguística vai se constituindo no curso do nosso desenvolvimento, no uso cotidiano da língua.

A forma como utilizamos a linguagem têm uma relação com nossos costumes, nosso meio social e cultural e nossos modos de adequarmos a expressão discursiva às diferentes necessidades comunicativas com as quais temos que lidar.

No texto do Currículo de Língua Portuguesa, a partir do diálogo com as escolas, adotou-se uma perspectiva ancorada na ideia de que é importante aprender as normas da língua para além do aspecto de suas regras, mas para o

entendimento de que os enunciados se estruturam e se modificam a depender do uso da língua. Por isso, o Currículo enfatiza tanto a análise linguística, a partir do uso da língua, em suas expressões escrita e oral (por isso, a valorização das variações linguísticas e da rejeição ao preconceito linguístico) quanto a análise linguística e suas relações com as variantes de prestígio.

Com isso, espera-se que analisar e refletir sobre a língua em sala de aula contribua para que os estudantes possam utilizá-la conforme suas próprias necessidades, dispondo dos instrumentos necessários para isso.

Consideramos essencial, diante disso, que possamos praticar um ensino intencional e sistemático de análise linguística, com base nos princípios pedagógicos já apresentados anteriormente. Partir do que o estudante sabe é fundamental, desde a alfabetização e ao longo de seu percurso pela EJA.

Um exemplo prático do descrito é quando um estudante atinge a hipótese alfabética e as pistas para o ensino de análise linguística se mostram a nós, professores, pelas práticas de produção de texto. Pelo estudo dessas produções, podemos observar o que ele domina sobre a organização textual, que se manifesta muitas vezes nas marcas coesivas dos discursos, no uso das preposições, dos advérbios, dos pronomes, das conjunções, dos pontos e de outros sinais gráficos.

Da mesma forma, podemos observar como utilizam os verbos e vão estabelecendo coerência na tessitura textual, além do uso que fazem das convenções ortográficas. A partir disso, podemos pensar o que – dentre os conhecimentos sobre as normas da língua a serem apresentadas – parece novidade para o estudante, o que precisa de aprofundamento, o que precisa de revisão ou de sistematização.

Vamos retomar os quatro aspectos destacados anteriormente:

- o que é **novo**;
- o que deve ser **aprofundado**;
- o que precisa ser **sistematizado**;
- o que precisa ser **revisado**.

Os referidos aspectos podem servir para organizar e dispor os objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento elencados no Currículo, e a eleição do que é prioritário, o que será tratado progressivamente ou até mesmo substituído, suprimido ou acrescentado, a depender dos estudantes, da modalidade de atendimento da EJA que cursam e/ou daquilo que foi definido no Projeto Político-Pedagógico de cada escola e discutido pela equipe de cada escola.

A organização dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e seu tratamento didático progressivo podem ser representados da seguinte forma:

O que o aluno já sabe?	O que precisa ou deseja saber?	O que ainda precisa saber mais?

Independentemente do foco que se queira dar, é importante ressaltar que, no trabalho com análise linguística, do ponto de vista didático, eleger o que é prioridade e focalizar esse conteúdo facilita que os estudantes não percam a oportunidade de refletir sobre um determinado aspecto (pontuação, paragrafação, modos de articulação das partes de um texto e o que se pode fazer para construir efeitos de sentido, ortografia etc.) e nem realizar uma análise superficial do conteúdo que foi estabelecido como objeto de estudo.

Lançar mão de atividades, a partir do que se apresenta como necessário para os estudantes e da maneira como utilizam a língua, pode ser proveitoso e facilitar o trabalho pedagógico.

Por exemplo, caso o professor perceba que uma turma ou grupos de estudantes precise rever a forma como utiliza vírgulas ou pontos, nos finais de frase, pode selecionar uma produção de um estudante, e se ela for representativa para o grupo, solicitar autorização para promover uma revisão coletiva de seu texto. Em seguida, pode ler em voz alta, cuidando da entonação e de como a pontuação utilizada auxilia ou dificulta esse ato. Depois, pode-se sugerir a discussão coletiva do texto, coordenando a reescrita, fazendo questionamentos e propondo o uso de pontos que podem favorecer uma melhor distribuição das frases, orações ou a marcação de intenções e recursos de expressão.

Finalmente, é preciso sistematizar com o grupo o que foi necessário rever para que o texto ficasse melhor, sobretudo em relação ao uso de pontos finais e suas funções nos finais de frase e para demarcar afirmações ou negações. Isso vale, também, para o uso de exclamações ou interrogações e todas as outras formas de pontuar textos escritos. Para concluir, é essencial explicitar que o bom uso da pontuação auxilia na organização das partes de um texto, na marcação das intenções e expressões presentes em cada uma dessas partes, bem como na construção dos efeitos de sentido necessários para uma boa comunicação.

Algumas sugestões...

Em situações de leitura também é possível garantir boas discussões no campo da análise linguística. Gêneros como HQ, por exemplo, favorecem análises sobre a construção de efeitos de sentido nos textos e de uso de pontos, que podem ser feitas, inclusive, oralmente e em situações de diálogos coletivos, destacando:

- como ilustrações e escrita se complementam;
- características das personagens;
- rabiscos e sinais gráficos que, junto com a pontuação, auxiliam a marcar os efeitos de expressividade nos textos, assim como o uso de fontes, tamanho das fontes e destaques como negrito, itálico ou formas de ilustração que auxiliam a marcar emoções diferentes ao longo das histórias;
- recursos onomatopaicos e seus usos;
- relações entre falas de personagens e os tipos de balões presentes na história.

Considerando a atuação na EJA, é importante ter cuidado com o uso de HQs. A seleção dos textos precisa ser adequada aos estudantes, suas experiências, vivências e faixa etária.

As HQs para o trabalho na EJA podem ser interessantes, sobretudo para a construção de projetos interdisciplinares, visto que favorecem o trabalho entre diferentes áreas do conhecimento.

A Importância do Trabalho de Reflexão Sobre o Uso de Marcas de Oralidade no Texto

Ao longo da escolarização na EJA, qualquer que seja a forma de atendimento cursada pelo estudante, é importante que o trabalho de ensino em Língua Portuguesa os auxilie a se aperfeiçoarem na produção de seus textos, no que se refere:

- à grafia de palavras que demonstrem trocas, omissão ou acréscimo de letras.
- à escrita de palavras em que se percebe a ocorrência de transcrição fonética, quando os estudantes escrevem do mesmo jeito como falam.
- à escrita de palavras e frases que são típicas de variações dialetais específicas de determinados grupos sociais.
- à grafia de palavras em que se percebe a ocorrência de hipercorreção, que ocorre quando os estudantes da EJA acabam transpondo determinadas normas da escrita para palavras nas quais tais normas não se aplicam, como ocorre na escrita exemplificada a seguir.

PRATO DO DIA
FELÉ DE FRANGO GREILHADO COM ARROZ, FEIJÃO E FRITAS – R$ 20,00

Recomendamos a leitura do trabalho de AZAMBUJA, E. B. (2012), sobre a constituição de escritas que contém "hipercorreção". Cf.: AZAMBUJA, Elizete Beatriz. O funcionamento ideológico na produção da hipercorreção. 2012. 219 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.

Além desses aspectos, no início da alfabetização, é possível que alguns estudantes também produzam grafias contendo hipossegmentação e hipersegmentação. Em casos assim, ao longo de sua passagem pela EJA, o estudante precisará superar os desafios linguísticos. Para tanto, elencaremos a seguir algumas atividades que podem auxiliar os estudantes a analisarem e refletirem acerca das normas da língua e seus usos em contextos que requeiram o domínio da variedade padrão, conforme afirmam Borgatto, Bertin e Marchezi (2012, p. 45):

- Listagem de palavras que o [estudante] exercite "como se fala" e o "como se escreve".
- Atividades para exercitar a segmentação de palavras e frases, tanto na fala quanto na escrita.
- Exercícios e jogos ortográficos que permitam a sistematização das regularidades na relação som/letra.

Cumpre lembrar que esses aspectos são fundamentais para o desenvolvimento dos estudantes, visto que são bases para o aprendizado das convenções ortográficas. Por isso, é importante que durante todo o seu percurso na EJA, as relações entre a escrita e a fala sejam trabalhadas e transformadas em oportunidades de reflexão.

O Tratamento das Convenções Ortográficas

No que diz respeito às normas ortográficas, os estudantes da EJA precisam de ajuda para perceber que a escrita apresenta aspectos comuns tidos como regulares e exceções às regras. Diante disso, as situações de aprendizagem devem, necessariamente, oportunizar que eles compreendam as regularidades e memorizem as irregularidades.

Independentemente disso, como adverte Morais (1998), o aprendizado da ortografia não pode ser mecânico e não se efetiva pela repetição da escrita de palavras. Esse trabalho se inicia na alfabetização e caminha ao longo de todo o percurso da EJA.

Autores como Morais (1998), Borgatto, Bertin e Marchezi (2012) explicam que para aprender regularidades ortográficas, os professores podem:

- construir regras simples para que o estudante perceba que adjetivos derivados de substantivos, como caprichoso, formosa e amorosa são grafados com “S”. O mesmo vale para o tratamento de adjetivos pátrios, de substantivos derivados de adjetivos terminados em -EZA, como avareza, pobreza e franqueza ou de palavras terminadas em -AL e – ICE: manguezal, burrice;
- orientar os estudantes para que possam construir e analisar listas comparativas de palavras, quando se enfoca o uso do /r/ pronunciado “forte”, como ocorre em RATO-CARROÇA-TENRO.

Nas situações de irregularidades, os autores recomendam o reforço ao uso do dicionário, jogos como forcas e palavras cruzadas, análise de listas de palavras das mesmas famílias etimológicas (ferro, ferrugem, ferragem, ferradura etc.) e construção de textos com rimas cujos sons são iguais, mas a grafia de palavras é diferente (como ocorre em fel/céu; pavio/saiu; doce/fosse etc.). Nestes casos, o cuidado que devemos tomar é oferecer atividades devidamente contextualizadas e que respeitem as idades, culturas e experiências dos estudantes da EJA.

A Análise Linguística e a Construção de Efeitos de Sentido em Textos Escritos

As situações de produção textual, para além das suas especificidades, também podem permitir o trabalho com análise e reflexão sobre a língua na medida em que, em seu processo de escolarização, os estudantes da EJA têm o direito de aprender a perceber se os textos que produzem apresentam relações entre as partes e o todo, se há continuidade e progressão do tema central, sem “fugir” do proposto, se suas ideias apresentam conexões lógicas e se não apresentam contradições e ambiguidades.

Não se pode esquecer que, em muitas ocasiões, os elementos que garantem coerência às produções textuais têm estreita relação com as marcas específicas de cada gênero textual. A forma como os textos são redigidos, então, precisam atender ao que é necessário para comunicar o que se precisa.

Partindo desse princípio, as produções dos estudantes podem ser tomadas para dar suporte ao trabalho de análise e reflexão sobre a língua, em situações de:

- Análise comparativa do que o autor de um determinado texto efetivamente escreveu e o que foi pensado. Ex.:

O que está escrito	Como se poderia escrever melhor
Rô, amanhã vc vai tá aí? É que eu deixei a minha chave lá. Senão eu tenho que passar na minha casa primeiro pra busca [sic]. (Mensagem de WhatsApp)	(Neste caso, é importante retomar o contexto da produção: uma mensagem de WhatsApp, escrita por uma diarista que foi passar o feriado na praia e esqueceu as chaves da casa que limparia no dia seguinte em sua própria residência. Seu plano era ir direto para o trabalho, mas, para isso, seu cliente precisaria estar presente para abrir o portão. Para propor aos estudantes que reescrevam a mensagem, é importante destacar que as expressões "você vai tá aí" e "deixei a minha chave lá" causam ambiguidade e confundem o leitor. Embora haja muitas maneiras de escrever um texto como esse e mesmo que em uma situação de interloculação privada certos conteúdos até possam ficar implícitos, em situações informais, é importante levar os estudantes da EJA a perceberem que podem se comunicar com maior efetividade. Além disso, alguns aspectos como acentuação e uso de verbos no infinitivo também são válidos de se submeter à análise e reflexão.

- rever trechos de textos, destacando os desnecessários, mudanças abruptas de assunto ou distanciamento do tema central;
- discutir o uso de verbos e suas conjugações em trechos de textos;
- propor a substituição de encadeadores típicos da oralidade ("daí", "então", "aí", "né") presentes em trechos de textos por outras expressões, palavras ou pontos;
- apresentar textos com lacunas, cujo objetivo seja o estudante preencher com elementos articuladores ou conectivos que facilitem a compreensão de quem lê, como "mesmo", "até", "pois", "por isso", "ou", "mas", "para" etc.

Aprender a Realizar Análise Linguística: o que está em jogo?

As atividades de análise de linguística, de modo geral, precisam garantir que os estudantes tenham desafios a enfrentar e decisões a tomar ao utilizarem a língua. Por exemplo, qual é a variação mais apropriada para escrever um rap, uma notícia de jornal, uma carta de amor ou um conto? Como podemos lidar com a articulação entre cada parte do texto? Podemos usar ou não variações dialetais? O que fazer com repetições, com o uso abusivo de pronomes, com o uso de encadeadores típicos de fala, com a marcação de discurso direto, entre outros aspectos? Como podemos nos comunicar quando utilizamos o WhatsApp?

Aliás, esse recurso pode ser muito interessante para o desenvolvimento de atividades no campo da análise linguística. Em primeiro lugar, porque é uma ferramenta que permite o uso de discurso escrito, discurso oral, vídeos, fotografias, memes, figuras emojis etc. Em segundo, porque precisamos refletir: há uma única forma de nos comunicarmos por meio desse aplicativo? Podemos enviar qualquer tipo de mensagem para qualquer pessoa? Podemos escrever as mensagens sempre do mesmo jeito, independentemente da pessoa?

A produção e a revisão de textos escritos em aplicativos como o WhatsApp e redes sociais como o Facebook pode tornar o aprendizado das normas da língua mais atrativo porque se conecta ao cotidiano de grande parte dos estudantes, mesmo aqueles que estão em idade mais avançada, visto que a popularização desses instrumentos tecnológicos tem se intensificado.

E por Falar em Internet...

Um dos aspectos mais polêmicos do trabalho em análise linguística tem a ver com a escrita de palavras abreviadas, próprias da internet. Cintra e Passarelli (2011) explicam que "a produção de textos para a web coincide com a própria web" (p. 156). Trata-se de um modo de se comunicar que, embora venha sendo utilizado há pouco tempo para ser fixada como variante, vem apresentando uma vitalidade surpreendente. Neste caso, por ser uma forma de comunicação muito utilizada por grande parte dos estudantes da EJA, é relevante lembrar que não se trata propriamente de um erro, mas de uma técnica comunicativa que cumpre uma função social, mas que deve ser utilizada nos contextos corretos.

Por isso, vale lembrar que o que prejudica a compreensão de textos não é o uso abreviado da língua, mas a falta de nitidez na comunicação, a desconsideração do interlocutor e do atendimento às marcas de cada gênero textual e da esfera discursiva, bem como o bom emprego de elementos que assegurem a escrita de textos coesos e coerentes.

Assim, o trabalho de análise e reflexão com textos escritos na EJA também pode incorporar a reflexão sobre o "internetês", no intuito de compreender essa forma de comunicação, tendo em vista que faz parte de um grande movimento de interação, mas auxiliando os estudantes da EJA a utilizarem esse e outros recursos comunicativos a favor das suas necessidades e adequado a cada situação e contexto interativo.

Atividades que favorecem a reescrita e a retextualização de postagens em redes sociais, mensagens escritas (ou faladas), já que são ferramentas que podem ser utilizadas tanto na esfera cotidiana quanto profissional, por exemplo, podem permitir que os estudantes da EJA venham a dominar progressivamente os recursos normativos da língua.

Por sua vez, situações comunicativas da esfera do mundo do trabalho também podem ser profícuas e serão alvo de análise e reflexão sobre a língua. Alguns exemplos que podem compor esse momento de aprendizagem: produzir textos que simulem entrevistas orais de recrutamento e seleção, ou mesmo escrita e revisão de cartas de apresentação e de curriculum vitae .

Independentemente das decisões pedagógicas tomadas, é fundamental que possamos selecionar e delimitar os objetos de conhecimento que trabalharemos e promover situações didáticas que desafiem os estudantes a utilizarem, a partir do uso prático-social da língua, aquilo que foi trabalhado acerca da análise linguística.

A DIVERSIDADE A FAVOR DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

> *"Não existem turmas homogêneas! Eis aqui uma afirmação que precisa ser aceita, para que possamos romper com a idealização da homogeneidade na ação educativa. Essa idealização, no cenário escolar, advém de falsas ideias de que os estudantes têm tempos iguais de aprendizagem e elas são reforçadas em discursos com pouca ou nenhuma fundamentação teórica".*
> *Maria Teresa Eglér Mantoan (2008).*

No caso dos estudantes da EJA, existe uma fala recorrente sobre a melhor eficácia da aprendizagem em salas compostas por estudantes da mesma idade. Ou seja, há relatos que as salas de aula com heterogeneidade etária se constituem em complicador na execução do trabalho pedagógico.

Se tal afirmativa fosse verdade, bastaria agruparmos os estudantes da EJA por idade, assim os "problemas" estariam resolvidos. Contudo, aqueles que já têm mais experiência na docência, sabem que isso não é verdade.

O fato é que não existem turmas homogêneas; o mundo é diverso e a escola está inserida nessa realidade. Mantoan (2008) afirma que a única coisa que temos igual é o fato de sermos diferentes. E isso não vale apenas para turmas de jovens e adultos.

Um primeiro questionamento que precisamos nos fazer é: por que em outras esferas sociais essa convivência é possível, mas na escola não? Quer dizer, no mundo do trabalho, na esfera familiar, em ambientes de lazer, pessoas com diferentes idades, gêneros, vindas de diferentes lugares, com convicções divergentes convivem e interagem de forma solidária e produtiva.

No Ensino Superior, encontramos turmas bem heterogêneas, do ponto de vista etário, e neste segmento educacional essa questão não é um problema ou um impedimento para a aprendizagem. Então, por que seria em outros segmentos ou modalidades de ensino?

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), por muito tempo foi composta majoritariamente por adultos. Na atualidade, porém, esta modalidade tem recebido cada vez mais jovens que, por uma série de motivos, migram do ensino regular para a EJA.

Não estamos afirmando que mediar turmas tão diversas na EJA seja algo fácil. Sabemos que, muitas vezes, estudantes na faixa de idade de 40 anos solicitam um comportamento mais "conservador" do professor na sala de aula. Assim, quando o professor propõe uma roda de conversa, um debate, uma roda de apreciação, um filme, eles por vezes se queixam e chegam a dizer que aquilo não é aula; já os mais jovens apresentam um comportamento geralmente bem diferente.

Todavia, não podemos desconsiderar que, para além da diferença etária, existem muitos aspectos que aproximam estes jovens e os adultos: ambos pertencem à classe trabalhadora, possuem uma trajetória escolar interrompida, seguem para concluir seu processo de escolaridade em busca de uma certificação, necessitam se inserir ou reinserir no mercado de trabalho, por vezes compartilham algumas crenças, valores, isto só para citar alguns exemplos. O problema reside no fato de focarmos mais naquilo que os diferencia do que os assemelha.

Cabe ao professor fazer a mediação também das interações em sala de aula, criando a oportunidade para esses estudantes compartilharem seus conhecimentos e experiências. Um ponto de partida é conhecer seus estudantes, sejam eles jovens ou adultos. Valorizar as expectativas e vivências, ter uma escuta atenta e ativa, pois assim o estudante vai se sentindo legitimado como detentor de conhecimento. E isso cria um clima de respeito, de coletividade e favorece a construção de vínculos positivos na sala de aula.

É preciso acreditar que as diferenças podem e devem ser usadas a favor da aprendizagem e não contra. Admitir que todo grupo é diverso, inclusive do ponto de vista etário, coloca para o professor um desafio. Mas essa diversidade não deve, sem dúvida, tornar-se um impedimento ao processo de ensino e aprendizagem.

Se acreditarmos que todos têm condições de aprender, em ritmos diferentes, de formas diferentes, poderemos colocar toda essa diversidade a favor do aprendizado, criando agrupamentos produtivos, rodas de discussão e compartilhamentos de experiências. Esse é um aspecto muito importante: incentivar o convívio do grupo. Principalmente, com atividades coletivas de reflexão e discussão.

O estudante também pode chegar com uma baixa expectativa, devido talvez às experiências anteriores na escola. Nesse sentido, é essencial que o professor conheça os motivos que fizeram com que esses estudantes retomassem seus estudos.

Há aqueles que desejam ter um emprego melhor, outros retomam os estudos porque têm um sonho que foi interrompido, outros voltam à escola para ter um novo espaço de socialização, alguns por exigência do lugar onde trabalham. Há até mesmo aqueles que voltam junto com os filhos ou netos para incentivá-los nos estudos. Conhecer cada um desses motivos faz muita diferença.

Afinal, a escola não existe só para formar para o trabalho, mas também para que os estudantes possam ampliar sua visão do mundo.

AVALIAÇÃO: UMA QUESTÃO COMPLEXA

Avaliação sempre foi um tema polêmico, que precisa ser pensado à luz de uma série de dimensões que envolvem desde as relações estudante/professor, ensino/aprendizagem até as questões mais amplas relativas à função social da escola.

No caso da EJA, esta questão torna-se ainda mais delicada, pois muitos jovens e adultos já estabeleceram durante suas trajetórias escolares uma relação negativa com os processos avaliativos, por conta da concepção de avaliação, geralmente, ancorada na ideia de medida, em que ela é um fim em si mesma, assumindo funções de natureza: seletiva, excludente e discriminatória.

É preciso que toda a comunidade escolar, não só os professores da EJA, diferenciem o ato de avaliar do ato de examinar. Segundo Luckesi:

> O ato de avaliar a aprendizagem implica em acompanhamento e reorientação permanente da aprendizagem. Ela se realiza através de um ato rigoroso de diagnóstico e reorientação da aprendizagem tendo em vista a obtenção dos melhores resultados possíveis, frente aos objetivos que se tenha à frente. E, assim sendo, a avaliação exige um ritual de procedimentos, que inclui desde o estabelecimento de momentos no tempo, construção, aplicação e contestação dos resultados expressos nos instrumentos; devolução e reorientação das aprendizagens ainda não efetuadas. Para tanto, podemos nos servir de todos os instrumentos técnicos hoje disponíveis, contanto que a leitura e interpretação dos dados seja feita sob a ótica da avaliação, que é de diagnóstico e não de classificação. O que, de fato, distingue o ato de examinar e o ato de avaliar não são os instrumentos utilizados para a coleta de dados, mas sim o olhar que se tenha sobre os dados obtidos: o exame classifica e seleciona, a avaliação diagnostica e inclui. (LUCKESI, 2011, p. 182).

Nesta perspectiva, é preciso compreender a avaliação como uma ação que deve estar sempre pari passu com o ato de planejar. Estas duas ações precisam ser indissociáveis, para que a avaliação possa estar a favor do processo de aprendizagem.

Por uma Avaliação a Favor do Processo de Aprendizagem

A função principal de todo e qualquer processo avaliativo praticado na esfera escolar deve ser o de orientar o trabalho docente, logo tal função deve ser constitutiva da relação pedagógica estabelecida entre professor e estudante.

Por isso, a avaliação não deveria ser entendida como uma ação esporádica durante cada módulo da EJA, mas sim como uma atividade contínua, que não se limita as provas ou a apresentação e entrega de trabalhos, assumindo sua função formativa para que o professor possa redirecionar o seu trabalho em função dos resultados obtidos. Desta forma, as avaliações se colocam a serviço do processo de ensino, contribuindo para que novas estratégias metodológicas sejam utilizadas, que outras atividades sejam propostas, que se planeje outras intervenções pedagógicas, para que os estudantes possam avançar em seu processo de

aprendizagem. À vista disso, a proposta é a de se promover uma avaliação formativa, a qual, segundo Hadji (1994), deve servir para:

> [...] esclarecer o professor, através do inventário das lacunas e dificuldades do aluno; permitir um ajustamento didático, através de uma harmonização método/aluno; ajudar o indivíduo que aprende (dar-lhe segurança, guiá-lo); facilitar mais diretamente a sua aprendizagem (dar um reforço, corrigir); instaurar uma verdadeira relação pedagógica (criar as condições de um diálogo). (HADJI, 1994, p. 66).

Pensando deste modo, as avaliações e todas as demais atividades permanentes de Língua Portuguesa devem tornar-se indicativos mais claros para os próprios estudantes da EJA. É de extrema importância que eles compreendam, de que forma estão sendo avaliados, quais os critérios aplicados e, sobretudo, que as avaliações também sirvam para evidenciar ao próprio público da EJA quais foram os avanços alcançados. Muitas vezes, a depender da forma como as avaliações são planejadas e implementadas, os estudantes nem conseguem perceber os avanços conquistados. Deste modo, os professores precisam estar atentos para ajudá-los a interpretar os resultados de suas avaliações, assim como as aprendizagens que estão construindo e os pontos nos quais ainda precisam melhorar.

Avaliação, entendida como instrumento para reorientação de ações, deve ser na EJA uma via de mão dupla, por um lado permitindo ao professor que se autoavalie, repensando sua prática pedagógica, suas estratégias metodológicas, realizando os ajustes necessários à promoção de avanços, por outro lado, deve também ser utilizada pelos estudantes para que eles próprios também se avaliem, observando pontos nos quais precisam aprimorar e reconhecer os conhecimentos que foram construídos. Todo estudante tem o direito de conhecer o seu processo de aprendizagem, por conseguinte, uma escuta ativa e uma relação dialógica são ingredientes essenciais na interação professor/estudante.

A Importância da Avaliação como Diagnóstico

Conforme já afirmamos na introdução deste documento, um dos princípios pedagógicos necessários para que constituíam boas situações de aprendizagem refere-se ao levantamento dos conhecimentos prévios. Este princípio alia-se à função principal da avaliação: sua dimensão diagnóstica.

No caso de Língua Portuguesa, conhecer o que os estudantes já sabem sobre a leitura, escrita e análise linguística são condições essenciais para se seguir investindo nas necessidades de aprendizagens ainda não conquistadas, nas que precisam ser aprofundadas e nos conhecimentos que ainda precisam ser tratados.

A seguir, alguns referenciais de planilhas de registros diagnósticos de sondagens relacionadas à leitura, escrita e produção textual serão apresentados, como forma de contribuir para que se documente as aprendizagens construídas` pelos estudantes. Sua elaboração foi inspirada no referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa (2007).

Mapa de classe para registro de sondagem das hipóteses de escrita:

Planilha para registro dos resultados da sondagem inicial da proficiência dos estudantes em leitura:

Estudantes/ itens a serem avaliados	João	Maria	José	Clara	Manuel
Não consegue ler.					
Não quis ler.					
Consegue ler apenas palavras das famílias silábicas conhecidas.					
Leu com muita dificuldade e precisou de ajuda.					
Leu com dificuldade, mas não precisou de ajuda.					
Leu quase que convencionalmente.					
Leu convencionalmente.					

Planilha para registro dos resultados da sondagem da proficiência dos estudantes em produção de textos escritos:

Estudantes/ itens a serem avaliados	João	Maria	José	Clara	Manuel
Escrita não alfabética.					
Escrita alfabética com pouco domínio das convenções da escrita.					
Escrita com controle satisfatório das convenções da escrita.					
Escrita com bom controle das convenções da escrita.					

Quadro para especificação e elaboração de instrumento de avaliação diagnóstica de leitura:

Esferas discursivas/ gênero	Domínios de leitura	Nº de questões elaboradas
Jornalística (notícia)	• Localização de informação explícita • Localização de informação implícita • Construção do sentido global do texto • Localização do tema e ideia principal • Compreensão e interpretação • Reflexão	
Escolar (artigo científico)	• Localização de informação explícita • Localização de informação implícita • Construção do sentido global do texto • Localização do tema e ideia principal • Compreensão e interpretação • Reflexão	
Literária em prosa (crônica)	• Localização de informação explícita • Localização de informação implícita • Construção do sentido global do texto • Localização do tema e ideia principal • Compreensão e interpretação • Reflexão	
Literária em verso (cordel)	• Localização de informação explícita • Localização de informação implícita • Construção do sentido global do texto • Localização do tema e ideia principal • Compreensão e interpretação • Reflexão	

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: MEC/SEB, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho e 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 1 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 1 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Brasília, DF, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 1 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 1 nov. 2018.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017.

CATELLI JUNIOR, Roberto *et al.* Proposições de organização curricular na educação de jovens e adultos. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 2, p.162-186, jun. 2013.

CATELLI JUNIOR, Roberto. O conceito de alfabetismo e o desenvolvimento de propostas e metodologias de avaliação para jovens e adultos. CATELLI JUNIOR, Roberto (org.). **Formação e práticas na educação de jovens e adultos.** São Paulo: Ação Educativa, 2017a.

CATELLI JUNIOR, Roberto. **Implementação da política de EJA no município com vistas à superação do analfabetismo na cidade.** São Paulo, 2017b.

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

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

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

DI PIERRO, Maria Clara. Os desafios para garantir a Educação de Jovens e Adultos. **Gestão Escolar**, São Paulo, ed. 31, maio 2014. Disponível em: https://gestaoescolar.org.br/conteudo/114/os-desafios-para-garantir-a-educacao-de-jovens-e-adultos. Acesso em: 1 nov. 2018.

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

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

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. **Aprendendo História:** reflexão e ensino, 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral, 2006. **Cadernos Cenpec:** Educação Integral, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 129-135, 2006.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo 2010.** Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

MARQUES, Luciana Pacheco; MARQUES, Carlos Alberto. **Dialogando com Paulo Freire e Vygotsky sobre educação.** Rio de Janeiro: ANPED, 2006. GT Educação Fundamental, n.13. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt13-1661-int.pdf Acesso em: 1 nov. 2018.

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

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, p. 59-73, 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração Universal de Direitos Humanos.** Paris: ONU, 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos Acesso em: 1 nov. 2018.

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

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

PALANCH, Wagner Barbosa de Lima. **Mapeamento de Pesquisas sobre Currículos de Matemática na Educação Básica Brasileira (1987 a 2012)**. 2016. 297f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

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

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

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

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

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 5.930, de 14 de outubro de 2013**. Regulamenta o Decreto nº 54.452, de 10/10/13, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. São Paulo, SP, 2013.

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

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

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

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade:** Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. São Paulo: SME/COPED, 2017.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; MENEGAZZO, Maria Adélia. Escola e cultura escolar: gestão controlada das diferenças no/pelo currículo. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., Caxambu, MG. **Anais** [...] Rio de Janeiro: Anped, 2005.

UNESCO. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**: objetivos de aprendizagem. Brasília: UNESCO, 2017. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002521/252197por.pdf. Acesso em: 1 nov. 2018.

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

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Obras completas:** fundamentos de defectologia. Tradução de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997. t. 5.

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

REFERÊNCIAS PARTE 2 – LÍNGUA PORTUGUESA

AUSUBEL, D. **Educational psychology**: cognitive view. New York: Holt, Rinehartand Winston, 1978.

BAGNO, M. **Gramática de bolso do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2013.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BLOMMAERT, J. Chronicles of complexity: ethnography, superdiversity, and linguistic landscapes. **Tilburg papers in culture studies**, Tilburg, paper 29, p.1-25, april, 2012. Disponível em: https:/www.academia.edu/1511334/Chronicles_of_Complexity_Ethnography_superdiversity_and_linguistic_ladscapes_TPCS_draft. Acesso em: 6 mar. 2015.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf. Acesso em: 27 dez. 2018.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 2007.

FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FOUCAMBERT, J. **Modos de ser leitor**: aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental. Tradução de: Lucia P. Cherem; Suzete P. Bornatto. Curitiba: UFPR, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2014.

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

MACHADO, R. **A arte da palavra e da escuta**. São Paulo: Reviravolta, 2015.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MAHONEY, A.; ALMEIDA, L. **Relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Loyola, 2004.

MEGALE, A.; LIBERALI, F. Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. **Raído**, Dourados, v. 10, n. 23, p. 9-24, mar. 2017. Disponível em: http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/6021/3170. Acesso em: 12 jul. 2018.

MENEZES, M. G. de; SANTIAGO, M. E. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 45-62, dez. 2014 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103--73072014000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 jul. 2018.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabético**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

NÓBREGA, M. J. Ensinar e aprender Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 189, jul./dez. 2015.

PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração dos nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In*: BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D.; MEURER, J. L. (org.). **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola, 2005.

SANTASUSANA, M.V. Da entrevista à reportagem jornalística (ou da linguagem oral à escrita). *In*: CAMPS, A. (org.). **Propostas didáticas para aprender a escrever**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**: escola de tempo integral. São Paulo: SEE, [2014]. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/726.pdf. Acesso em: 16 jul. 2018.

SMITH, F. **Leitura significativa**. Tradução Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

UNESCO. **Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável**: objetivos de aprendizagem. Brasília: UNESCO, 2017.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. **Ethnic and Racial Studies**, v. 30, p. 1024-1054, 2007.

ZAMBRANO, M. **Claros del bosque**. Barcelona: Seix Barral, 1977.

REFERÊNCIAS PARTE 3 – ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

AGUILERA, F. G. **As palavras de Saramago**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. **Língua Portuguesa**: soluções para dez desafios do professor. São Paulo: Ática, 2012.

BORTOLIN, S. A mediação de leitura nos espaços infanto-juvenis. *In*: BARROS, M.H.T.C; BORTOLIN, S.; SILVA,R.J. **Leitura**: mediação e mediador. São Paulo: FA, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de formação de professores alfabetizadores**: coletânea de textos: módulo 3. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/col_3.pdf. Acesso em: 13 dez. 2018.

CINTRA, A. M. M.; PASSARELLI, L. G. **Leitura e produção de texto**. São Paulo: Blucher, 2011. (A reflexão e a prática no ensino, 3)

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

FERREIRO, E. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa. Tradução de Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 2007.

FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

HADJI, C. **Avaliação**: as regras do jogo. Porto: Porto Editora, 1994.

LEAL, T. F.; MORAIS, A. G. de. O aprendizado do sistema de escrita alfabético: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender. *In*: MORAIS, A. G.; ALBURQUERQUE, E. B. C. e LEAL, T. F. (org.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, M. T. E. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MORAIS, A. G. de. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 1998.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabético**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

PALMA, D. V.; CANO, M. R. de O. **Língua Portuguesa**. São Paulo: Blucher, 2012. (A reflexão e a prática no ensino, 1)

RUIZ, A.; ESPÍNDOLA, A. **Paralelas**. Rio de Janeiro: Duncan Discos. 1 CD.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Caderno de orientação didática**: referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental: Língua Portuguesa. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do currículo da cidade**: Língua Portuguesa. São Paulo: SME/COPED, 2018.

SAUL, A. M. Escutar. *In*: STRECK, D; REDIN, E; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 159-161.

WEISZ, T.; SANCHES, A. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2004.

ANOTAÇÕES

ANOTAÇÕES





Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Cooperação
Representação no Brasil

CURRÍCULO da CIDADE

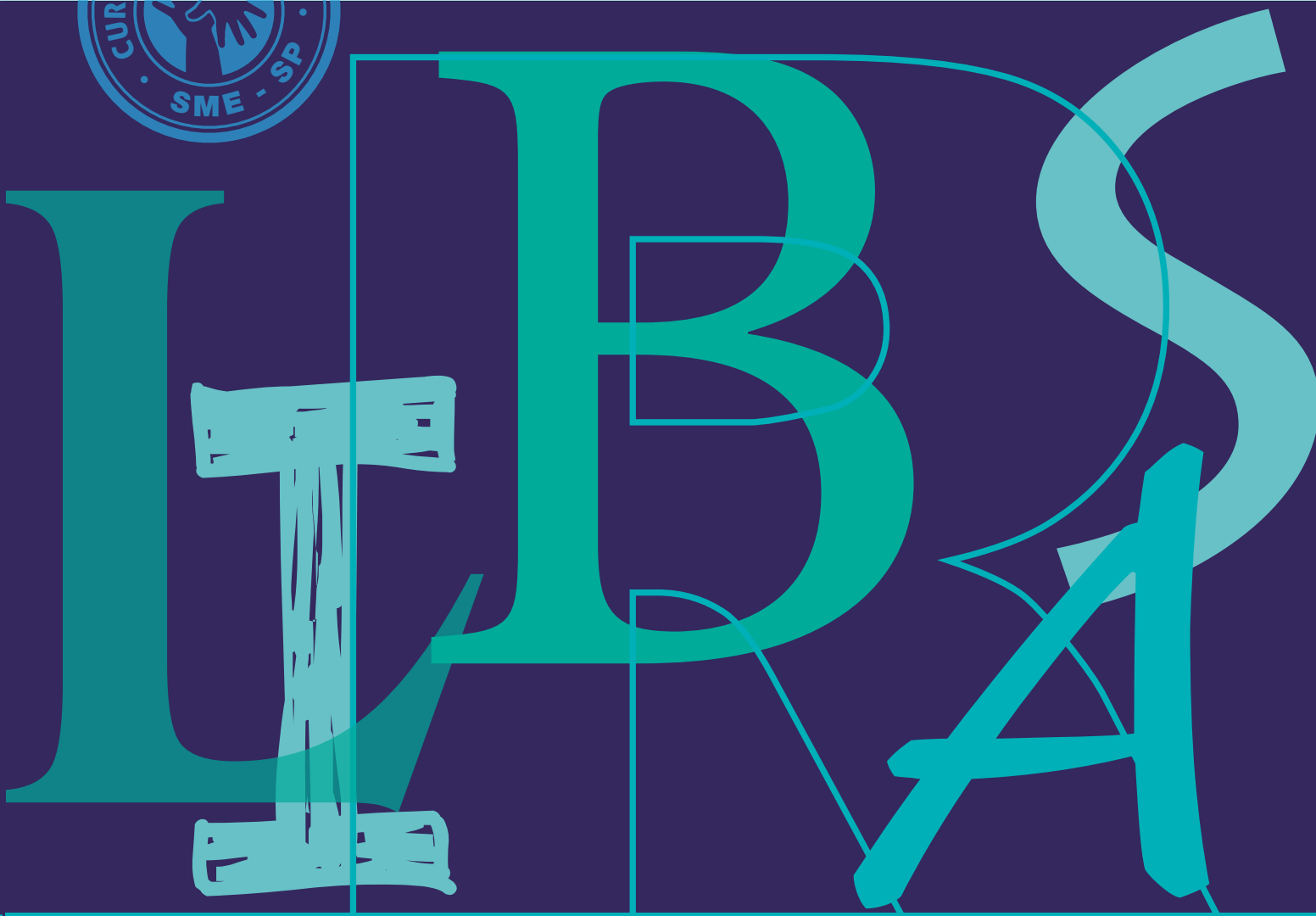
PREFEITURA DE SÃO PAULO
EDUCAÇÃO

PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO

Educação Especial

CURRÍCULO DA CIDADE

CURRÍCULO BILÍNGUE
SME - SP



LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO
Bruno Covas
Prefeito

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

Daniel Funcia de Bonis
Secretário Adjunto de Educação

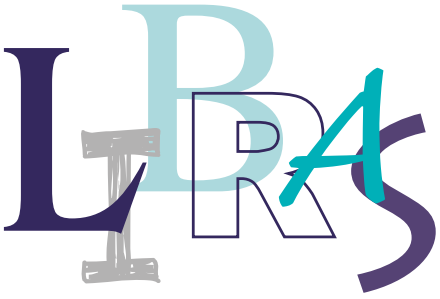
Fátima Elisabete Pereira Thimoteo
Chefe de Gabinete

Minéa Paschoaleto Fratelli
Coordenadora da Coordenadoria Pedagógica - COPED

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

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

PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO



CURRÍCULO DA CIDADE

Educação Especial

COMPONENTE CURRICULAR:

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS

SÃO PAULO, 2019

COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED

COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED
Minéa Paschoaleto Fratelli
Coordenadora

NÚCLEO TÉCNICO DE CURRÍCULO - NTC
Wagner Barbosa de Lima Palanch
Diretor

EQUIPE TÉCNICA - NTC
Adriana Carvalho da Silva
Claudia Abrahão Hamada
Clodoaldo Gomes Alencar Júnior
Vera Lúcia Benedito
Viviane Aparecida Costa

DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO - DIEFEM
Carla da Silva Francisco
Diretora

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – DIEE
Silvana Lucena dos Santos Drago
Diretora

EQUIPE TÉCNICA – DIEE
Ana Paula Ignácio Masella
Marcia Regina Marolo de Oliveira
Maria Alice Machado da Silveira
Mônica Conforto Gargalaka
Mônica Leone Garcia
Roseli Gonçalves do Espirito Santo
Sueli de Lima

CENTRO DE MULTIMEIOS
Magaly Ivanov
Coordenadora

NÚCLEO DE CRIAÇÃO E ARTE
Ana Rita da Costa
Angélica Dadario
Cassiana Paula Cominato
Fernanda Gomes Pacelli

APOIO
Roberta Cristina Torres da Silva

PROJETO GRÁFICO
Estúdio Labirinto

Ícones e elementos tipográficos manuscritos: designed by olga_spb / freepikcurriculo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.
Currículo da cidade : Educação Especial : Língua Brasileira de Sinais. – São Paulo : SME / COPED, 2019.

168p. il.

Bibliografia

1.Educação Especial 2.Libras 3.Educação Infantil 4.Ensino Fundamental I.Título

CDD 371.9

Código da Memória Técnica: SME13/2019

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

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

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

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

EQUIPE DE COORDENAÇÃO E ELABORAÇÃO

COORDENAÇÃO GERAL

Wagner Barbosa de Lima Palanch
Silvana Lucena dos Santos Drago

CONCEPÇÃO E ELABORAÇÃO DE TEXTOS

DOCUMENTO INTRODUTÓRIO

Anna Augusta Sampaio de Oliveira
Edda Curi
Minéa Paschoaleto Fratelli
Suzete de Souza Borelli
Vera Lúcia Benedito
Wagner Barbosa de Lima Palanch

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS

ASSESSORIA
Felipe Venâncio Barbosa
Sylvia Lia Grespan Neves

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

GRUPO DE TRABALHO – GT
Adriany de Sousa Mota
Andréa Clara Magnoli Igari
Camila Neto Fernandes
Caroline Marchetti Batista Lucas
Cleide Pereira Haseyama
Cristiane Esteves de Andrade
Daniela Ramalho Cury
Fabiane de Morais Oliveira
Isabel Cristina Vicentino
Luis Mauricio Rigato Vasconcellos
Keli Cristina Correia
Marcia Cruz
Marcos Vinicius Santos de Oliveira
Neivaldo Augusto Zovico
Nildete Santos de Paulo
Renata de Sousa Santos
Selma Bezerra Correia Ribeiro Cardoso
Simone Aparecida Silva
Tamiris Naibi de Castro Santos
Tatiana Aparecida Milanez
Vera Lucia de Almeida Aragão da Silva

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

MODELO FOTOGRÁFICO – SINAIS EM LIBRAS
Cristiane Esteves de Andrade

LEITORES CRÍTICOS

DOCUMENTO INTRODUTÓRIO

Anna Penido
Fernando José de Almeida
Natacha Costa

OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL - ODS

Gabriel Trettel Silva
Gabriela Duarte Francischinelli

COMPONENTE CURRICULAR DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Adriana Carvalho da Silva - SME
Felipe de Souza Costa - SME
Mônica Conforto Gargalaka - SME
Roseli Gonçalves do Espírito Santo - SME
Silvana Lucena dos Santos Drago - SME
Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
Neiva de Aquino Albres
Tatiana Bolivar Lebedeff

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

AGRADECIMENTOS

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

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

Apresentamos o Currículo da Cidade de Língua Brasileira de Sinais (Libras) destinado aos estudantes surdos matriculados em nossas Unidades Educacionais, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Alexandre Alves Schneider

Secretário Municipal de Educação

SUMÁRIO

PARTE 1 INTRODUTÓRIO 11

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

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

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

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

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

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

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

PARTE 2 - O CURRÍCULO BILÍNGUE PARA SURDOS 63

Introdução – A Educação de Surdos 65

As Antigas Práticas Baseadas em Línguas Orais 66

A Concepção de Educação Bilíngue para Surdos 67

História da Educação de Surdos no Município de São Paulo 68

A Língua Brasileira de Sinais no Currículo Bilíngue para Surdos 70

A Língua Portuguesa no Currículo Bilíngue para Surdos 71

Concepções Estruturantes do Currículo Bilíngue para Surdos 71

Conceitos Fundamentadores 72

A pessoa surda, a escola e as línguas 72

O Conhecimento Metalinguístico 73

A Língua Brasileira de Sinais 74

Aspectos fonético-fonológicos 74

Aspectos Morfológicos 81

Aspectos Sintáticos 84

A Aquisição de Língua de Sinais 86

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

Estágios da Aquisição da Língua de Sinais: estudo brasileiro 90

A Língua Portuguesa para Surdos 91

Modelos de Processamento de Língua Escrita 91

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

O registro das Línguas no Currículo Bilíngue 96

Quadro Síntese dos Conceitos Fundamentadores 98

PARTE 3 - CURRÍCULO DA CIDADE: LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS 101

Língua Brasileira de Sinais para Bebês e Crianças Surdas da Cidade de São Paulo _____ 102

Introdução _____ 103

Ensinar e Aprender Língua Brasileira de Sinais - Libras na Educação Infantil 104

• A Visualidade.....104

• Organização Linguístico-Motora.....105

• Compreensão e Interação.....106

Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento de Libras na Educação Infantil 107

Língua Brasileira de Sinais para Aprendizagem nos Ciclos _____ 110

Ensinar e Aprender Língua Brasileira de Sinais – Libras no Ensino Fundamental _____ 111

Movimento Metodológico de Organização da Ação Docente.....112

Quadro de Objetivos de Aprendizagem por Ano de Escolaridade no Ciclo de Alfabetização.....114

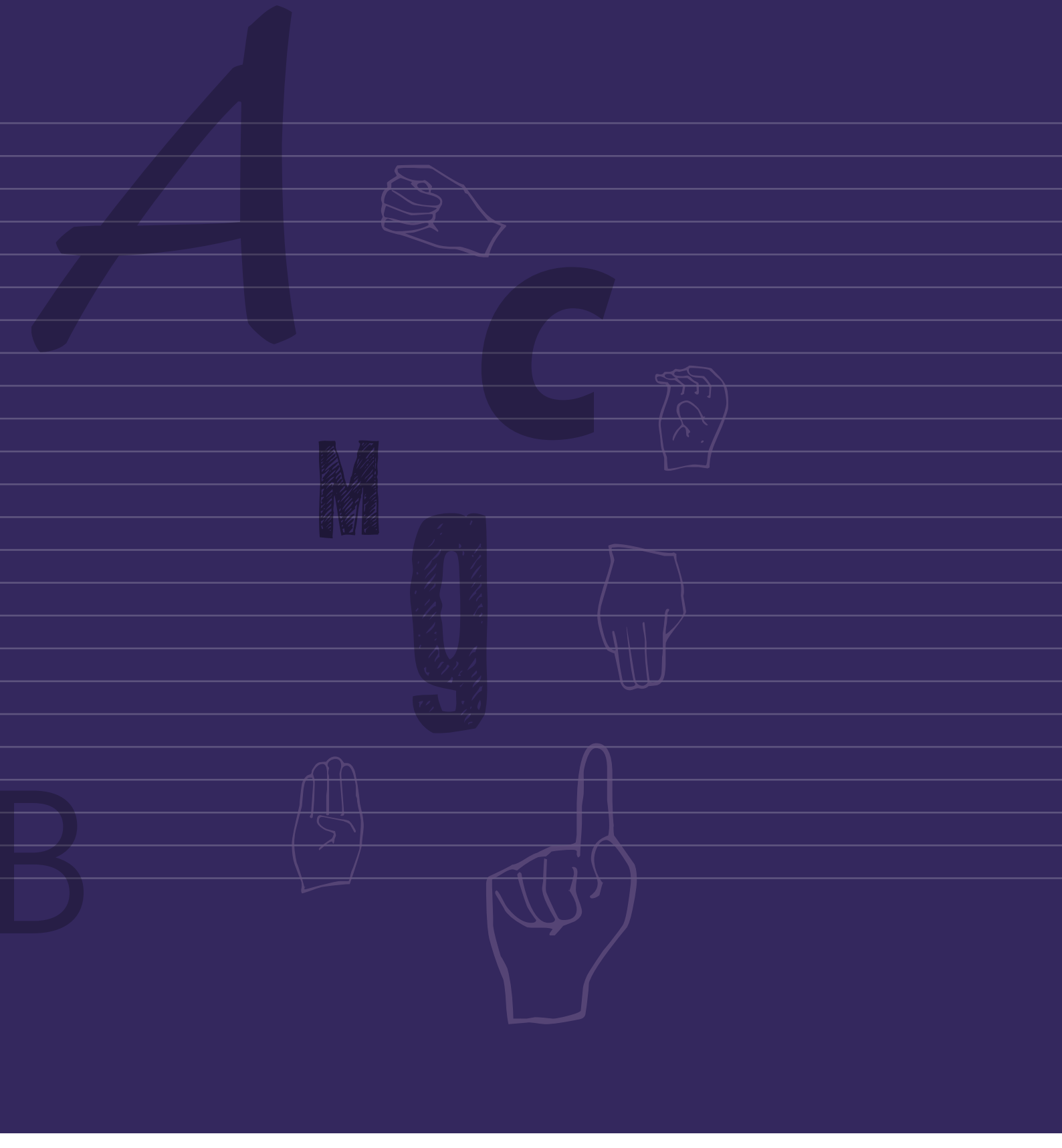
Quadro de Objetivos de Aprendizagem por Ano de Escolaridade no Ciclo Interdisciplinar 132

Quadro de Objetivos de Aprendizagem por Ano de Escolaridade no Ciclo Autoral 149

Sugestões para o Trabalho do Professor.....161

Referências da Parte 1 – Introdutório _____ 165

Referências das Partes 2 e 3 – Língua Brasileira de Sinais _____ 167


A
C
M
g
B



PARTE 1

INTRODUTÓRIO

APRESENTAÇÃO

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

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

O Currículo de Língua Brasileira de Sinais foi organizado desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental e está alinhado aos princípios norteadores e bases teóricas que alicerçaram o Currículo da Cidade.

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

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

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

O GT de Libras foi composto por representantes da Divisão de Educação Especial (DIEE), pelos profissionais de referência na educação de surdos indicados por suas unidades educacionais: Professores Bilíngues, Professores de Libras, Instrutores de Libras, Professores de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI), representantes da Comunidade Surda e pela Equipe de Assessoria.

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

> **Continuidade**: O processo de construção curricular procurou romper com a lógica da descontinuidade a cada nova administração municipal, respeitando a memória, os encaminhamentos e as discussões realizadas em gestões anteriores e integrando as experiências, práticas e culturas escolares já existentes na Rede Municipal de Ensino.
>
> **Relevância:** Este Currículo foi construído para ser um documento dinâmico, a ser utilizado cotidianamente pelos professores com vistas a garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento a todos os estudantes surdos da Rede.
>
> **Colaboração:** O documento foi elaborado considerando diferentes visões, concepções, crenças e métodos, por meio de um processo dialógico e colaborativo, que incorporou as vozes dos diversos sujeitos que compõem a Rede.
>
> **Contemporaneidade:** A proposta curricular tem foco nos desafios do mundo contemporâneo e busca formar os estudantes para a vida no século XXI.

O Currículo de Libras na Educação Infantil foi organizado dentro das proposições apresentadas pela SME para a Educação Infantil e indica objetivos de aprendizagem e conhecimento necessários para que bebês e crianças surdas

possam se comunicar em Língua de Sinais, por isso foi organizado em um único eixo: **Base Precursora da Aquisição da Língua de Sinais** e três objetos de conhecimento: Visualidade; Organização Linguístico-Motora; Compreensão e Interação. Para tanto, a base primeira será a construção de ambiente comunicativo propício à aquisição da Libras, assegurando a organização dos tempos e espaços que privilegiam as relações dos bebês e das crianças surdas, com interlocutores bilíngues, para que se constituam e se reconheçam como usuários da Língua de Sinais.

Para o Ensino Fundamental, o Currículo de Libras foi organizado em três Ciclos (Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral) e apresenta como base: a Matriz de Saberes; os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável; os Eixos Estruturantes; os Objetos de Conhecimento, conforme consta na parte 2 deste Documento, bem como os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

O Currículo da Cidade – Libras para o Ensino Fundamental foi organizado em 4 eixos: **Uso da Língua de Sinais; Identidade Surda; Prática de Análise Linguística; Arte e Literatura Surda**, tendo como foco a competência linguística e o desenvolvimento da consciência metalinguística necessários para que os estudantes surdos construam conhecimentos sobre a sua primeira língua, Libras, e a sua segunda língua, a Língua Portuguesa escrita.
Foram desenvolvidas diversas atividades que contribuíram para a construção do Currículo de Libras, dentre elas cabe destacar:

> **Seminário "Currículo da Cidade: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa para Surdos da RME - SP"**, que teve como objetivo alinhar conceitualmente e apresentar para a Rede o Programa de atualização/construção do Currículo de Libras e Língua Portuguesa para urdos. (maio/2018)
>
> **Visitas às unidades educacionais bilíngues** se configuraram momentos preciosos de escuta, estudo, discussão, aprofundamento

e reflexão sobre as concepções e princípios presentes neste Documento. (agosto e setembro/2018)

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

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

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

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

É importante ressaltar que o Documento apresenta imagens dos sinais e também links dos Cadernos de Apoio e Aprendizagem – Libras do 1º ao 5º ano, publicados em 2012 e republicados em 2015 pela SME, que ilustram alguns objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

CONCEPÇÕES E CONCEITOS QUE EMBASAM O CURRÍCULO DA CIDADE



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

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

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

CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA

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

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

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

1. Lei nº 8.069/90.

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

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

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

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

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

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

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

CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Educação Integral e Marcos Legais

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

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

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

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

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

Relevância da Educação Integral

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

CONCEITO DE EQUIDADE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONCEITO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

UM CURRÍCULO PARA A CIDADE DE SÃO PAULO



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

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

REFERÊNCIAS QUE ORIENTAM A MATRIZ DE SABERES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

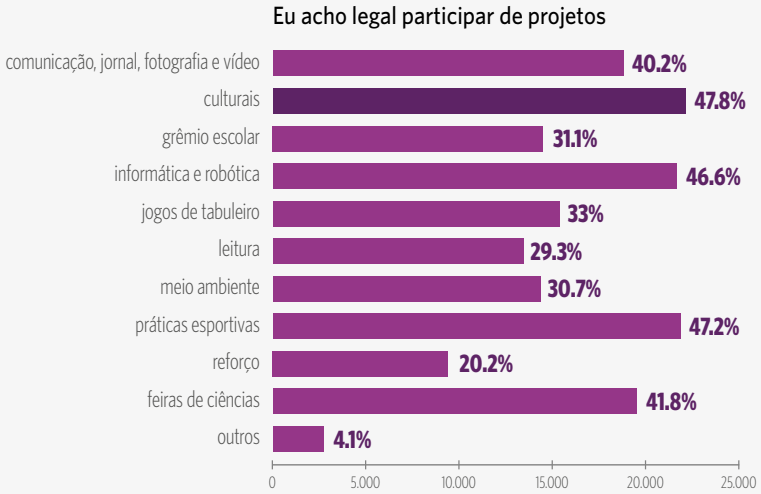
- Convenções Internacionais sobre Direitos Humanos, Direitos da Infância e da Adolescência e Direitos das Pessoas com Deficiências;

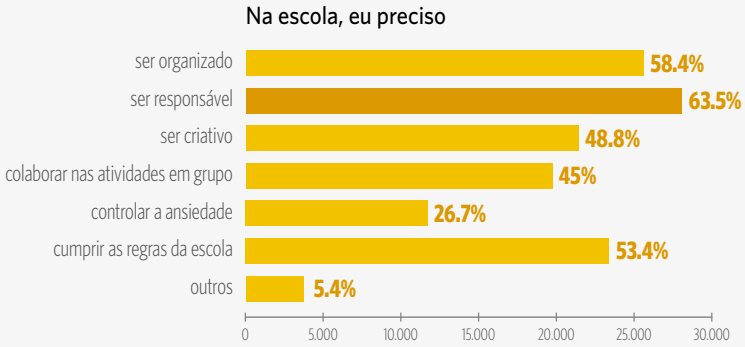
- Artigos 205, 207 e 208 da Constituição Federal (1988);
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996);
- Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990);
- Lei nº 10.639 (2003) e Lei nº 11.645 (2008), que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e das culturas africanas, afro-brasileira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

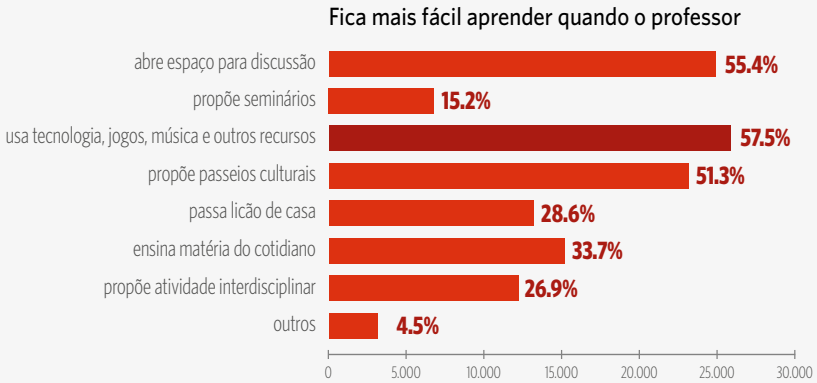
A elaboração da Matriz de Saberes considerou a opinião de 43.655 estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, que participaram, em 2017, de uma pesquisa sobre o que gostariam de vivenciar no currículo escolar. Desse universo, aproximadamente 50% apontou gostar de participar de projetos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

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

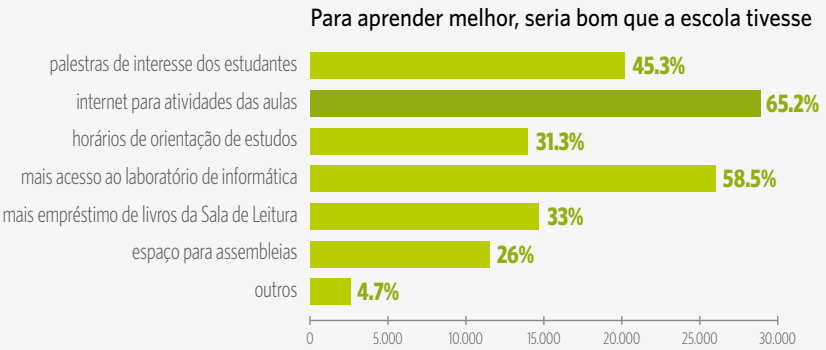
Essa pesquisa de opinião dos estudantes deu indícios de como o trabalho deve ser organizado nas escolas e subsidiou a construção da Matriz de Saberes da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

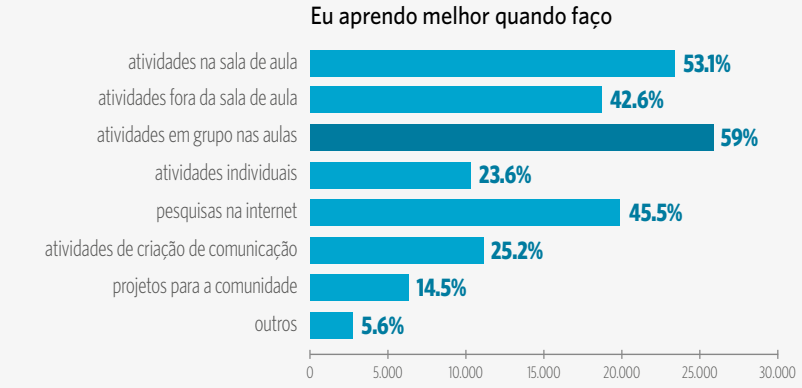

Eu acho legal participar de projetos
comunicação, jornal, fotografia e vídeo
40.2%
culturais
47.8%
grêmio escolar
31.1%
informática e robótica
46.6%
jogos de tabuleiro
33%
leitura
29.3%
meio ambiente
30.7%
práticas esportivas
47.2%
reforço
20.2%
feiras de ciências
41.8%
outros
4.1%
0
5.000
10.000
15.000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


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


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





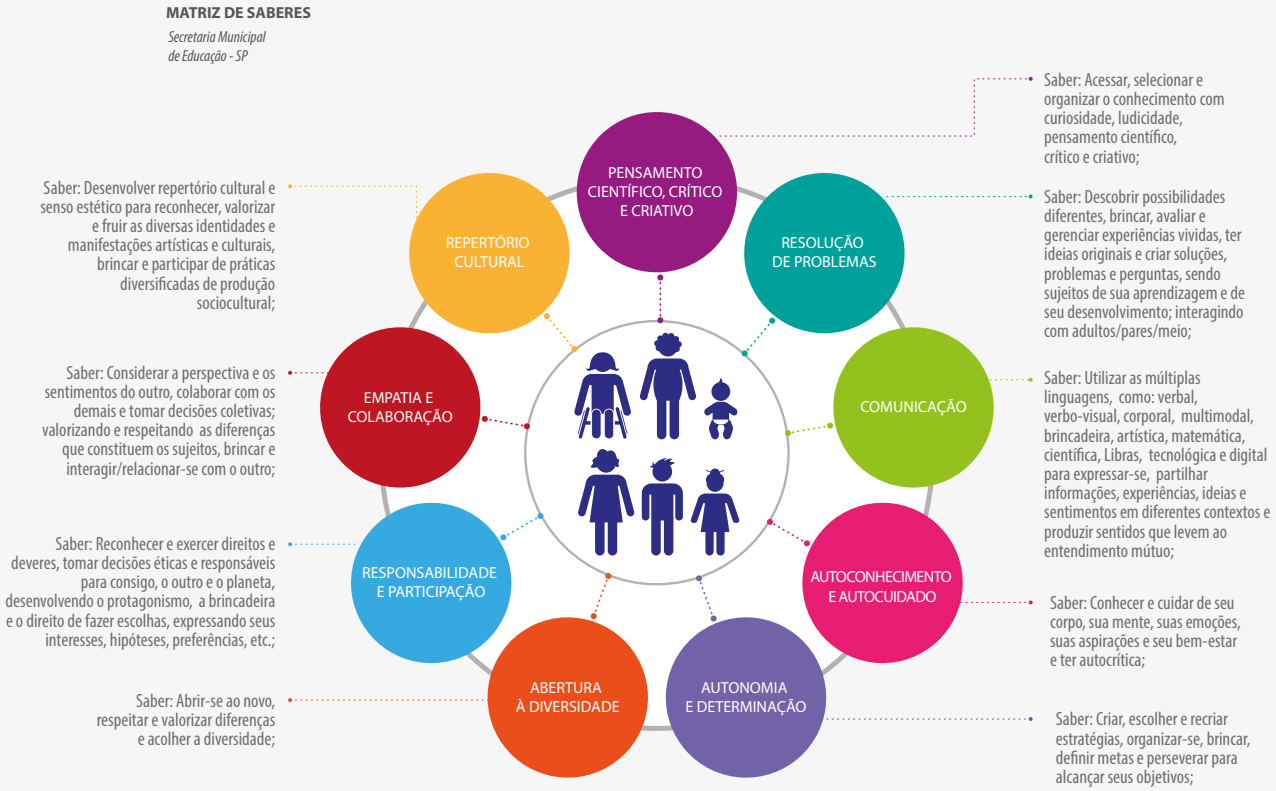


Fonte: NTC - SME

MATRIZ DE SABERES

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

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



Fonte: NTC - SME

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

1. Pensamento Científico, Crítico e Criativo

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

2. Resolução de Problemas

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

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

3. Comunicação

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

4. Autoconhecimento e Autocuidado

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

5. Autonomia e Determinação

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

6. Abertura à Diversidade

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

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

7. Responsabilidade e Participação

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

8. Empatia e Colaboração

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

9. Repertório Cultural

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

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

TEMAS INSPIRADORES DO CURRÍCULO DA CIDADE

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



CONHEÇA MAIS SOBRE
Agenda 2030
no documento:

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

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

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

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

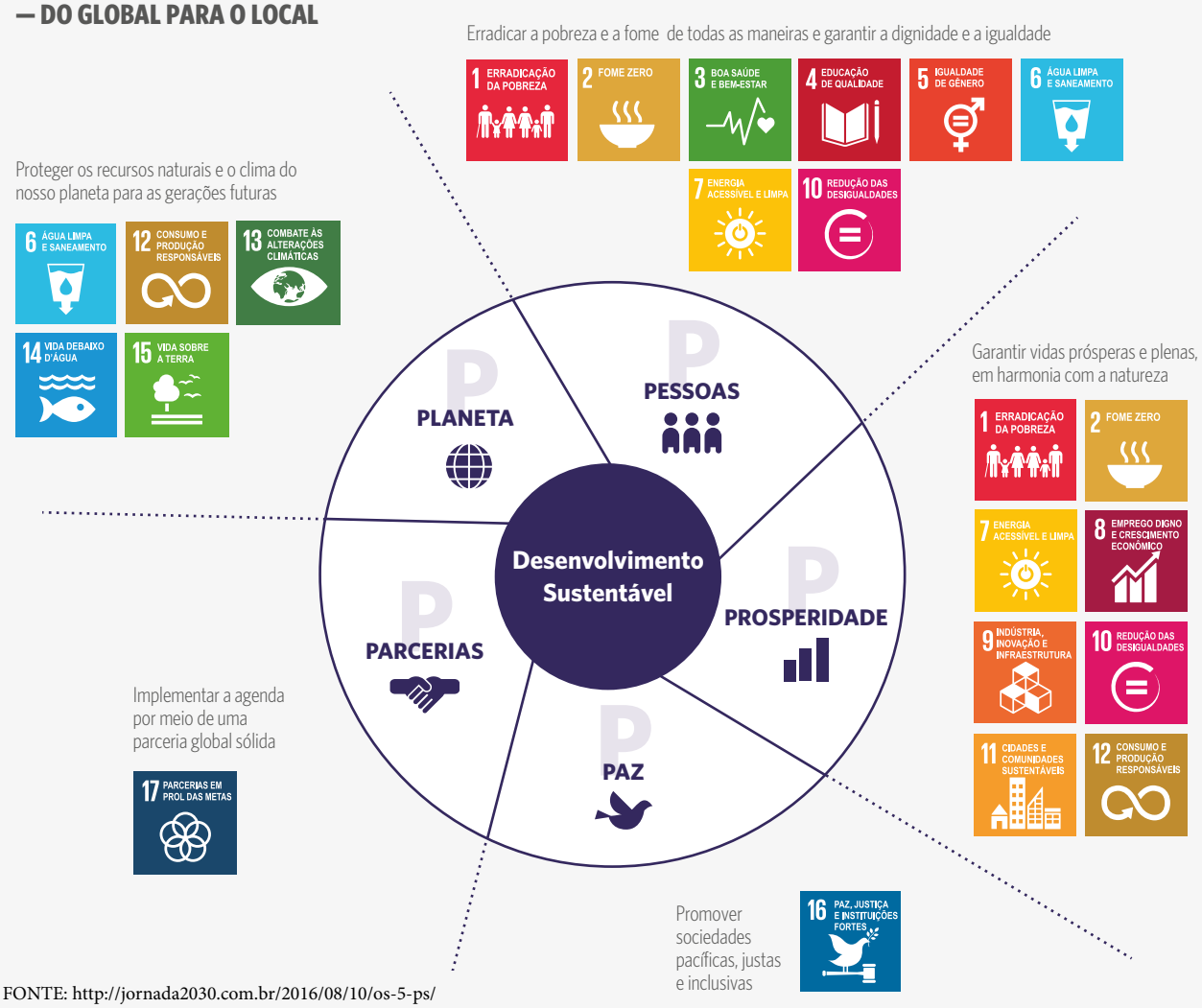
- **Pessoas:** garantir que todos os seres humanos possam realizar o seu potencial em dignidade e igualdade, em um ambiente saudável.
- **Planeta:** proteger o planeta da degradação, sobretudo por meio do consumo e da produção sustentáveis, bem como da gestão sustentável dos seus recursos naturais.
-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

Os 17 objetivos são precisos e propõem:

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

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

OS CINCO P'S DA AGENDA 2030 — DO GLOBAL PARA O LOCAL



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

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

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

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

CONHEÇA MAIS SOBRE
Agenda 2030
nos documentos:

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

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

Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de Aprendizagem

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

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

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

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

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

CICLOS DE APRENDIZAGEM



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

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

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

CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CICLO INTERDISCIPLINAR

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

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

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

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

CICLO AUTORAL

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

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

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

Essa abordagem pedagógica tem como características:

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

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

ORGANIZAÇÃO GERAL DO CURRÍCULO DA CIDADE

ÁREAS DO CONHECIMENTO E COMPONENTES CURRICULARES

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

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

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

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

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

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

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

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

EIXOS

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

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

OBJETOS DE CONHECIMENTO

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

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

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

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

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

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

CURRÍCULO DA CIDADE NA PRÁTICA



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

IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DA CIDADE

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

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

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

8. Lei nº 9394/96.

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

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

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

GESTÃO CURRICULAR

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

Ao planejar, é importante que todos:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

QUADRO 1: TIPOS DE FUNÇÃO AVALIATIVA E SUAS CARACTERÍSTICAS

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

SÍNTESE DA ORGANIZAÇÃO GERAL DO CURRÍCULO DA CIDADE



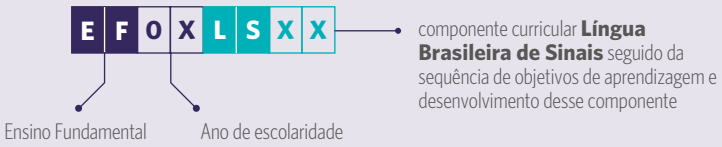
O Currículo da Cidade organiza-se a partir dos seguintes elementos:

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

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

UM CURRÍCULO PENSADO EM REDE

No Currículo de Língua Brasileira de Sinais - Libras, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão identificados por uma sigla



em que:
EF Ensino Fundamental;
0X ano de escolaridade;
LSXX Componente Curricular Língua Brasileira de Sinais seguido da sequência de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento desse componente.

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

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


A
c
a
M
g
B

PARTE 2

O CURRÍCULO BILÍNGUE PARA SURDOS

INTRODUÇÃO

A EDUCAÇÃO DE SURDOS

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

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

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

As Antigas Práticas Baseadas em Línguas Orais

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

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

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

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

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

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

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

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

A Concepção de Educação Bilíngue para Surdos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Histórico da Educação de Surdos no Município de São Paulo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



PARA SABER MAIS

SOBRE PEDAGOGIA VISUAL:

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

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

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

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

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

10. CEU: Centro Educacional Unificado.

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

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

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

A Língua Brasileira de Sinais no Currículo Bilíngue para Surdos

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

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

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



PARA SABER MAIS

SOBRE LÍNGUA BRASILEIRAS DE SINAIS:

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

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

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

A Língua Portuguesa no Currículo Bilíngue para Surdos

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

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

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

Concepções Estruturantes do Currículo Bilíngue para Surdos

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

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

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

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

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

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

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

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

CONCEITOS FUNDAMENTADORES

A pessoa surda, a escola e as línguas

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

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

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

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

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

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

O Conhecimento Metalinguístico

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

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

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

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

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

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

A Língua Brasileira de Sinais

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

Aspectos fonético-fonológicos

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

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

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

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

Configurações de mãos (CM) na Língua Brasileira de Sinais



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



Figura 1a - Banheiro



Figura 1b - CM: 39



Figura 2a - Cadeira



Figura 2b - CM: 48



Figura 3a - Livro



Figura 3b - CM: 56



Figura 4a - Noite



Figura 4b - CM: 7

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

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

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



Figura 5 - Acreditar



Figura 6 - Sentir



Figura 7 - Último



Figura 8 - Trabalhar

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

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

PARA SABER MAIS

SOBRE DIRECIONALIDADE:

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

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



Figura 9 - Museu

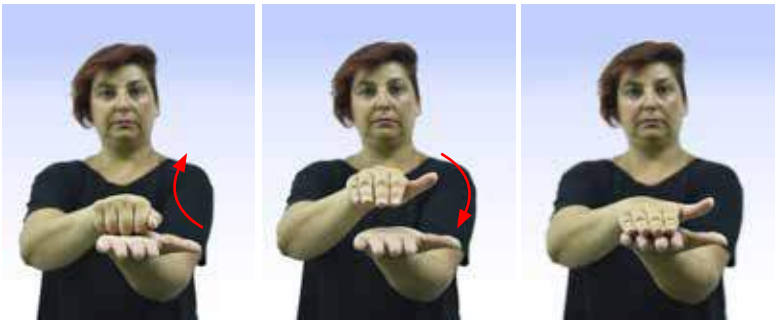


Figura 10 - Multa



Figura 11 - Trabalhar



Figura 12 - Advogado



Figura 13 - Calor



Figura 14 - Viajar

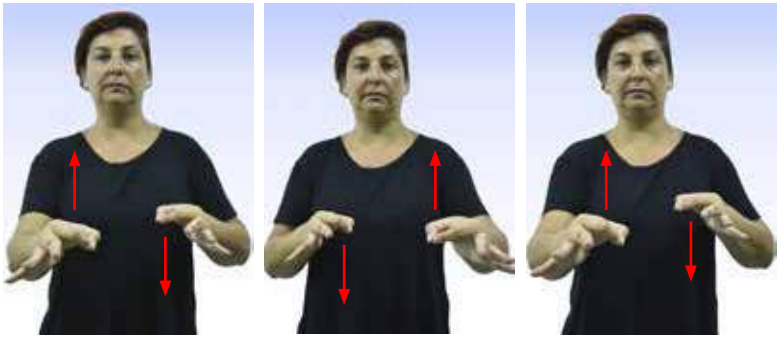


Figura 15 - Organizar

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

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

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

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

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

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



Figura 16 - Gordo(a)



Figura 17 - Magro(a)

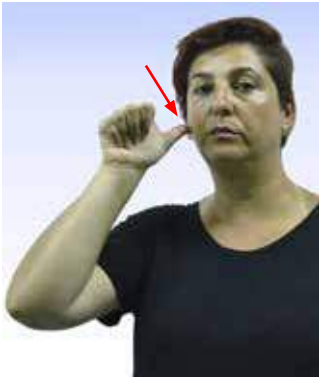




Figura 18 - Mulher

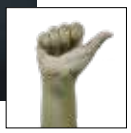


Figura 18a - CM: 2

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

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

Aspectos Morfológicos

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

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



Figura 19 - Shopping

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



Figura 20 - Verdade

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

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

Em relação aos níveis semântico e pragmático, Fernandes (2003, p. 44) acrescenta:

> Observamos na Língua de Sinais as várias acepções de uso, as expressões idiomáticas, metafóricas, figurativas, os aspectos estilísticos, as contextualizações, que admitem a pressuposição e o implícito, enfim, as mesmas características de qualquer língua natural, quer em seu aspecto gramatical, propriamente dito, quer nas várias manifestações do simbólico.

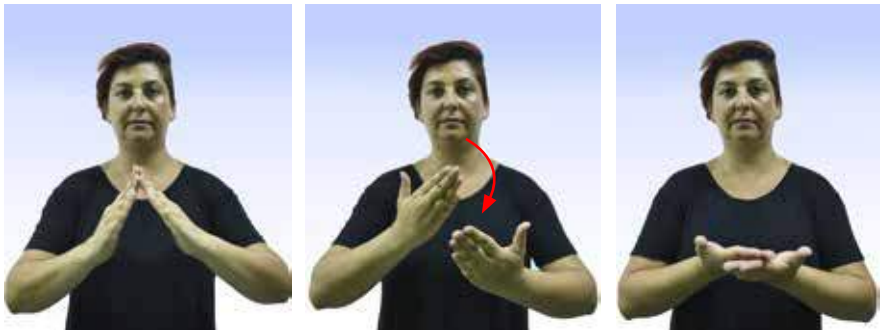


Figura 21 - Escola



Figura 22a - Casa

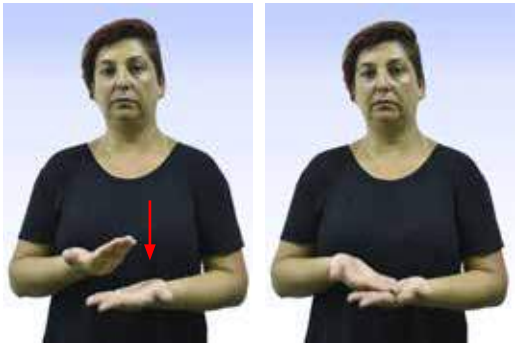


Figura 22b - Estudar



Figura 23 - Fim de semana

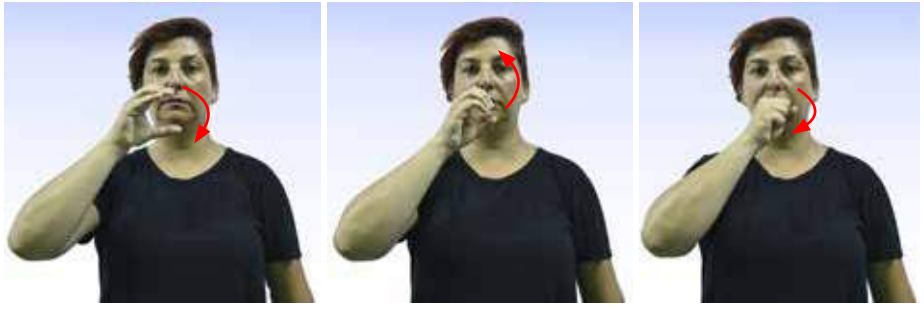


Figura 24a - Sábado



Figura 24b - Domingo



Figura 25 - Acreditar

Aspectos Sintáticos

A organização sintática das línguas de sinais é notadamente espacial. Segundo Quadros (1997), o estabelecimento nominal e o uso do sistema pronominal exercem grande influência na disposição dos constituintes para a formação das frases. Essa característica (organização sintática espacial) pode ser exibida na execução do sinal em um local particular, no direcionamento da cabeça e dos olhos a uma determinada localização, na apontação ou no uso de um pronome, de um classificador ou na execução de um verbo direcional. Os referentes podem ou não estar presentes no local da sinalização e, depois de inseridos no ambiente de sinalização, eles permanecem no local e podem ser referidos posteriormente no discurso.

Os estudos de Quadros (1997) mostram que todas as frases com a ordem sujeito-verbo-objeto (SVO) da Libras são gramaticais. Entretanto, existe a possibilidade de modificação da ordem desses elementos nas sentenças. Neste caso, as expressões não manuais possuem influência importante na construção da sentença.

Com relação às expressões não manuais gramaticais, temos as expressões interrogativas, as que marcam negação, as expressões de concordância gramatical, as de marcação de foco e as de marcação de tópico.

A seguir apresentamos alguns exemplos de expressões não manuais que marcam interrogativas e que marcam negativas.

Exemplos de expressões não manuais interrogativas:

- Usadas para fazer perguntas do tipo QU (quanto, quando, onde, quem etc.), com respostas abertas, como nas sentenças:

1. Qual é o seu nome?
2. Qual é a sua idade?
3. Onde você mora?



Figura 26 - Perguntas tipo QU

- Usadas para produzir perguntas que exigem respostas fechadas, do tipo SIM e NÃO, como nas sentenças:

1. Você quer água?
2. Você gosta de chocolate?

Existem dois tipos distintos de expressões faciais para realizar uma interrogativa. O primeiro deles é realizado com as sobrancelhas e olhos franzidos e com a cabeça levemente levantada e projetada para frente. O segundo tipo é realizado com olhos abertos e a cabeça um pouco abaixada.

Para a realização de negativas, podemos usar expressões faciais na construção da sentença com o movimento de rotação do pescoço, levando a cabeça a se movimentar para os lados num movimento de negação (semelhante àquele usado por ouvintes), como na sentença "eu não comprei um carro" ou com o franzimento do nariz e sobrancelhas (figura 27).



Nada



Não



Nunca

Figura 27 - Negativas

A AQUISIÇÃO DE LÍNGUA DE SINAIS

As línguas de sinais são línguas naturais. Além de possuírem características estruturais que as definem como tais, o processo de aquisição também ocorre obedecendo padrões de acordo com a idade e a exposição às línguas. Apresentamos a seguir o trabalho de dois pesquisadores que dedicaram parte do seu tempo aos estudos da aquisição da Língua de Sinais Britânica e da Língua Brasileira de Sinais. Estes dois estudos são apresentados com o objetivo específico de prover subsídios ao professor para sua reflexão sobre a aquisição de uma língua de modalidade visuoespacial. No estudo britânico, temos especificações linguísticas mais detalhadas do processo de aquisição e, no estudo brasileiro, uma abordagem global e comunicativa.

Sabemos que a Língua de Sinais é usada predominantemente por pessoas surdas cuja perda auditiva traz restrição ao input auditivo e, portanto, a impossibilidade de adquirir uma língua oral. Essa impossibilidade de acesso à oralidade e ao som das línguas orais pode ser prejudicial se a pessoa surda não for exposta a uma língua acessível no período oportuno da vida. Mesmo que a criança surda seja exposta precocemente à língua oral, haverá dificuldade porque seu acesso nunca é completo como ocorre com as crianças ouvintes[13] e isso demandará bastante tempo.

O acesso que as crianças surdas possuem à gramática das línguas orais é ainda mais restrito, essa é a grande dificuldade relatada pelos surdos e mencionada na literatura específica: o desenvolvimento da gramática da língua, a estrutura sintática, a marcação morfológica, itens difíceis para as pessoas surdas, uma vez que estas não têm acesso completo à língua oral. A Língua de Sinais é a língua indicada para o desenvolvimento de linguagem e deve ser a língua de instrução e conhecimento das crianças surdas, conforme estabelece o Decreto nº 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005).

PARA SABER MAIS

SOBRE AQUISIÇÃO DE LÍNGUA DE SINAIS:

Acquisition of Verb Agreement in ASL and LIBRAS: A Cross-Linguistic Study. In Abstracts of The Sixth International Conference on Theoretical Issues in Sign Language Research. Autor: Ronice Müller de Quadros.

The Position of Early Wh-Elements in American Sign Language and Língua Brasileira de Sinais. Autores: Diane Lillo-Martin e Ronice Müller de Quadros.

The Acquisition of Focus Constructions in American Sign Language and Língua Brasileira de Sinais. Autores: Diane Lillo-Martin e Ronice Müller de Quadros.

Aquisição do parâmetro configuração de mão dos sinais da Língua de Sinais brasileira: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos. Tese de Mestrado. Autor: Lodenir Karnopp.

Aquisição fonológica na Língua Brasileira de Sinais: Estudo longitudinal de uma criança surda. Tese de Doutorado. Autor: Lodenir Karnopp.

13. Existem crianças ouvintes que são acometidas por uma doença chamada otite média de repetição que causa uma perda auditiva leve momentânea ou por um período curto de tempo com remissão. Essa perda leve e momentânea pode causar um impacto grande no desenvolvimento de linguagem e no desenvolvimento acadêmico, por exemplo, afetando o processo de alfabetização.

Estágios da Aquisição da Língua de Sinais: um estudo britânico

A linguista Bencie Woll realizou um estudo publicado em 1998 indicando marcos de idade para as etapas de aquisição de Língua de Sinais Britânica. Esses marcos de idade não devem ser vistos como regra absoluta para as etapas de aquisição de língua, entretanto podem colaborar no direcionamento do olhar do educador para a compreensão do desenvolvimento da criança em processo de aquisição.

Balbucios e gestos estão presentes nas crianças surdas no início de suas vidas. Como essas crianças não podem ouvir, o balbucio oral regride progressivamente e os gestos seguem se desenvolvendo. Assim, no final do período de balbucio, essas crianças começam a usar gestos independentes, inclusive gestos que podem vir a ser mais tarde os primeiros sinais. Ocorrem gestos independentes e a primeira reprodução de sinal dos pais, com produção gestual motora grossa.

A partir dos nove meses até completar um ano de idade, a criança começa a apontar para si mesmo, para outras pessoas e para objetos. Mas essa forma de apontar ainda não é vista como uso linguístico dessa estrutura pronominal. Até um ano e cinco meses de idade, a criança surda começa a exibir os primeiros sinais, mas neste desenvolvimento do vocabulário ela ainda não especifica alguns itens incorrendo em comportamentos com generalização de sinais, por exemplo, o uso de sinal CARRO para se referir a "carro" e a "ônibus""

Com um ano e seis meses até um ano e onze meses aproximadamente, observa-se o uso de apontação para outras pessoas. Com relação à morfologia, há o aparecimento de verbos, mas sem marcações produtivas e sem o uso de derivação e, portanto, não há ainda a distinção entre nomes e verbos. Com relação à sintaxe, começa nesse período o aparecimento das primeiras sentenças de dois sinais com o uso da ordem da sentença para marcar as relações semânticas.

A partir dos dois anos de idade até dois anos e cinco meses, observa-se produção fonético-fonológica diferente da observada em surdos adultos, com padrões de redução de contrastes e omissões de traços fonológicos. Aos dois anos de idade, começa o uso de referências pronominais apontando para um referente específico, entretanto algumas crianças apresentam "erros" nessas referências pronominais. A apontação para a terceira pessoa começa um pouco mais tarde e, aos dois anos e cinco meses, a primeira, a segunda e a terceira pessoa já são usadas adequadamente. Com relação à morfologia, nesta fase, os verbos com concordância começam a ser usados com algumas inadequações e a distinção entre nomes e verbos começa a ser processada, com contrastes feitos ainda de forma rudimentar.

Aos dois anos e seis meses aparecem os primeiros classificadores[14] usados em verbos espaciais, mas são produções iniciais com uso de configurações de mãos incorretas ou sem marcações. No início desse período ocorre o primeiro uso de concordância verbal correta.

A partir dos três anos de idade, a criança já consegue fazer inflexão verbal por movimento e maneira, mas ela não consegue combinar estas inflexões. Ela começa a utilizar alguns recursos para marcações, mas não todos ao mesmo tempo. O início do uso correto de classificadores acontece nesta faixa etária e também da



SOBRE AQUISIÇÃO DE LÍNGUA DE SINAIS:

O que a aquisição da linguagem em crianças surdas tem a dizer sobre o estágio de infinitivos opcionais? Autores: Diane Lillo-Martin e Ronice Müller de Quadros e Gaurav Mathur.

Aquisição das línguas de sinais e a morfologia verbal nas línguas de sinais brasileira e americana. Autores: Diane Lillo-Martin e Ronice Müller de Quadros.

Esferas simbólicas, construção de conhecimento e surdez. Autores: Claudia Campos Machado Araújo e Cristina Broglia Feitosa de Lacerda.

Examinando o desenho infantil como recurso terapêutico para o desenvolvimento de linguagem de crianças surdas. Autores: Claudia Campos Machado Araújo e Cristina Broglia Feitosa de Lacerda.

14. De acordo com Felipe (2007, p.172) classificadores na Libras "são formas que, substituindo o nome que as precedem, podem ser presa à raiz verbal para classificar o sujeito ou o objeto que está ligado à ação do verbo. Portanto, os classificadores na Libras são marcadores de concordância de gênero: pessoa, animal, coisa, veículo".

concordância verbal na sentença quando a referência é feita a objetos presentes no contexto, mas existe a omissão da concordância verbal com locais abstratos e isso pode continuar até depois dos três anos de idade.

Com base nos estudos, a partir de três anos e seis meses, a criança surda começa a apresentar a adequação dos sinais compostos, mas eles são articulados sem características do padrão fonológico. Ela enfatiza ambas as partes do sinal composto e pode retirar de dentro dessas formações alguns padrões que são observados na sinalização do adulto.

Aos quatro anos de idade, a criança ainda não exibe o estabelecimento claro com relação à localização associada ao referente, mas aos quatro anos e onze meses aparece um grau de controle no uso de local abstrato, inclusive na manutenção desse local.

Aos cinco anos de idade, a criança surda já domina a morfologia da língua e, dos seis aos dez anos de idade, há o desenvolvimento das habilidades narrativas, enquanto as aquisições de estruturas gramaticais no nível da sentença já estão completas.

Aos oito anos de idade, o uso de classificadores e verbos espaciais é largamente utilizado, embora com alguns erros. Aos nove anos de idade, o uso desses classificadores já é produtivo e a organização espacial verbal está completa.

ESTÁGIOS DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS BRITÂNICA (WOLL, 1998)

IDADE	MANIFESTAÇÃO	DEFINIÇÃO
0 A 9 MESES	Balbucio e gestos	Início do balbucio gestual. No final deste período inicia-se o uso de gestos independentes incluindo os que podem ser os primeiros sinais.
9 MESES A 1 ANO	Aponta	Aponta para si mesmo, para outras pessoas e para objetos. Ainda não é o uso linguístico desta estrutura.
1 ANO A 1 ANO E 5 MESES	Referência pronominal e vocabulário	Início dos primeiros sinais com hipergeneralização. Para de apontar para pessoas, mas mantém o apontamento para objetos.
1 ANO E 6 MESES A 1 ANO E 11 MESES	Referência pronominal	O apontar para outras pessoas inicia-se, com caráter linguístico.
	Morfologia	Início de uso de verbos no léxico, entretanto, sem utilização de morfologia verbal sistemática. Não há uso de derivação morfológica nem distinção entre nomes e verbos.
	Sintaxe	As primeiras sentenças de dois sinais aparecem. Uso de sinais ordenados para a realização de relações semânticas.
2 ANOS A 2 ANOS E 5 MESES	Fonologia	Fonologia com padrões regulares de redução e contrastes, omissão de traços fonológicos.
	Referências pronominais	O apontar com um referente específico (você) aparece por volta dos dois anos. Algumas crianças apresentam erro na referência.

	Morfologia	Verbos que pedem concordância começam a ser usados, entretanto são mais frequentes na forma de citação, com a concordância omitida. Há hipergeneralização das regras de concordância verbal, com flexão de verbos planos, o que não ocorre na produção do adulto. Ocorre a primeira distinção morfológica entre nomes e verbos, entretanto o contraste é realizado de forma incorreta.
2 ANOS E 6 MESES A 2 ANOS E 11 MESES	Morfologia	Início do uso de classificadores nos verbos espaciais, sem evidência de uso produtivo. Os primeiros classificadores geralmente são realizados com uso inadequado da configuração de mãos. Não há o emprego correto dos verbos. O primeiro uso produtivo de concordância verbal ocorre no início do período. Há distinção entre verbos e nomes, mas não da mesma forma que ocorre na produção do adulto, geralmente essas distinções são feitas com marcadores não manuais.
3 ANOS A 3 ANOS E 5 MESES	Morfologia	Ocorre inflexão verbal por movimento ou maneira, entretanto sem a combinação das duas. Se o movimento exibir inflexão, a maneira é sinalizada separadamente do verbo. O primeiro uso correto de classificador ocorre nesta fase. Há concordância verbal na sentença quando a referência é feita a objetos presentes no contexto. Entretanto, a omissão da concordância verbal com locais abstratos continua até depois dos três anos. O primeiro uso correto de morfemas de aspecto e número com verbos espaciais e verbos de concordância é realizado.
3 ANOS E 6 MESES A 3 ANOS E 11 MESES	Fonologia	Léxicos compostos são utilizados, mas são articulados sem características do padrão fonológico, por exemplo, enfatizando ambas as partes componentes.
	Morfologia	Os verbos de concordância e os verbos espaciais têm movimento e maneira, mas são produzidos mais sequencialmente do que simultaneamente. No início deste período, começa o uso coordenado destas estruturas. Os verbos de concordância começam a ser utilizados em locais abstratos, mas não ocorre o estabelecimento coordenado de referentes a este local.
4 ANOS A 4 ANOS E 11 MESES	Fonologia	Neologismos aparecem, embora não sejam utilizados no padrão adulto quanto à Fonologia ou ao significado.
	Morfologia	O estabelecimento claro de local com referentes ainda não está presente neste estágio. Aos quatro anos e onze meses aparece um grau de controle no uso do local abstrato, incluindo seu estabelecimento, uso e manutenção. Aparecem hipergeneralizações ocasionais das regras de flexão verbal embora a concordância com sujeito simples seja marcada corretamente. A distinção de não verbos é clara, mas os neologismos ainda são observados juntamente com as formas corretas.
5 ANOS A 5 ANOS E 11 MESES	Morfologia	Os aspectos morfológicos estão completos em sua maioria e a criança os usa com certa habilidade, embora as formas polimorfêmicas mais complexas ainda causem dificuldades.
8 ANOS A 8 ANOS E 11 MESES	Morfologia	Classificadores e verbos espaciais são largamente utilizados, embora alguns erros em formas complexas ainda são notados.
9 ANOS A 9 ANOS E 11 MESES	Morfologia	Uso produtivo de classificadores e de verbos espaciais está completo.

Estágios da aquisição da Língua de Sinais – estudo brasileiro

Ronice Müller de Quadros, linguista brasileira e importante pesquisadora da Língua de Sinais em nosso país, faz uma divisão mais genérica com relação aos marcos da aquisição da Língua de Sinais. Com base em estudos principalmente da Língua de Sinais Americana e em pesquisas próprias, ela divide a aquisição de Língua de Sinais em período pré-linguístico, estágio de um sinal, estágio das primeiras combinações e estágio das múltiplas combinações (QUADROS, 1997, 2001).

O período pré-linguístico começa no nascimento até a aquisição do primeiro sinal articulado no padrão adulto. A transição entre o período pré-linguístico e o período linguístico pode não ser tão clara, mas ela é marcada pela utilização do primeiro sinal, uma marca evidente que pode ser observada facilmente.

O estágio de um sinal inicia-se por volta dos doze meses de idade e vai até os vinte quatro meses. Segundo Quadros (1997, 2001), é o momento do uso dos dez primeiros sinais pela criança surda com intenso desenvolvimento de vocabulário. O apontamento que se desenvolveu do balbucio gestual e que não era considerado uma ocorrência linguística, agora, nesse estágio de um sinal, toma caráter linguístico.

O estágio das primeiras combinações virá por volta dos dois anos de idade da criança, quando ela produz as primeiras combinações entre sinais. É o começo também do uso do sistema pronominal da Língua de Sinais de forma consistente. Na Língua Brasileira de Sinais há o uso da combinação de dois e três sinais, a omissão do sujeito, o uso inadequado de formas verbais que pedem concordância, mas com uso adequado de pronomes estabelecidos no espaço de sinalização.

Por fim, no estágio das múltiplas combinações, que se inicia por volta dos dois anos e meio, as crianças surdas apresentam o que é chamado, por muitos autores, a explosão de vocabulário. Neste estágio, a criança surda começa a distinguir formas derivadas, diferenciando nomes e verbos, e tem o domínio completo dos recursos morfológicos. Esse estágio se desenvolve até mais ou menos os cinco anos de idade. Com três anos de idade, as crianças começam a usar o sistema pronominal para referência a entidades não presentes no contexto, mas apresentam erros ainda.

A partir do final do estágio das múltiplas combinações, a criança surda possui domínio completo da Língua de Sinais. O desenvolvimento de linguagem ocorre por toda a vida, mas já na infância a criança surda possui a competência linguística da Língua de Sinais.

Por meio das pesquisas realizadas na área da linguística, podemos perceber que a criança surda pode adquirir língua e linguagem desde que seja trabalhada no devido tempo. Daí a importância de um trabalho bilíngue dentro do período adequado de aquisição da língua com um viés bilíngue, Língua de Sinais como primeira língua e Língua Portuguesa como segunda língua, e, a partir da época de escolarização, na modalidade escrita.

A LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

> Calvet (1999) propõe uma relação entre indivíduo e língua inversa ao que ocorre na relação entre a comunidade surda e o português. Segundo o autor, as línguas existem para servir as pessoas e não o contrário. (BARBOSA; NEVES; BARBOSA, 2013, p. 122)

O paradigma sensorial da comunidade surda, baseado na visualidade (LUZ, 2013) determina condições para a interação com o mundo que não levam em conta a preservação das habilidades auditivas. A Língua de Sinais, portanto, é um item definidor desta comunidade, possuindo posição hierárquica superior ao *status* auditivo, inclusive evocado na própria denominação da comunidade. A situação relatada por Barbosa (2017) ilustra isso:

> Certa vez fiz a um paciente meu, surdo, a seguinte pergunta: "Por que você é surdo?" E usei o sinal de SURDO na Língua Brasileira de Sinais. Eu esperava receber uma resposta explicando o quadro etiológico da surdez, mas ele me respondeu: "Ora, porque eu uso Língua de Sinais!". (BARBOSA, 2017, p. 6).

Vivendo em uma sociedade em que a língua majoritária é a Língua Portuguesa, de modalidade oral-auditiva, a comunidade surda precisa fazer uso de forma escrita dessa língua para exercer com liberdade seus direitos sociais. De um lado, o "bilíngue" como imposição, de outro, poderia ser visto como ganho no sentido de ter acesso a duas línguas e se beneficiar das produções culturais das comunidades surdas e ouvintes.

A importância do domínio da modalidade escrita da Língua Portuguesa é percebida na interação da comunidade surda com a sociedade majoritariamente ouvinte e com a cultura escrita. As informações, a divulgação científica e parte da produção artístico-cultural são predominantemente divulgadas na forma escrita ou usam a Língua Portuguesa como item fundamental. Por isso, sendo compulsória, na medida em que não pode ser substituída pela Língua Brasileira de Sinais, conforme a Lei nº 10.436/2002, torna-se direito e com isso, a obrigatoriedade dos órgãos públicos organizarem formas eficazes de prover o ensino da Língua Portuguesa que permita às pessoas surdas o acesso adequado às informações nela veiculadas.

Modelos de Processamento de Linguagem Escrita

A aprendizagem de leitura e escrita de uma língua oral-auditiva está relacionada com o domínio da modalidade oral dessa mesma língua. Diversos autores, de diferentes linhas teóricas, entendem que aprender a ler e escrever (uma língua oral) é um processo que precisa ser precedido pela aquisição da própria língua. Ler e escrever uma língua que não se adquiriu (ou minimamente se aprendeu) é algo, no mínimo, bastante complexo.

Santos e Navas (2004), pesquisadoras da linguagem escrita das línguas orais, postulam que, dentro de uma das teorias mais aceitas, o processamento de leitura e escrita mobiliza quatro processadores que agem de forma interligada. Esses

processadores são: processador conceitual, processador semântico, processador ortográfico e processador fonológico (figura 28).

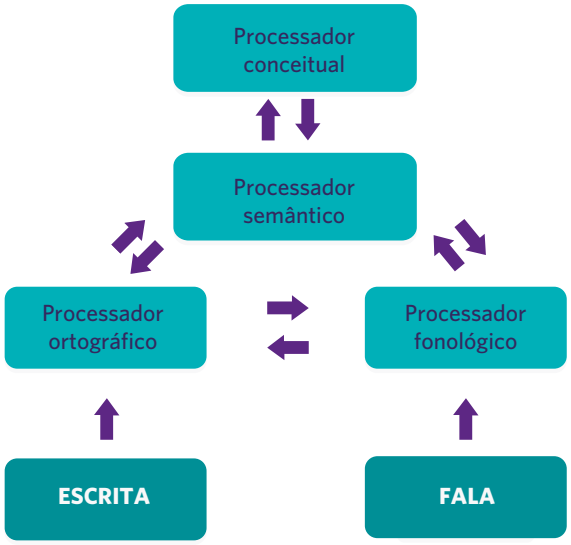


Figura 28 - Modelo de processamento da linguagem escrita (SANTOS E NAVAS, 2004)

O processador fonológico possui grande importância no processamento de leitura e escrita das línguas orais. Segundo as autoras, ele pode ser ativado de forma voluntária quando o indivíduo recorre à subvocalização para facilitar seu exercício, mas é ativado constantemente quando o processo ocorre, mesmo de forma não controlada. Para pessoas surdas, que não processam uma língua oral de forma natural, o processador fonológico não possui referências em um padrão auditivo, mas é organizado com base no padrão visuoespacial da Língua de Sinais, sendo composto por estruturas próprias da língua visuoespacial.

Assim, no momento em que um estudante surdo lê ou escreve algo na Língua Portuguesa, o processador fonológico do português não é acionado, simplesmente porque ele não está organizado de forma consistente no seu conhecimento linguístico – devido ao seu padrão auditivo e ao paradigma visual de sua experiência de vida. Ocorre então que, observando este mesmo modelo, tanto o processador ortográfico quanto o processador semântico não são mais auxiliados pela ação de um processador fonológico, o que traria informações linguísticas que facilitariam o processo, criando assim uma sobrecarga grande para a memória de trabalho.

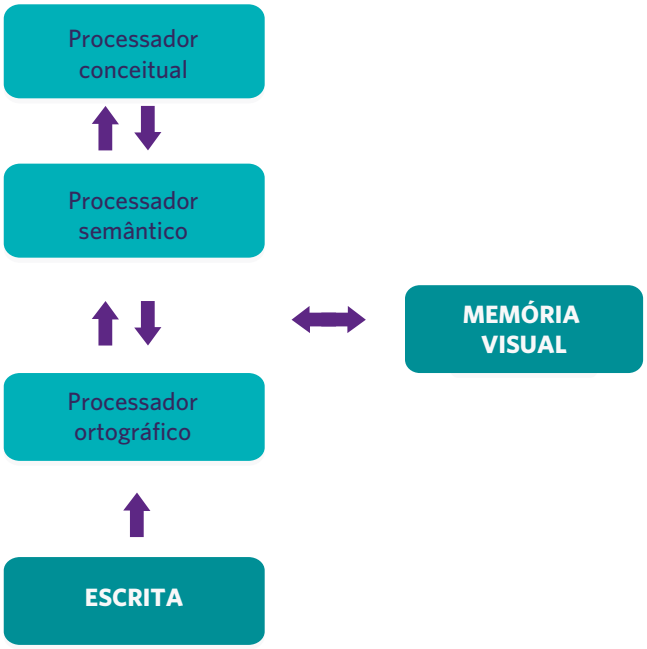


Figura 29 - Modelo de processamento da escrita para surdos sinalizadores (BARBOSA, NEVES E BARBOSA, 2013).

A construção da competência linguística da pessoa surda é baseada na modalidade visuoespacial. Os sinais evocados, os sentidos percebidos são filtrados por uma imagem visual e não por uma imagem acústica (BARBOSA, NEVES E BARBOSA, 2013). A Língua de Sinais, processada com essa base, desenvolve-se então com características fonético-fonológicas, morfológicas, semânticas e sintáticas próprias (conforme discutiremos à frente) e que não possuem correspondência com a Língua Portuguesa. Assim, a assimilação de características gramaticais da língua oral deve ocorrer com conhecimento metalinguístico explícito, como dito anteriormente.

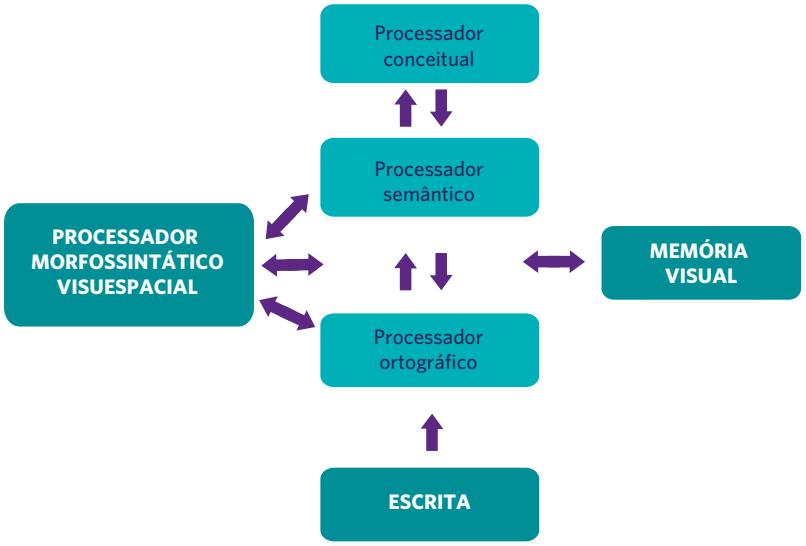


Figura 30 - Interferência do processador morfossintático no processamento da escrita em surdos sinalizadores (BARBOSA, NEVES E BARBOSA, 2013).

Interferências da Primeira Língua (L1) na Segunda Língua (L2)

Cada língua natural realiza uma operação distinta de classificação do que se pode perceber no mundo. Essa capacidade de organizar aquilo que vemos, ouvimos e sentimos é o que, além de agrupar uma comunidade linguística, já que a língua é também construto social, determina parte das construções culturais da comunidade. Assim, a primeira língua (L1) exercerá relação direta no desenvolvimento cognitivo do indivíduo e, no caso do aprendizado de uma segunda língua (L2), influenciará a forma de lidar com a nova língua que se aprende.

A interferência da L1 na produção escrita da L2 é um fenômeno comentado por diversos autores. Estruturas recorrentes na L1 acabam por emergir nas produções escritas dos aprendizes de outra língua, principalmente quando há aumento da complexidade da tarefa (WOODALL, 2002; CASTRO, 2005; WEIJEN et al., 2009). Esse mesmo fenômeno ocorre na produção escrita de estudantes surdos, que deixam transparecer em suas produções escritas, por exemplo, a ordem dos elementos da frase da Língua de Sinais (ROSSA; ROSSA, 2009; BARBOSA; NAVAS; TAKIUCHI; MACKAY, 2005).

Além de privilegiar as relações de sentido, obedecer às diferenças de valores entre as línguas (EVANS, 1999), preconizar informações explícitas sobre as propriedades das línguas envolvidas e prever atividade relevante para o estudante (GESUELI, 2006), a Língua de Sinais, no processo de ensino da Língua Portuguesa, permitirá a fundamentação de bases neurocognitivas (BARBOSA;

NEVES; BARBOSA, 2013) e a interação efetiva entre o conhecimento do estudante e o objeto escrito.

Em estudos realizados com indígenas brasileiros que estavam em processo de aquisição da Língua Portuguesa como L2 é possível observar dados que corroboram essas informações. O trabalho de Sampaio, Peres e Cunha (2012), por exemplo, trata da interferência da L1 em textos escritos por professores indígenas Tupi-Kawahib que estavam em processo de formação docente. A análise permitiu perceber interferências em manifestações sintáticas, especificamente da ordem sentencial, e em categorias flexionais de gênero e número.

Na mesma linha de discussão, Moscardini (2016) analisa as redações de um aluno da tribo Juruna. A autora evidencia os fenômenos de interlíngua presentes na escrita e salienta a importância de identificação desses fenômenos, que não podem ser considerados como "erros". Nesse sentido, a escrita é:

> Algo que já não é mais a língua juruna, mas também não é ainda a língua portuguesa. Com isso, analisamos, a partir dos erros, que esses erros são indícios relevantes para a aprendizagem em segunda língua. Se o aluno pratica transferência da língua materna ou hipergeneralizações, por exemplo, são esses fenômenos que devemos analisar, para pensarmos em tipos de correções adequados para que os alunos aprimorem sua competência para a língua portuguesa. (MOSCARDINI, 2016, p. 56-57).

O REGISTRO DAS LÍNGUAS NO CURRÍCULO BILÍNGUE

O REGISTRO DAS LÍNGUAS NO CURRÍCULO BILÍNGUE

O estudo da Língua Portuguesa nas escolas baseia-se no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Pelas características da língua e do sistema de escrita que a representa, o processo de reflexão e análise linguística da Língua Portuguesa se beneficia da escrita como recurso para gerar redundância no momento da reflexão e fixa as informações que são explicitamente apresentadas pelo professor.

Um professor escreve na lousa a seguinte sentença:

A mulher estava passeando perto da árvore.

Com essa materialidade registrada e percebida pelos estudantes, o professor poderá usar recursos como chamar atenção para uma palavra ou para um constituinte da sentença e fazer explicações sobre suas características e propriedades. Os estudantes poderão observar, repetidamente, o segmento ou palavra apontada e fazer associações e as análises propostas.

Para a análise linguística da Libras, essa atividade seria realizada com o auxílio de uma glosa[15], que, na verdade, é parte da escrita de uma língua oral. Veja como esta frase ficaria com a glosa:

MULHER PASSEAR ÁRVORE
(realizar MULHER-PASSEAR perto de ÁRVORE)

O momento de análise da Libras seria, então, interrompido pela Língua Portuguesa e, pelas limitações da linearidade da escrita desta língua, não conseguindo exprimir de forma adequada o que ocorre em termos de estruturação da sentença ou organização dos itens lexicais.

15. Representação da estrutura da língua de sinais usando palavras da Língua Portuguesa.

Uma forma alternativa e eficaz para o registro da Língua de Sinais é a Escrita de Sinais. Com a possibilidade de representação da consciência linguística de uma língua visuoespacial (QUADROS, 1997; STUMPF, 2002, 2009; OLIVEIRA, 2012; BÓZOLI; SILVA, 2013), a Escrita de Sinais consegue trazer a representação explícita da Língua de Sinais e pode atuar como recurso para a análise linguística, provendo a redundância necessária para o exercício metalinguístico. Veja como a sentença (figura 31) seria escrita na Escrita de Sinais:

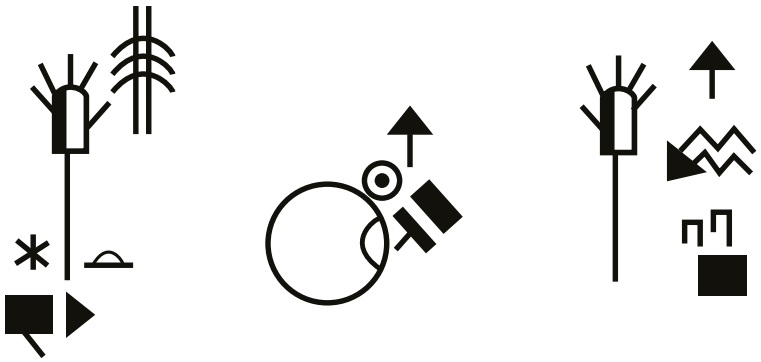


Figura 31 – Escrita de Língua de Sinais

O incremento linguístico e cognitivo que pode ser obtido com o uso da Escrita de Sinais não é o único benefício deste uso.

> O poder que é entregue à comunidade surda mediante a possibilidade de autonomia do registro escrito e a compreensão plena dada a correspondência fonológica entre o registro e a língua processada possibilitaria a efetividade dessa imersão no registro escrito do português. É preciso antes que a escrita da Língua de Sinais seja completamente absorvida e assim não haveria a interposição de uma língua à outra (SKLIAR, 2002), mas a passagem de uma língua a outra, com a segurança, consciência e domínio do registro de sua primeira língua (STUMPF, 2002). (BARBOSA; NEVES E BARBOSA, 2013, p. 119)

QUADRO SÍNTESE DOS CONCEITOS FUNDAMENTADORES

CONCEITOS	CONCEPÇÕES TEÓRICAS	AUTORES DE REFERÊNCIA
ORALISMO	Com a divulgação das práticas baseadas na oralidade como sendo as que deveriam ser privilegiadas, a educação de surdos começa a experimentar um período em que a estimulação auditiva, o desenvolvimento da fala e da língua oral ganham espaço de destaque. O objetivo principal neste contexto era a normalização da pessoa surda tida como deficientes, naquela época, e a integração dessas pessoas na comunidade ouvinte se dava exclusivamente pela língua oral.	WATSON (1998) MOURA (2001) SLOMSKY (2010)

COMUNICAÇÃO TOTAL	Neste período, qualquer código ou língua que pudesse ajudar no processo de comunicação dos estudantes surdos era admitido. A Comunicação Total, então, começa a fazer uso de sistemas de comunicação (não são línguas) a partir do contato entre a língua oral e a Língua de Sinais. No caso do Brasil, o uso concomitante da Língua Brasileira de Sinais (ou uma tentativa de usá-la) com a Língua Portuguesa gerou o Português Sinalizado e o Bimodalismo. Por não serem línguas naturais, esses sistemas de comunicação apresentam limitações que causam impactos no processo educacional dos estudantes surdos.	MOURA (2001) BARBOSA (2007)
PORTUGUÊS SINALIZADO	O Português Sinalizado e o Bimodalismo são sistemas de comunicação e não línguas naturais. O Português Sinalizado usa a estrutura da frase próxima da executada na Língua Portuguesa preenchida com os itens lexicais da Libras e sinais criados para corresponder às necessidades gramaticais da Língua Portuguesa e que não necessariamente fazem parte da Libras.	MOURA (2001)
BIMODALISMO	O Português Sinalizado e o Bimodalismo são sistemas de comunicação e não línguas naturais. O Bimodalismo é uma gradação entre o Português Sinalizado e a Libras, usando de forma mais produtiva componentes gramaticais da Libras, mas sem abandonar características da língua oral que não estão presentes na gramática da Libras.	BARBOSA (2007)
BILINGUISMO	Pickersgill e Gregory (1998) definem bilinguismo para surdos como sendo uma abordagem educacional que parte do princípio que a língua de instrução da criança surda deva ser a Língua de Sinais e a língua da comunidade ouvinte deva ser usada como segunda língua. Para os autores, a prática bilíngue na educação de surdos defende que o status linguístico da língua oral e da Língua de Sinais deve ter o mesmo o valor. Ambas devem ser consideradas e usadas no processo de educação da pessoa surda. Esses autores afirmam que a competência adequada nas duas línguas, e principalmente na Língua de Sinais, possui impacto importante no desenvolvimento da criança e pode ser determinante para o seu futuro educacional e social.	PICKERSGILL (1998) SLOMSKY (2004)
COGNIÇÃO	A cognição é a entidade mental composta por diversas habilidades específicas que regem o funcionamento da mente. São habilidades cognitivas: a atenção, a percepção, a memória, o raciocínio, o juízo, a imaginação, o pensamento e a linguagem. Destaca-se a linguagem como das mais importantes habilidades cognitivas. As habilidades cognitivas se inter-relacionam e, no caso da linguagem, esta sofre influência das demais habilidades cognitivas.	CORRÊA (2006)
LINGUAGEM	A linguagem é a nossa capacidade de utilizar a representação e a simbolização para fazer comunicação e está dentro daquilo que chamamos de cognição.	LICHTIG E BARBOSA (2009)


A
c
a
M
g
B

PARTE 3

CURRÍCULO DA CIDADE: LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS PARA BEBÊS E CRIANÇAS SURDAS DA CIDADE DE SÃO PAULO

INTRODUÇÃO

Como mencionado neste documento, o contato inicial de crianças surdas com a Língua de Sinais geralmente ocorre no ambiente escolar com um professor bilíngue, momento em que os primeiros passos no processo de aquisição de língua começam a ser delineados. Embora existam diversas linhas teóricas que expliquem o processo de aquisição de língua, nenhuma delas discorda da importância do contato com a língua a ser adquirida: não se pode adquirir uma língua com a qual não se teve contato.

Segundo Quadros (1997), cerca de 95% das crianças surdas nascem em famílias em que a Língua de Sinais não é a primeira língua e encontram, neste ambiente, uma situação que não privilegia suas características sensoriais (BARBOSA; NEVES; BARBOSA, 2013). As famílias dessas crianças surdas, em muitos casos, são orientadas por profissionais da saúde que costumam, de forma equivocada, dizer que a Língua de Sinais é um impedimento para o desenvolvimento cognitivo e de linguagem da criança. Muitas famílias seguem essas orientações e mantêm suas crianças surdas sem contato com a Língua de Sinais ou com contato mínimo. Essas situações, quando prolongadas, podem gerar prejuízo para o desenvolvimento das habilidades cognitivas da criança surda, impactando em seu desenvolvimento acadêmico e social.

Por isso, o cuidado com o desenvolvimento das habilidades comunicativas e de língua em bebês e crianças surdas deve receber atenção especial por parte dos educadores durante os anos iniciais da educação. É necessária a exposição contínua dos bebês e crianças surdas a estímulos da Língua de Sinais dentro do ambiente escolar, garantindo a proteção do direito de adquirir língua em momento adequado (QUADROS, 1997; LICHTIG et al., 2009; BARBOSA, 2007; PÉNICAUD et al., 2013).

O acolhimento dos bebês e crianças surdas precisa ser realizado pela escola tendo a compreensão de que a experiência de mundo dessas crianças não ocorre da mesma forma que as crianças ouvintes. Enquanto para bebês e crianças ouvintes a experiência linguística é predominantemente auditiva, para os bebês e crianças surdas o foco reside nas habilidades visuais e motoras. O professor deve perceber claramente a necessidade de mobilizar essas habilidades para tornar possível conduzir a interação dessas crianças de forma apropriada e com o objetivo de otimizar os processos de desenvolvimento que, em muitos casos, não serão preconizados no ambiente familiar.

A comunicação deve ser garantida na Língua de Sinais em todos os ambientes e situações em que os bebês e crianças surdas estão em interação com seus pares, com os educadores ou com outros adultos surdos ou ouvintes. O estímulo contínuo na Libras aliado ao domínio do conhecimento sobre os direitos das pessoas surdas, por parte do educador, poderá proporcionar um ambiente favorável à aquisição e desenvolvimento da língua e integração social.

Este Currículo propõe, com base em estudos como os de Harris (1995), Masataka (2003), Holzrichter e Meier (2000), Karnopp e Quadros (2001), Lichtig et al. (2003), Barbosa (2007), Morgan (2007), entre outros, que dentro das proposições apresentadas para a Educação Infantil, as habilidades linguísticas necessárias para que bebês e crianças surdas possam se comunicar em Língua de Sinais sejam cuidadosamente observadas e estimuladas no ambiente educacional. O processo educacional na Educação Infantil deve estar focado no desenvolvimento de habilidades sensoriais, motoras e linguísticas que possam ser estruturadas adequadamente para a aquisição da Língua de Sinais. Para este currículo, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil e os objetos de conhecimento foram organizados em um único eixo denominado Bases Precursoras para a Aquisição da Língua de Sinais.

Ensinar e Aprender Língua Brasileira de Sinais: Libras na Educação Infantil

Com o eixo único *Bases Precursoras para a Aquisição da Língua de Sinais*, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil foram organizados em três objetos de aprendizagem: *visualidade*, *organização linguístico-motora,* e *compreensão e interação.*

- A VISUALIDADE

As pessoas ouvintes estão habituadas a perceber o mundo pela audição. Bebês ouvintes, mesmo antes de desenvolverem completamente a visão, já conseguem ouvir os sons de forma clara, o que torna o contato com a língua oral uma experiência sem impedimentos logo ao nascimento.

Para os bebês surdos, o contato efetivo com a Língua de Sinais em situações ideais ocorre quando o desenvolvimento da visão alcança um nível em que as

imagens observadas se apresentam de forma nítida, o que ocorre por volta dos seis meses de idade e, ainda, até os doze meses de vida, quando há grande coordenação da visão com o desenvolvimento motor da criança (FRANCO; POLATI, 2016). A aquisição da Língua de Sinais, língua de modalidade visuoespacial, é influenciada pelo período inicial de desenvolvimento visual e motor, indicando uma das razões pelas quais a visualidade dos bebês e crianças surdas deve ser estimulada. Autores como Karnopp e Quadros (2001), Lichtig et al. (2003) e Morgan (2007) alertam para a importância da estimulação de habilidades visuais no processo de aquisição de Língua de Sinais. Além do contato com a língua, que ocorre de forma visual, a execução fonético-fonológica apresenta características que mobilizam a discriminação visual de posturas e movimentos peculiares à Língua de Sinais.

Holzrichter e Meier (2000) comentam que o contato visual no processo de aquisição de Língua de Sinais deve ser facilitado na realização de sinais com locação longe do rosto na interação com crianças surdas pequenas. Na pesquisa realizada, identificou-se que adultos fluentes costumam realizar o sinal mais próximo do rosto com objetivo de manter o contato visual e a atenção da criança. Essas adaptações proporcionam uma melhor situação para o contato e aquisição da língua.

O contato visual não é importante apenas para a aquisição das línguas de sinais. Segundo Belini e Fernandes (2007), o olhar para o rosto e olhos da mãe possui função importante para o desenvolvimento da atenção compartilhada logo nos primeiros meses do processo de aquisição de língua. Com a Língua de Sinais, esse processo não é diferente e está relacionado também ao desenvolvimento de habilidades pragmáticas.

- ORGANIZAÇÃO LINGUÍSTICO-MOTORA

O desenvolvimento motor é um processo gradativo de refinamento das habilidades que permitem o movimento (HAYWOOD, 1986). Nos primeiros anos da infância, este processo envolve desde o uso e controle dos reflexos, a imitação de comportamentos até o uso do movimento com objetivo de explorar o ambiente (SACCANI; VALENTINI, 2010; LOPES et al., 2010). Estes processos são influenciados pelo próprio bebê, pelo ambiente em que ele se desenvolve e pelas tarefas que executa (NEWELL, 1991).

O refinamento das habilidades motoras está relacionado também com a aquisição e desenvolvimento da Língua de Sinais. Por ser uma língua que mobiliza, predominantemente, mãos e braços, os movimentos desses membros precisam ser controlados de forma consistente e eficaz, o que ocorre com o passar do tempo e com o desenvolvimento geral da criança (SODRE, 2000).

Adultos fluentes em Língua de Sinais quando interagem com crianças surdas ajustam a sinalização para se adequar as suas necessidades, muitas vezes, suprimindo alguma das características fonético-fonológicas ou atenuando algum movimento para torná-lo mais simples – sinais mais lentos, com uso exagerado do espaço e com mais repetições (MASATAKA, 2003; HARRIS, 1995; MORGAN, 2007).

O balbucio de bebês surdos é uma das habilidades que precisa ser levada em

conta na interação entre o adulto e o bebê. Essa produção inicial de movimentos com braços e mãos carrega características fonético-fonológicas da Língua de Sinais (PETTITO; MARENTETTE, 1991; KARNOPP, 2001) e são o início da experiência de produção da Língua de Sinais. Por isso, dar um feedback para que o bebê perceba que sua produção indica intenção comunicativa funcionará como resposta à atividade motora realizada.

A organização linguístico-motora baseada nos princípios para o desenvolvimento motor – indivíduo, ambiente e tarefas (NEWELL, 1991) – precisa ser estimulada. O desenvolvimento e o refinamento motor tendo como foco a execução de movimentos e posturas que se aproximam dos parâmetros fonético-fonológicos descritos para a Libras favorece a expressão e a compreensão da criança surda na aquisição de língua (SODRE, 2000).

- **COMPREENSÃO E INTERAÇÃO**

A interação comunicativa com uso de língua entre o bebê surdo e o adulto tem seu início logo nos primeiros dias de vida, com o feedback comunicativo dado ao balbucio manual. Com o passar do tempo e com a conclusão de novas etapas no processo de aquisição de Língua de Sinais, a compreensão do bebê e da criança vai tornando-se mais sofisticada e a interação com uso de língua se torna mais fluida.

A interlocução é um fator determinante no processo de aquisição de língua e, no caso de bebês e crianças surdas, a interlocução com um surdo fluente em Língua de Sinais é fundamental (CAMPOS, 2008). As pessoas com quem bebês e crianças surdas estabelecem interação influenciam diretamente na estruturação de suas habilidades linguísticas, comunicativas e de identidade (GÓES, 2000).

Os estímulos comunicativos na interação devem provocar as crianças a usarem a Língua de Sinais, a compreenderem as relações pragmáticas, a perceberem a forma como os seus interlocutores produzem língua e como reagem aos seus enunciados. É na vivência, na interação e na exploração linguística que os bebês e crianças surdas vão adquirir a Língua de Sinais e se colocar no mundo como indivíduos surdos.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos neste documento pretendem ser base para a aquisição de Língua de Sinais e foram organizados em três objetos de conhecimento (visualidade, organização linguístico-motora, e compreensão e interação), que compõem um eixo único: Bases Precursoras da Aquisição da Língua de Sinais.

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

EIXO: BASES PRECURSORAS DA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
VISUALIDADE	1.1. Explorar a atenção e percepção visual.	
	1.2. Explorar a localização de objetos e interlocutores com movimentação de cabeça e de olhar.	
	1.3. Compreender a importância do contato visual para a comunicação da pessoa surda.	
	1.4. Explorar a permanência da atenção e concentração dos interlocutores aos discursos.	
	1.5. Explorar as habilidades de percepção e discriminação visual por meio de imagens.	
	1.6. Explorar as habilidades de percepção e discriminação visual na identificação de traços da Língua de Sinais.	
	1.7. Identificar-se como surdo e aos outros como surdos ou ouvintes.	
	1.8. Ampliar vivências, repertório cultural, emoções com o interlocutor (estudante ou professor).	
	1.9. Explorar atividades de percepção visual por meio de jogos e brincadeiras.	
	1.10. Explorar as relações de espacialidade na comunicação.	
ORGANIZAÇÃO LINGUÍSTICO-MOTORA	2.1. Explorar atividades que enfatizam os movimentos das mãos e dos braços – configurações de mão, movimento e locação.	
	2.2. Explorar atividades que enfatizam os movimentos do rosto e do corpo - expressões não manuais	
	2.3. Realizar ensaios de movimentos que indiquem hipótese sobre configurações de mão, locação e movimento.	

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

EIXO: BASES PRECURSORAS DA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ORGANIZAÇÃO LINGUÍSTICO-MOTORA	2.4. Perceber que os movimentos do rosto e do corpo podem ser usados para a comunicação.	
	2.5. Usar os movimentos das mãos e dos braços - configurações de mão, locação e movimento - para comunicação.	
	2.6. Usar os movimentos do rosto e do corpo – expressões não manuais - para comunicação.	
	2.7. Explorar o alfabeto manual.	
	2.8. Perceber diferença entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa.	
	2.9. Observar histórias infantis sinalizadas.	
	2.10. Contar histórias infantis a partir de livros de figuras.	
COMPREENSÃO E INTERAÇÃO	3.1. Explorar e praticar expressões faciais e corporais necessárias à convivência social - afetivas e linguísticas.	
	3.2. Usar gestos para chamar a atenção de outras pessoas para iniciar comunicação.	
	3.3. Explorar a gestualidade para relatar acontecimentos simples.	
	3.4. Seguir com o olhar o movimento da mão do sinalizador.	
	3.5. Compreender ordens simples.	
	3.6. Usar gestos para fazer solicitações.	

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

EIXO: BASES PRECURSORAS DA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
COMPREENSÃO E INTERAÇÃO	3.7. Perceber aspectos prosódicos da sinalização de adultos.	
	3.8. Explorar aspectos pragmáticos do contato comunicativo - direcionamento da atenção e contato de olho.	
	3.9. Usar expressões para apresentar um amigo, membros da família e animais de estimação etc.	
	3.10. Explorar vocabulário de Libras nas histórias infantis.	
	3.11. Reconhecer o seu sinal (próprio) e o de colegas.	
	3.12. Produzir, ao final da Educação Infantil, o primeiro nome com o alfabeto manual.	
	3.13. Fazer referência a acontecimentos recentes usando as primeiras combinações de sinais.	
	3.14. Compreender a dinâmica interacional da conversa.	
	3.15. Explorar atividades com histórias sinalizadas em sequência temporal (figuras).	
	3.16. Antecipar atividades usando a Libras para explicar o que será feito.	

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS PARA APRENDIZAGEM NOS CICLOS

ENSINAR E APRENDER LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: LIBRAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

As proposições apresentadas nesta parte do Currículo têm como objetivo o desenvolvimento da linguagem a partir da aquisição da Língua Brasileira de Sinais - Libras, proporcionando o uso adequado da língua, capacidade de reflexão, capacidade de análise metalinguística e capacidade de apreciação estética da Libras em seu uso literário.

Para isso, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foram organizados em quatro eixos estruturantes: *Uso da Língua de Sinais, Identidade Surda, Prática de Análise Linguística e Literatura Surda*.

O eixo ***Uso da Língua de Sinais*** tem como foco principal fazer com que a Libras seja utilizada com domínio pelos estudantes surdos em suas relações comunicativas com seus pares, na construção do conhecimento linguístico e elaboração de mundo. Neste eixo incluem-se objetivos que exploram aspectos como a contação de histórias, desenvolvimento de narrativas, desenvolvimento de capacidades interacionais - como aquelas habilidades pragmáticas específicas para uma língua visuoespacial.

A interação específica com diferentes interlocutores, tais como, outros estudantes surdos e educadores surdos e ouvintes permitirá, então, que os estudantes surdos tenham o desenvolvimento da Língua de Sinais organizado também por uma linha curricular do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental.

No eixo ***Identidade Surda,*** as características específicas dos usos da Libras nesta comunidade de fala e os pontos importantes para o desenvolvimento de linguagem e para o próprio reconhecimento destas crianças como indivíduos surdos são o foco dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. A construção de identidade linguística e de comunidade são preconizadas e o papel do surdo adulto toma lugar importante nesse processo.

O eixo ***Prática da Análise Linguística*** tem por objetivo fazer com que os estudantes surdos tenham uma reflexão adequada a respeito da estrutura linguística da Libras. O conhecimento metalinguístico é instrumento que não apenas visa ao domínio para performance linguística, mas que também permite ao estudante surdo realizar tal análise em sua própria língua.

É muito comum em diversos ambientes escolares que professores trabalhem com análises da Língua de Sinais a partir da Língua Portuguesa, usando o registro escrito desta língua oral como instrumento para facilitar o estudo e a análise linguística. Reunimos, então, alguns objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no eixo de Identidade Surda com a intenção de promover o conhecimento e uso de registro específico da Língua de Sinais com um sistema de Escrita da Língua de Sinais. Acreditamos que este recurso proporcionará a exploração das habilidades metalinguísticas, especificamente da Língua de Sinais, sem serem filtradas pela segunda língua - no caso brasileiro, a Língua Portuguesa, por meio do registro em glosas.

E, por fim, o eixo ***Literatura Surda***, que tem o objetivo de destacar o uso da Libras para fins além da comunicação cotidiana. No Currículo de Língua Portuguesa para ouvintes, a literatura aparece em objetivos incorporados nas práticas de leitura. Aqui, apresentamos a literatura surda como eixo separado, pois pretendemos, neste momento histórico da construção do Currículo, enfatizar o uso artístico da Libras e promover, dentro da comunidade surda, a consciência da existência da possibilidade do uso da Língua de Sinais para esse fim.

Indicamos ainda, através de links no Canal Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo no Youtube, atividades em vídeo utilizadas nos Cadernos de Apoio e Aprendizagem de Libras do 1º ao 5º ano. Disponível em: *https://www.youtube.com/user/pedagogicosmesp* e links no canal da TV INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos).

Movimento metodológico de organização da ação docente

Os estudos relacionados à investigação do processo de construção do conhecimento apontam a necessidade de se considerar, no processo de aprendizagem, os seguintes pressupostos:

a. o sujeito aprende na interação tanto com o objeto de conhecimento, quanto com parceiros mais experientes a respeito do que se está aprendendo;

b. a construção de conhecimento não é linear, acontecendo por meio de um processo que proponha apropriações de aspectos possíveis de serem observados no objeto de conhecimento, nos diferentes momentos;

c. nesse processo de apropriação, é possível que se consiga realizar, em cooperação, tarefas que não seriam possíveis de serem desenvolvidas autonomamente. Essa cooperação contribui para a criação da zona proximal

de desenvolvimento, instaurando-se, assim, a possibilidade de que esse estudante avance, tornando-se autônomo para a realização de tarefas que não conseguiria realizar anteriormente.

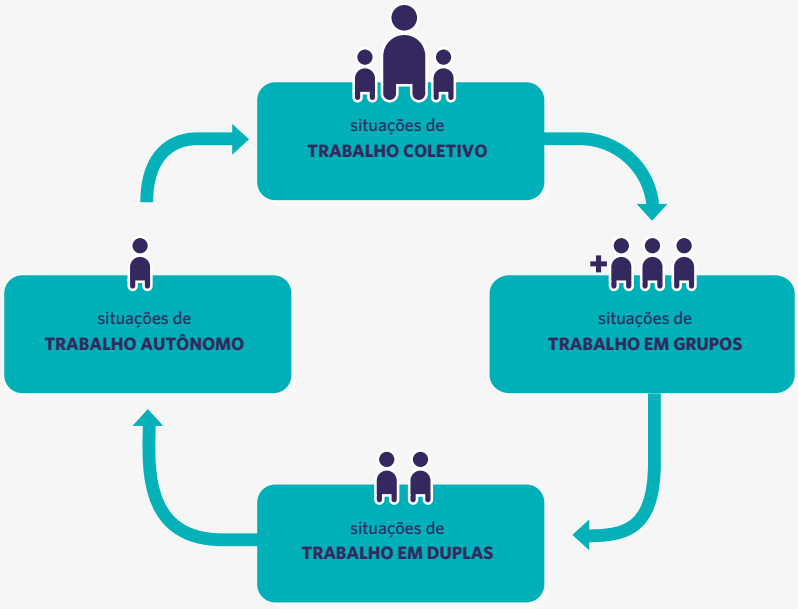
De modo coerente com os pressupostos indicados, é preciso recomendar que a prática de sala de aula seja organizada a partir de um movimento que integre:

a. situações de trabalho coletivo: nelas as intenções são, por um lado, fazer circular informações relevantes sobre determinado objeto de conhecimento, buscando-se a apropriação delas pelos estudantes, e, por outro lado, pretende-se modelizar procedimentos – de leitura, de escuta, de produção de textos, de análise – oferecendo referências aos estudantes.

b. situações de trabalho em duplas/grupo: nelas, pretende-se observar quais aspectos tematizados[16] foram apropriados pelos estudantes a partir do momento anterior e criar um espaço para que as informações apropriadas pelos diferentes parceiros – as quais também podem ser diferentes – circulem, colocando a possibilidade de novas apropriações e novas aprendizagens.

c. situações de trabalho autônomo: este é o momento de se constatar quais foram as aprendizagens realizadas, efetivamente, pelos estudantes e quais foram os conteúdos apropriados por eles. Tais situações oferecem informações a respeito de quais aspectos precisarão ser novamente tematizados, reiniciando-se o movimento do trabalho. O esquema apresentado a seguir sintetiza o movimento metodológico discutido.

MOVIMENTO METODOLÓGICO DE TRABALHO



16. Tomar um objeto que estava em situação de uso e transformá-lo em objeto de reflexão.

Nessa direção, todo trabalho de análise, reflexão e produção sobre a Libras, compreendendo a especificidade de cada situação indicada, pode prever um tratamento que respeite esse movimento em espiral partindo do coletivo, passando pelas duplas ou grupos, chegando ao individual e, a partir das constatações de aprendizagem realizadas, voltando ao coletivo, agora em outro patamar, na condição de realizar tarefas que antes não conseguiriam. Especialmente quando se tratar de um conteúdo novo para os estudantes, esse é um movimento que traz mais benefícios para o processo de aprendizagem.

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO POR ANO DE ESCOLARIDADE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

C situações de **TRABALHO COLETIVO** | G situações de **TRABALHO EM GRUPOS** | D situações de **TRABALHO EM DUPLAS** | A situações de **TRABALHO AUTÔNOMO**

EIXO 1: USO DA LÍNGUA DE SINAIS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
BASES DA EXPLORAÇÃO DA VISUALIDADE	(EF01LS01) Consolidar aspectos pragmáticos do contato comunicativo - direcionamento da atenção e contato de olho (toque no ombro como forma de chamamento, antecipação do sinal antes de apresentar o objeto, piscar a luz) na interação com o professor e com os outros estudantes. C G	
	(EF01LS02)Explorar as habilidades de percepção e discriminação visual por meio de imagem (detalhes em objetos, fotos, desenhos, identificação de diferenças entre figuras, jogos dos sete erros). C	
	(EF01LS03) Explorar as habilidades de percepção e discriminação visual na identificação de traços da Libras com atividades de jogo da memória em Língua de Sinais e telefone sem fio adaptado para a realidade da criança surda. C G	
	(EF01LS04) Vivenciar o reconhecimento dos movimentos corporais por meio de brincadeiras regionais e da cultura surda (elefante, televisão sem fio, objetos, vivo/morto), músicas interpretadas, danças. C G D	
COMPREENSÃO E PRODUÇÃO	(EF01LS05) Relatar fatos simples do cotidiano pessoal ou do grupo, com o apoio do professor. C G	
	(EF01LS06) Observar contação de histórias feitas pelo professor ou pelo instrutor de Libras, em interação natural ou em registros de vídeo. C G	
	(EF01LS07) Observar a produção do discurso de procedimento em atividades desenvolvidas pelo professor e apresentadas em Libras. C G	

EIXO 1: USO DA LÍNGUA DE SINAIS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
	(EF01LS08) Observar a produção do discurso descritivo em atividades desenvolvidas pelo professor e apresentadas em Libras. C G	
	(EF01LS09) Explorar, de forma adequada, as habilidades pragmáticas de manutenção de tópico e tomada de turno comunicativo em momentos de interação com o professor e com os colegas. C G	
	(EF01LS10) Explorar a marcação de tempo explícita em relatos de vivências (final de semana, festa). C G	
	(EF01LS11) Observar o uso do sistema de pronominalização da Libras nos momentos de recontos de histórias ou de relatos de vivências. C G	
	(EF01LS12) Explorar o uso das expressões faciais e corporais da Libras em reconto de histórias. C G	
	(EF01LS13) Produzir vídeos se apresentando e apresentando seus colegas. C G	
	(EF01LS14) Explorar a ampliação de repertório a partir de notícias do cotidiano. C G D A	
COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO	(EF01LS15) Realizar a apresentação pessoal com nome próprio, sinal e idade com o auxílio do professor. C	
	(EF01LS16) Participar de momentos de diálogos para o compartilhamento de vivências, compartilhamento de repertório cultural e de emoções com os interlocutores. C G	
	(EF01LS17) Usar a Libras na interação social e lúdica na sala de aula, de forma autônoma, de acordo com as condições e tempo de contato com a língua. A	
	(EF01LS18) Explorar a consciência de si e do outro nas interações sociais entre surdos e ouvintes. C G	
	(EF01LS19) Conhecer as saudações e cumprimentos na Libras e fazer uso nas relações com os interlocutores adultos e com os outros estudantes. C G	
	(EF01LS20) Explorar as funções da linguagem para iniciar, manter e concluir uma conversa (função fática) e para transmitir uma informação de forma direta (função referencial). C G	

EIXO 2: IDENTIDADE SURDA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
CULTURA SURDA	(EF01LS21) Identificar-se como surdo e aos outros como surdos ou ouvintes. A	
	(EF01LS22) Experimentar as melhores formas de organização dos espaços (campainha luminosa, portas com janelas de vidro, datashow, internet, organização das cadeiras U) no ambiente escolar. C G	
	(EF01LS23) Explorar e conhecer brincadeiras infantis da comunidade surda e da comunidade ouvinte. C G	
	(EF01LS024) Explorar a consciência e a construção de um modelo de identidade surda a partir da interação com pessoas surdas. C G D A	
	(EF01LS25) Compartilhar regras culturais para estabelecimento do diálogo, como o chamamento de atenção para início ou manutenção da comunicação por entrada em campo visual ou por toque no ombro ou braço. C G	
	(EF01LS26) Vivenciar, com modelos surdos (instrutores, vídeos), experiências que possibilitem perceber, adquirir e utilizar aspectos da cultura surda. C G	
	(EF01LS27) Explorar o significado dos símbolos da surdez, dos grupos sociais, dos eventos e festas da comunidade surda. C G	
	(EF01LS28) Conhecer a importância do sinal pessoal de identificação para as pessoas surdas e ouvintes. C G	
	(EF01LS29) Iniciar a representação dos conhecimentos da Escrita da Língua de Sinais, por meio de representações da escrita visual, desenhos e ilustrações. C G	
	(EF01LS30) Apresentar elementos básicos da Escrita de Língua de Sinais C G	
INTERCULTURALIDADE	(EF01LS31) Compreender a importância da participação em associações de surdos e eventos realizados pela comunidade surda. C G	
	(EF01LS32) Interagir com pessoas surdas e ouvintes observando suas diferenças. C G D	
	(EF01LS33) Perceber as formas de comportamento linguístico observadas na comunidade surda e na sociedade ouvinte. C G	

EIXO 2: IDENTIDADE SURDA

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
HISTÓRIAS DAS COMUNIDADES SURDAS	(EF01LS34) Conhecer a história de vida de personalidades da comunidade surda. C G	
	(EF01LS35) Conhecer a história da sua escola e seu respectivo sinal. C G	

EIXO 3: ANÁLISE LINGUÍSTICA

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ASPECTOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS	(EF01LS36) Explorar os aspectos gerais da produção espontânea da criança quanto aos parâmetros da língua - configuração de mãos, locação, movimento, expressões não manuais, orientação da mão e número de mãos. C G D	
	(EF01LS37) Explorar a configuração de mãos em jogos e brincadeiras. C G	
	(EF01LS38) Explorar as expressões não manuais de jogos e brincadeiras. C G	
CAMPOS SEMÂNTICOS	(EF01LS39) Contextualizar os sinais conforme as práticas linguísticas relacionadas a temas do cotidiano. C G D A	
	(EF01LS40) Realizar classificação semântica a partir de relações de conteúdo entre os itens lexicais (alimentos/salada/alface/alface crespa). C G	
	(EF01LS41) Perceber os sinais conforme as práticas linguísticas relacionadas a temas do cotidiano. C G D A	
SINTAXE DA LIBRAS	(EF01LS42) Explorar, em interações espontâneas, a estrutura da frase como modelo a ser incorporado no discurso enfatizando os constituintes. C G	
	(EF01LS43) Produzir frases com múltiplas combinações. C G D	

EIXO 3: ANÁLISE LINGUÍSTICA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
	(EF01LS44) Explorar o conhecimento dos substantivos, verbos, adjetivos, pronomes na Libras e suas funções na frase. C G	
	(EF01LS45) Explorar itens da sintaxe espacial da Libras. C G	
COERÊNCIA DISCURSIVA	(EF01LS46) Organizar e compreender histórias em sequência lógico-temporal. C G	
	(EF01LS47) Produzir narrativa sobre um tema proposto, mantendo o foco na temática, com a ajuda do professor. C G	
	(EF01LS48) Explorar a estrutura de uma narrativa, observando a coerência entre os eventos. C G	
	(EF01LS49) Perceber a possibilidade de um narrador estar em primeira ou terceira pessoa. C G	

EIXO 4: ARTE E LITERATURA SURDA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
APRECIAÇÃO ESTÉTICA	(EF01LS50) Conhecer as expressões artísticas da comunidade surda. C G	
	(EF01LS51) Explorar materiais produzidos por surdos no campo artístico. C G	
	(EF01LS52) Conhecer contos, poesias surdas e performances elaboradas pela comunidade surda. C G	
	(EF01LS53) Identificar em contos populares sinalizados pelo professor características dos personagens. C G	

EIXO 4: ARTE E LITERATURA SURDA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
	(EF01LS54) Participar de leitura compartilhada de produções narrativas. C G	
	(EF01LS55) Conhecer histórias infantis tradicionais da comunidade surda e ouvinte. C	
	(EF01LS56) Observar a produção literária, discriminando a análise das características que diferem da sinalização espontânea. C	
	(EF01LS57) Antecipar eventos de uma narrativa pela percepção de imagens e características de personagens. C	
PRODUÇÃO ARTÍSTICO-LITERÁRIA	(EF01LS58) Estimular a produção espontânea de histórias conhecidas e criadas pelos estudantes. C	
	(EF01LS59) Reproduzir manifestações artísticas elaboradas pela comunidade surda, de acordo com o momento do desenvolvimento motor e de linguagem. C G	
	(EF01LS60) Recontar histórias, com a ajuda do professor, tendo cuidado estético na produção da sinalização. G D	
	(EF01LS61) Participar de dramatização de histórias com a produção de sinalização espontânea, guiada apenas por um tema. C G	

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO POR ANO DE ESCOLARIDADE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

C situações de **TRABALHO COLETIVO** | G situações de **TRABALHO EM GRUPOS** | D situações de **TRABALHO EM DUPLAS** | A situações de **TRABALHO AUTÔNOMO**

EIXO 1: USO DA LÍNGUA DE SINAIS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
BASES DA EXPLORAÇÃO DA VISUALIDADE	(EF02LS01) Utilizar as habilidades de percepção e discriminação visual na identificação de traços da Libras com jogos que explorem as configurações de mãos e jogos de memória. C G	
	(EF02LS02) Explorar a manutenção da atenção comunicativa aos interlocutores e aos discursos, observando histórias em vídeos e contadas pelo professor ou pelos pares. C G D	
	(EF02LS03) Explorar o uso da prosódia na Libras com a apresentação de histórias infantis em Libras, enfatizando os aspectos não manuais que indicam a dinâmica interpretativa do texto sinalizado, com prosódia emocional - alegria, raiva, surpresa, tristeza. G D	
	(EF02LS04) Explorar as habilidades de percepção e discriminação visual em imagem (detalhes em objetos, fotos, desenhos, identificação de diferenças entre figuras, jogos dos sete erros). G D	
	(EF02LS05) Vivenciar o reconhecimento dos movimentos corporais em brincadeiras regionais e da cultura surda (elefante, telefone sem fio, objetos, vivo/morto), músicas interpretadas, danças. C G D	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
COMPREENSÃO E PRODUÇÃO	(EF02LS06) Explorar os recursos da contação de histórias feitas pelo professor ou pelo instrutor de Libras, em interação natural ou em registros de vídeo. C G D	
	(EF02LS07) Conhecer o discurso de procedimento nos relatos de rotina ou na execução de atividades guiadas pelo professor. C G	
	(EF02LS08) Observar a produção do discurso descritivo feita pelo professor ou pelo instrutor de Libras, em interação natural ou em registros de vídeo. C G	
	(EF02LS09) Explorar os mecanismos de flexão de gênero e número em atividades de contação de histórias. C G	5 IGUALDADE DE GÊNERO
	(EF02LS10) Explorar o uso do sistema de pronominalização da Libras nos momentos de recontos de histórias ou de relatos de vivências G D	

EIXO 1: USO DA LÍNGUA DE SINAIS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
	(EF02LS11) Utilizar a marcação de tempo explícita em relatos de vivências. C G	
	(EF02LS12) Utilizar expressões faciais e corporais da Libras em reconto de histórias. C G D A	
COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO	(EF02LS13) Participar de diálogos em roda de conversa sobre temas como rotina escolar e calendário, explorando a compreensão e produção sinalizada. G D	
	(EF02LS14) Explorar o repertório de vocabulário (sinais) com relatos de experiências em rodas de conversas e interação com pares. G D	
	(EF02LS15) Reconhecer e utilizar as regras de convivência na interação com o professor, colegas e demais pessoas em diversas situações. C G D A	
	(EF02LS16) Participar de negociações sobre decisões a serem tomadas pelo grupo, expressando dúvidas, opiniões e dilemas com a ajuda do professor, proporcionando o exercício inicial da criticidade. C G D	
	(EF02LS17) Participar de momentos de diálogos para o compartilhamento de vivências, compartilhamento de repertório cultural e de emoções com os interlocutores. C G	
	(EF02LS18) Utilizar as funções da linguagem para iniciar, manter e concluir uma conversa (função fática) e para transmitir uma informação de forma direta (função referencial). G D	
	(EF02LS19) Utilizar as habilidades pragmáticas de manutenção de tópico e tomada de turno comunicativo em momentos de interação com o professor e com os colegas. G D	
	(EF02LS20) Participar de atividades de representação e dramatização de histórias infantis já conhecidas, usando a Libras e as regras de interação entre os participantes, como o respeito pelo turno comunicativo e a observação de intenções nos enunciados. C G	

EIXO 2: IDENTIDADE SURDA

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CULTURA SURDA	(EF02LS21) Identificar características da cultura surda, distinguindo manifestações culturais das comunidades surdas. C G D	

EIXO 2: IDENTIDADE SURDA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
	(EF02LS22) Explorar e conhecer brincadeiras infantis da comunidade surda e da comunidade ouvinte. C G D	
	(EF02LS23) Compartilhar regras culturais para estabelecimento do diálogo, como o chamamento de atenção para início ou manutenção da comunicação por entrada em campo visual ou por toque no ombro ou braço. C G D	
	(EF02LS24) Vivenciar, com modelos surdos (instrutores, vídeos), experiências que possibilitem perceber, adquirir e utilizar os aspectos da cultura surda. C G D	
	(EF02LS25) Explorar a autonomia linguística a partir da interação com diferentes pares, surdos e ouvintes. D A	
	(EF02LS26) Explorar o significado dos símbolos da surdez, dos grupos sociais, dos eventos e festas da comunidade surda. C G D	
	(EF02LS27) Experimentar as melhores formas de organização dos espaços (campainha sinalizada, portas com janelas de vidro, Datashow, internet, organização das cadeiras U) no ambiente escolar. C G D	
	(EF02LS28) Conhecer a importância do sinal pessoal de identificação para as pessoas surdas e ouvintes. C G D	
	(EF02LS29) Proporcionar momentos para iniciar a representação da libras por meio de escrita de sinais em jogos, brincadeiras e atividades de escrita (tendo o professor como escriba), que viabilizem o conhecimento e uso deste recurso. C G D	
	(EF02LS30) Apontar as semelhanças da Escrita da Língua de Sinais apresentando suas particularidades relacionadas à emissão do sinal. C G D	
INTERCULTURALIDADE	(EF02LS31) Explorar a diversidade cultural no Brasil e as regionalidades com relação ao uso da Libras. G D A	
	(EF02LS32) Interagir com pessoas surdas e ouvintes observando suas diferenças. C G D A	
	(EF02LS33) Compreender a importância da participação em associações de surdos e eventos realizados pela comunidade. C G D	
	(EF02LS34) Diferenciar as formas de comportamento linguístico observadas na comunidade surda e na sociedade ouvinte. C G D	

EIXO 2: IDENTIDADE SURDA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
HISTÓRIA DAS COMUNIDADES SURDAS	(EF02LS35) Pesquisar a história de vida de personalidades da comunidade surda. C G D A	
	(EF02LS36) Conhecer os registros históricos sobre as comunidades surdas. C G	
	(EF02LS37) Conhecer sobre outras escolas de surdos no Município de São Paulo, suas histórias e seus respectivos sinais. C G D	

EIXO 3: ANÁLISE LINGUÍSTICA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
ASPECTOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS	(EF02LS38) Aprofundar a exploração dos aspectos gerais da produção espontânea da criança quanto aos parâmetros da língua - configuração de mãos, locação, movimento, expressões não manuais, orientação da mão e número de mãos. C G D A	
	(EF02LS39) Reconhecer a configuração de mãos na construção do sinal. C G D	
	(EF02LS40) Reconhecer as expressões não manuais na construção do sinal. C G D	
	(EF02LS41) Explorar a locação e o movimento na construção do sinal. C G	
CAMPOS SEMÂNTICOS	(EF02LS42) Explorar os sinais ampliando o repertório e alinhando os significados, promovendo a compreensão e contextualização dos conceitos. C G	
	(EF02LS43) Aprofundar a habilidade de classificação semântica a partir de relações de conteúdo entre os itens lexicais (Ex: alimentos/ salada/ alface/ alface crespa). C G D A	
	(EF02LS44) Explicar os significados dos sinais, motivando a compreensão e a contextualização dos conceitos relativos ao cotidiano e temas em estudo. C G D A	

EIXO 3: ANÁLISE LINGUÍSTICA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
SINTAXE DA LIBRAS	(EF02LS45) Explorar, em interações espontâneas, a estrutura da frase como modelo a ser incorporado no discurso enfatizando os constituintes. C G D A	
	(EF02LS46) Participar de situações com o objetivo de produzir frases com múltiplas combinações. C G D A	
	(EF02LS47) Utilizar discursos estruturados a partir de frases com múltiplas combinações. C G D A	
	(EF02LS48) Explorar as noções de substantivo, verbo, adjetivo, pronome na Libras e suas funções na frase. C G D A	
	(EF02LS49) Explorar itens da sintaxe espacial da Libras. C G D A	
COERÊNCIA DISCURSIVA	(EF02LS50) Reconhecer e identificar os marcadores de tempo no discurso. C G	
	(EF02LS51) Produzir narrativa sobre um tema proposto, mantendo o foco na temática, com a ajuda do professor. G D A	
	(EF02LS52) Explorar aspectos da organização do discurso em atividade de continuação de uma história. C G	
	(EF02LS53) Organizar e recontar histórias em sequência lógico-temporal. G D	
	(EF02LS54) Empregar, em atividade de reconto de história, o mesmo tipo de narrador (primeira ou terceira pessoa). G D A	
	(EF02LS55) Articular as partes de uma narrativa baseada em uma sequência de figuras. C G	

EIXO 4: ARTE E LITERATURA SURDA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
APRECIAÇÃO ESTÉTICA	(EF02LS56) Conhecer diferentes expressões artísticas produzidas por surdos e ouvintes. C G	
	(EF02LS57) Conhecer contos, poesias surdas e performances elaboradas pela comunidade surda. C G D	
	(EF02LS58) Conhecer os contos tradicionais adaptados à cultura surda. C G	
	(EF02LS59) Explorar poemas em Libras observando o uso das configurações de mãos. C G	
	(EF02LS60) Participar de leitura compartilhada de produções narrativas. C G	
	(EF02LS61) Identificar em contos sinalizados pelo professor, características dos personagens. C G	
	(EF02LS62) Observar a produção literária, discriminando a análise das características que diferem da sinalização espontânea. C G	
	(EF02LS63) Reconhecer histórias contadas pelo professor por meio de recursos multimodais. C G	
	(EF02LS64) Reconhecer elementos de uma narrativa (personagens, enredo, tempo e espaço). C	
PRODUÇÃO ARTÍSTICO-LITERÁRIA	(EF02LS65) Elaborar narrativas de forma compartilhada. G	
	(EF02LS66) Recontar histórias, com a ajuda do professor, tendo cuidado estético na produção da sinalização. G D A	
	(EF02LS67) Participar da dramatização de histórias com a produção de textos em Libras não espontâneos[17]. G D A	
	(EF02LS68) Explorar as possibilidades de uso poético da Libras. G D A	

17. A produção de textos não espontâneos na dramatização ocorre com o ensaio de uma produção sinalizada previamente concebida e que deve ser reproduzida da forma mais fiel que a criança consiga. É o passo seguinte à produção espontânea, improvisada, recorrente em dramatizações. O objetivo, neste caso, é chamar a atenção da criança para a produção estética da Libras.

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO POR ANO DE ESCOLARIDADE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

C situações de **TRABALHO COLETIVO** | G situações de **TRABALHO EM GRUPOS** | D situações de **TRABALHO EM DUPLAS** | A situações de **TRABALHO AUTÔNOMO**

EIXO 1: USO DA LÍNGUA DE SINAIS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
BASES DA EXPLORAÇÃO DA VISUALIDADE	(EF03LS01) Consolidar as habilidades de percepção e discriminação visual na identificação de traços da Libras com jogos que explorem as configurações de mãos, jogos de memória e atividades que envolvam a exposição natural da Libras, identificando as diferenças de traços usados pelo professor e pelos colegas na sinalização e em histórias em sequência. G D	
	(EF03LS02) Explorar o uso da prosódia na Libras com a apresentação de histórias infantis em Libras, enfatizando os aspectos não manuais que indicam a dinâmica interpretativa do texto sinalizado, com prosódia emocional - alegria, raiva, surpresa, tristeza. G D A	
	(EF03LS03) Aprofundar as habilidades de percepção e discriminação visual de imagem (detalhes em objetos, fotos, desenhos, identificação de diferenças entre figuras, jogos dos sete erros). D A	
	(EF03LS04) Explorar as habilidades de percepção e discriminação visual na identificação de traços da Libras com atividades de jogos da memória em Libras e telefone sem fio adaptado para a realidade da criança surda. D A	
COMPREENSÃO E PRODUÇÃO	(EF03LS05) Utilizar a marcação de tempo explícita em relatos de vivências. D A	
	(EF03LS06) Explorar a capacidade de defender uma ideia e justificar sua posição. A	16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
	(EF03LS07) Recontar histórias infantis conhecidas com apoio do professor. D A	
	(EF03LS08) Utilizar o discurso descritivo em atividades propostas pelo professor e apresentadas em Libras. A	
	(EF03LS09) Utilizar o discurso de procedimento nos relatos de rotina ou na execução de atividades guiadas pelo professor. D A	
	(EF03LS10) Utilizar os mecanismos de flexão de gênero e número em atividades de contação de história. D A	

EIXO 1: USO DA LÍNGUA DE SINAIS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
	(EF03LS11) Explorar contos tradicionais e contos de humor na Libras. C G D	
	(EF03LS12) Explorar o uso do sistema de pronominalização da Libras nos momentos de recontos de histórias ou de relatos de vivências. D A	
	(EF03LS13) Propor desafios e jogos de raciocínio lógico para ampliar o estabelecimento de regras. C G D A	
COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO	(EF03LS14) Participar de atividades de representação e dramatização de histórias infantis já conhecidas, usando adequadamente a Libras e as regras de interação entre os participantes, como o respeito pelo turno comunicativo e a observação de intenções nos enunciados. C G	
	(EF03LS15) Participar de momentos de diálogos para o compartilhamento de vivências, compartilhamento de repertório cultural e de emoções com os interlocutores. G D	
	(EF03LS16) Expressar pensamentos e opiniões defendendo as suas escolhas. D A	
	(EF03LS17) Consolidar o uso das funções da linguagem para iniciar, manter e concluir uma conversa (função fática) e para transmitir uma informação de forma direta (função referencial). C G D	
	(EF03LS18) Consolidar o uso das habilidades pragmáticas de manutenção de tópico e tomada de turno comunicativo em momentos de interação com o professor e com os colegas. C G D	

EIXO 2: IDENTIDADE SURDA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
CULTURA SURDA	(EF03LS19) Reconhecer os ambientes linguísticos e as línguas envolvidas, identificando a função do intérprete e do enunciador professor. G D A	
	(EF03LS20) Compartilhar regras culturais para estabelecimento do diálogo, como o chamamento de atenção para início ou manutenção da comunicação por entrada em campo visual ou por toque no ombro ou braço. C G D A	
	(EF03LS21) Vivenciar, com modelos surdos (instrutores, vídeos), experiências que possibilitem perceber, adquirir e utilizar aspectos da cultura surda. C G D A	

EIXO 2: IDENTIDADE SURDA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
	(EF03LS22) Explorar recursos tecnológicos de acessibilidade comunicativa. C G D	
	(EF03LS23) Explorar o significado dos símbolos da surdez, dos grupos sociais, dos eventos e festas da comunidade surda. C G D A	
	(EF03LS24) Iniciar a representação da Libras por meio da Escrita de Sinais simples. C G D	
	(EF03LS25) Realizar leituras de sinais e frases curtas em Escrita da Língua de Sinais. C G D A	
	(EF03LS26) Explorar a diversidade cultural no Brasil e as regionalidades com relação ao uso da Libras. G D A	
	(EF03LS27) Interagir com pessoas surdas e ouvintes observando suas diferenças. C G D A	
	(EF03LS28) Compreender a importância da participação em associações de surdos e eventos realizados pela comunidade. C G D A	
	(EF03LS29) Pesquisar sobre as línguas de sinais utilizadas em outros países. G D A	
	(EF03LS30) Diferenciar as formas de comportamento linguístico observadas na comunidade surda e na sociedade ouvinte. C G D A	
HISTÓRIA DAS COMUNIDADES SURDAS	(EF03LS31) Conhecer os registros históricos sobre as comunidades surdas. C G D A	
	(EF03LS32) Relatar suas vivências por meio de desenhos, fotos e filmagens, compartilhando com os colegas. D A	
	(EF03LS33) Conhecer sobre outras escolas de surdos no Brasil, suas histórias e seus respectivos sinais. C G D A	

EIXO 3: ANÁLISE LINGUÍSTICA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
ASPECTOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS	(EF03LS34) Distinguir os parâmetros da Libras na produção linguística. C G D A	
	(EF03LS35) Utilizar a configuração de mãos na construção do sinal. C G D A	
	(EF03LS36) Utilizar as expressões não manuais na construção do sinal. C G D A	
	(EF03LS37) Reconhecer a locação e o movimento na construção do sinal. C G D A	
	(EF03LS38) Explorar a orientação da mão e o número de mãos na construção do sinal. C G D A	
CAMPOS SEMÂNTICOS	(EF03LS39) Explorar os sinais ampliando o repertório e alinhando os significados, promovendo a compreensão e contextualização dos conceitos. C G D A	
	(EF03LS40) Utilizar de forma autônoma o vocabulário apropriado ao discurso do cotidiano. D A	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF03LS41) Empregar vocabulário apropriado ao discurso relacionado ao tema de estudo. D A	
SINTAXE DA LIBRAS	(EF03LS42) Identificar em vídeos os sintagmas da frase. C G D A	
	(EF03LS43) Explorar a consciência do sistema pronominal espacial da Libras. C G D A	
	(EF03LS44) Perceber e distinguir itens da sintaxe espacial da Libras. C G D A	
	(EF03LS45) Reconhecer e utilizar o conhecimento dos substantivos, verbos, adjetivos, pronomes. C G D A	
	(EF03LS46) Segmentar um texto em Libras em partes de sentido, como os eventos ou cenas em uma narrativa. C G	

EIXO 3: ANÁLISE LINGUÍSTICA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
COERÊNCIA DISCURSIVA	(EF03LS47) Planejar e usar no reconto de história o repertório de marcadores de tempo no discurso. G D A	
	(EF03LS48) Produzir narrativa sobre um tema proposto, mantendo o foco na temática, com a ajuda do professor. G D A	
	(EF03LS49) Organizar e recontar histórias em sequência lógico-temporal. G D A	
	(EF03LS50) Explorar aspectos da organização do discurso em atividade de continuação de uma história. C G D A	
	(EF03LS51) Articular as partes de uma narrativa baseada em uma sequência de figuras. C G D A	

EIXO 4: ARTE E LITERATURA SURDA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
APRECIAÇÃO ESTÉTICA	(EF03LS52) Conhecer contos, poesias surdas e performances elaboradas pela comunidade surda. C G D A	
	(EF03LS53) Conhecer os contos tradicionais adaptados à cultura surda. C G D A	
	(EF03LS54) Explorar poemas em Libras observando o uso dos classificadores. C G D A	
	(EF03LS55) Observar a produção literária, discriminando a análise das características que diferem da sinalização espontânea. C G D A	
	(EF03LS56) Reconhecer histórias contadas por meio de recursos multimodais e relatos do professor. D A	
	(EF03LS57) Reconhecer os elementos de uma narrativa (personagem, enredo, tempo e espaço). C G	

EIXO 4: ARTE E LITERATURA SURDA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
	(EF03LS58) Reconhecer e recontar histórias infantis tradicionais de diferentes povos e culturas. G D A	
	(EF03LS59) Conhecer histórias multiculturais ao redor do mundo, a partir de textos apresentados em Libras pelo professor. C G D A	
PRODUÇÃO ARTÍSTICO-LITERÁRIA	(EF03LS60) Elaborar narrativas de forma compartilhada. G D A	
	(EF03LS61) Recontar histórias, com a ajuda do professor, tendo cuidado estético na produção da sinalização. G D A	
	(EF03LS62) Participar da dramatização de histórias com a produção de textos em Libras não espontâneos. G D A	
	(EF03LS63) Participar de sarau com diversas manifestações artísticas baseadas na Libras. C G	

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO POR ANO DE ESCOLARIDADE NO CICLO INTERDISCIPLINAR

4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

C situações de TRABALHO COLETIVO | G situações de TRABALHO EM GRUPOS | D situações de TRABALHO EM DUPLAS | A situações de TRABALHO AUTÔNOMO

EIXO 1: USO DA LÍNGUA DE SINAIS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
COMPREENSÃO E PRODUÇÃO SINALIZADA	(EF04LS01) Explorar temas de interesse escolhidos pelo grupo ou propostos pelo professor sobre a atualidade com uso de recursos visuais diversos. C G	
	(EF04LS02) Produzir vídeos apresentando opiniões e formulando perguntas sobre temas propostos pelos estudantes. C G	16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
	(EF04LS03) Reconstruir narrativas baseadas em produções observadas em vídeos de surdos adultos sinalizando. C G	
	(EF04LS04) Explorar a utilização do espaço de sinalização em narrativas, fazendo uso de recursos da sintaxe da língua e de expressões corporais associadas. C G	
	(EF04LS05) Explorar contos tradicionais e contos de humor na Libras. C G	11 CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS
	(EF04LS06) Produzir narrativa baseada em história em sequência lógico temporal. G D	
	(EF04LS07) Explorar o uso do sistema de pronominalização da Libras nos momentos de recontos de histórias ou de relatos de vivências. G D	
	(EF04LS08) Observar diálogos[18] em vídeos e discutir sobre as características da interação em Libras. C G	
	(EF04LS09) Explorar a capacidade de defender uma ideia e justificar sua posição. D A	16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
	(EF04LS10) Utilizar o discurso descritivo para apresentar espaços e acontecimentos. D	

18 A observação da interação entre pessoas surdas permitirá ao estudante a identificação de recursos pragmáticos para o desenvolvimento adequado de uma conversa. A capacidade de narrar essa observação em vídeo deverá ser concluída ao final deste ciclo, com o uso do sistema pronominal da língua, processamento anafórico e recursos visuais que proporcionem clareza no reconto de um diálogo.

EIXO 1: USO DA LÍNGUA DE SINAIS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
	(EF04LS11) Realizar reconto de histórias de forma autônoma. A	
	(EF04LS12) Explorar a organização discursiva na expressão de causalidade e condição entre ideias apresentadas. C G	
	(EF04LS13) Explorar a percepção das reações do interlocutor no momento da interação e modificar sua produção de acordo com a necessidade exibida na resposta. C G	
	(EF04LS14) Produzir o discurso de procedimento de forma autônoma. A	
	(EF04LS15) Observar produções sinalizadas de autobiografia. C G D	
	(EF04LS16) Acompanhar uma narrativa com atenção. G D	
INTERAÇÃO/ CONVERSAÇÃO	(EF04LS17) Participar de atividades que possibilitam a troca de experiências relacionadas aos planos para o futuro e desenvolvimento pessoal. C G	
	(EF04LS18) Identificar e utilizar o turno comunicativo, respeitando o momento de fala do outro. G D	
	(EF04LS19) Apreciar a opinião pessoal de diferentes interlocutores em uma discussão. C G	
	(EF04LS20) Compreender a troca de interlocutores nas atividades discursivas e mobilizar recursos para modificar a forma de expressar de acordo com a situação e interlocutor. C G	
USO FORMAL E INFORMAL DA LÍNGUA	(EF04LS21) Analisar vídeos com produção de surdos com diferentes variações na sinalização. C G	
	(EF04LS22) Utilizar sinais pesquisados em sinalários observando a adequação de uso às situações. C G	
	(EF04LS23) Reconhecer e descrever comportamentos linguísticos em ambientes e situações formais e informais. C G	
	(EF04LS24) Utilizar a incorporação de personagem de forma adequada ao registro linguístico e à situação de sinalização. G D	

EIXO 1: USO DA LÍNGUA DE SINAIS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CONHECIMENTO DE MUNDO	(EF04LS25) Realizar visita a museus, teatros, exposições diversas e eventos culturais com acessibilidade. C G	
	(EF04LS26) Analisar temas da atualidade emitindo opinião e aprofundando discussões. C G	
	(EF04LS27) Participar de atividades que envolvam a interação linguística com pessoas surdas fora do contexto escolar. C G	

EIXO 2: IDENTIDADE SURDA

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
HISTÓRIA DO SURDO NO BRASIL	(EF04LS28) Conhecer a história da comunidade surda no Brasil em relatos em vídeos ou sinalizados pelo professor. C G	
	(EF04LS29) Conhecer as especificidades das pessoas surdas e designações usadas ao longo da história. C G	
	(EF04LS30) Discutir sobre os movimentos surdos da história e da atualidade. C G	
CULTURA SURDA	(EF04LS31) Conhecer os eventos comemorativos relacionados à cultura brasileira no ambiente escolar e elaborar materiais de divulgação em Libras. C G	
	(EF04LS32) Produzir suportes de aprendizagens, como portfólios, com os registros mais usados na rotina da escola, na Escrita da Língua de Sinais. C G D	
	(EF04LS33) Realizar a leitura de frases curtas na Escrita da Língua de Sinais. C G D	
	(EF04LS34) Reescrever, na Escrita da Língua de Sinais, palavras e frases apresentadas pelo professor. C G	
ACESSIBILIDADE NA COMUNICAÇÃO	(EF04LS35) Participar de atividades que visem à circulação da Libras por meio de cartazes com sinalização dos espaços diversos na escola e no entorno. C G	

EIXO 2: IDENTIDADE SURDA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
	(EF04LS36) Conhecer os símbolos que indicam acessibilidade, seus significados e seus usos. C G	
	(EF04LS37) Discutir a importância do papel do tradutor intérprete de Libras diferenciando sua atuação no contexto escolar e em outros contextos, como teatros, eventos, etc. C G	

EIXO 3: ANÁLISE LINGUÍSTICA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
ASPECTOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS	(EF04LS38) Investigar os pares mínimos na Libras a partir dos parâmetros fonético-fonológicos da língua. C G D	
	(EF04LS39) Compreender o caráter distintivo das expressões não manuais na Libras a partir de pares mínimos trabalhados e a partir da observação das mudanças de sentido provocadas por esses parâmetros. C G	
	(EF04LS40) Analisar a simultaneidade e o uso do espaço na elaboração do discurso. C G	
	(EF04LS41) Analisar as configurações de mão e as expressões não manuais em sinais realizados isoladamente. G D	
ASPECTOS MORFOLÓGICOS	(EF04LS42) Distinguir os sinais simples dos sinais compostos. G D A	
	(EF04LS43) Explorar os advérbios de lugar, de tempo e de intensidade. C G D	
	(EF04LS44) Utilizar o processo anafórico, simultaneidade, classificadores e o uso do espaço na elaboração do discurso. G D	
	(EF04LS45) Explorar e reconhecer a flexão de gênero e grau. C G D	
	(EF04LS46) Analisar as formas de incorporação de numeral. C G D A	

EIXO 3: ANÁLISE LINGUÍSTICA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
SINTAXE DA LIBRAS	(EF04LS47) Explorar, com o auxílio do professor, o conhecimento metalinguístico dos verbos, dos substantivos e dos adjetivos. C G	
	(EF04LS48) Identificar, em registros em Escrita de Sinais, frases curtas. C G	
	(EF04LS49) Explorar o conhecimento metalinguístico das marcações de número. C G	
	(EF04LS50) Identificar os recursos usados no sistema pronominal espacial da Libras. C G	
SEMÂNTICA DA LIBRAS	(EF04LS51) Identificar sinais sinônimos e antônimos, explorando os significados e sentidos que provocam. C G	
	(EF04LS52) Explorar as categorias semânticas dos sinais. C G	
	(EF04LS53) Explorar a iconicidade de sinais da Libras, observando suas propriedades e os sentidos. C G	

EIXO 4: ARTE E LITERATURA SURDA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
APRECIAÇÃO ESTÉTICA	(EF04LS54) Conhecer artistas surdos nas artes plásticas, performances, poetas e atores. C G	
	(EF04LS55) Conhecer e identificar as características de contos de fadas, HQ, carta e receita traduzidos para a Libras. C G D	
	(EF04LS56) Explorar narrativas em suas marcações de pessoa, tempo e espaço. C G D	
PRODUÇÃO ARTÍSTICO-LITERÁRIA	(EF04LS57) Construir acervo literário em Libras, com produções da comunidade surda na produção de vídeos. C G	

EIXO 4: ARTE E LITERATURA SURDA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
	(EF04LS58) Produzir de maneira espontânea textos conhecidos e de própria autoria, utilizando classificadores e os cinco parâmetros da Libras. G D	
	(EF04LS59) Participar de jogos teatrais de improvisação sobre um tema dado pelo professor ou escolhido pelos estudantes. C G	
	(EF04LS60) Estimular a produção espontânea de textos conhecidos e criados pelos estudantes. C	
	(EF04LS61) Reproduzir manifestações artísticas elaboradas pela comunidade surda, de acordo com o momento do desenvolvimento motor e de linguagem[19] . C G	
	(EF04LS62) Recontar histórias, com a ajuda do professor, tendo cuidado estético na produção da sinalização. G D	
	(EF04LS63) Participar de dramatização de histórias com a produção de sinalização espontânea, guiada apenas por um tema. C G	

19. A observação da interação entre pessoas surdas permitirá ao estudante a identificação de recursos pragmáticos para o desenvolvimento adequado de uma conversa. A capacidade de narrar essa observação em vídeo deverá ser concluída ao final deste ciclo, com o uso do sistema pronominal da língua, processamento anafórico e recursos visuais que proporcionem clareza no reconto de um diálogo.

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO POR ANO DE ESCOLARIDADE NO CICLO INTERDISCIPLINAR

5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

C situações de **TRABALHO COLETIVO** | G situações de **TRABALHO EM GRUPOS** | D situações de **TRABALHO EM DUPLAS** | A situações de **TRABALHO AUTÔNOMO**

EIXO 1: USO DA LÍNGUA DE SINAIS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
COMPREENSÃO E PRODUÇÃO SINALIZADA	(EF05LS01) Explorar temas de interesse escolhidos pelo grupo ou propostos pelo professor sobre a atualidade com uso de recursos visuais diversos. C G D	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

EIXO 1: USO DA LÍNGUA DE SINAIS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
	(EF05LS02) Produzir vídeos apresentando opiniões e formulando perguntas sobre temas propostos pelos estudantes. D A	
	(EF05LS03) Reconstruir narrativas baseadas em produções observadas em vídeos de surdos adultos sinalizando. D A	
	(EF05LS04) Explorar a utilização do espaço de sinalização em narrativas, fazendo uso de recursos da sintaxe da língua e de expressões corporais associadas. C G D	
	(EF05LS05) Explorar contos tradicionais e contos de humor na Libras. C G D	
	(EF05LS06) Produzir narrativa baseada em história em sequência lógico temporal. G D A	
	(EF05LS07) Explorar o uso do sistema de pronominalização da Libras nos momentos de recontos de histórias ou de relatos de vivências. G D	
	(EF05LS08) Observar diálogos[20] em vídeos e discutir sobre as características da interação em Libras. D A	
	(EF05LS09) Explorar a capacidade de defender uma ideia e justificar sua posição. D A	
	(EF05LS10) Utilizar o discurso descritivo para apresentar espaços e acontecimentos. D A	
	(EF05LS11) Realizar reconto de histórias de forma autônoma. A	
	(EF05LS12) Explorar a organização discursiva na expressão de causalidade e condição entre ideias apresentadas. C G D	
	(EF05LS13) Explorar a percepção das reações do interlocutor no momento da interação e modificar sua produção de acordo com a necessidade exibida na resposta. C G D	
	(EF05LS14) Explorar as características da sinalização que podem trazer pistas sobre os sentimentos e as possíveis reações do interlocutor. C G	

20. A observação da interação entre pessoas surdas permitirá ao estudante a identificação de recursos pragmáticos para o desenvolvimento adequado de uma conversa. A capacidade de narrar essa observação em vídeo deverá ser concluída ao final deste ciclo, com o uso do sistema pronominal da língua, processamento anafórico e recursos visuais que proporcionem clareza no reconto de um diálogo.

EIXO 1: USO DA LÍNGUA DE SINAIS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
	(EF05LS15) Explorar a produção de sentidos na escolha de sinais e estruturas no discurso. C G	
	(EF05LS16) Acompanhar uma narrativa com atenção. G D A	
INTERAÇÃO/ CONVERSAÇÃO	(EF05LS17) Participar de atividades que possibilitam a troca de experiências relacionadas aos planos para o futuro e desenvolvimento pessoal. C G D	
	(EF05LS18) Identificar e utilizar de forma adequada o turno comunicativo, respeitando o momento de fala do outro. G D	
	(EF05LS19) Apreciar a opinião pessoal de diferentes interlocutores em uma discussão. C G D	
	(EF05LS20) Compreender a troca de interlocutores nas atividades discursivas e mobilizar recursos para modificar a forma de expressar de acordo com a situação e interlocutor. C G A	
USO FORMAL E INFORMAL DA LÍNGUA	(EF05LS21) Analisar vídeos com produção de surdos com diferentes variações na sinalização. C G D A	
	(EF05LS22) Reconhecer e descrever comportamentos linguísticos em ambientes e situações formais e informais. C G D	
	(EF05LS23) Utilizar a incorporação de personagem de forma adequada ao registro linguístico e à situação de sinalização. G D	
	(EF05LS24) Desenvolver o uso formal discursivo em diferentes ambientes sociais. G D A	
CONHECIMENTO DE MUNDO	(EF05LS25) Realizar visita a museus, teatros, exposições diversas e eventos culturais com acessibilidade. C G	
	(EF05LS26) Realizar pesquisa de campo em instituições, escolas de surdos e associações. C G	
	(EF05LS27) Analisar temas da atualidade emitindo opinião e aprofundando discussões. C G	

EIXO 2: IDENTIDADE SURDA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
HISTÓRIA DO SURDO NO BRASIL	(EF05LS28) Conhecer a história da comunidade surda no Brasil em relatos em vídeos ou sinalizados pelo professor. C G	
	(EF05LS29) Conhecer a variação do uso de sinais na Cidade de São Paulo. C G D	
	(EF05LS30) Conhecer fatos sobre o início da educação de surdos no Brasil e na Cidade de São Paulo. C G	
CULTURA SURDA	(EF05LS31) Explorar pesquisas de dados referentes às comunidades/associações de surdos locais. C G D	
	(EF05LS32) Conhecer as diferentes identidades surdas e analisar as características de cada uma delas. C G	
	(EF05LS33) Participar de atividades que favoreçam a interação entre associações de surdos, escolas bilíngues e pontos de encontro da comunidade surda. C	
	(EF05LS34) Registrar por meio da escrita de sinais, palavras e frases apresentadas pelo professor. C G	
	(EF05LS35) Reescrever textos curtos em Escrita da Língua de Sinais. C D	
ACESSIBILIDADE NA COMUNICAÇÃO	(EF05LS36) Participar da elaboração de recursos para a divulgação da Libras em ambientes virtuais como blogs, redes sociais e sites. C G	
	(EF05LS37) Conhecer os símbolos que indicam acessibilidade, seus significados e seus usos. G D	
	(EF05LS38) Conhecer a importância do papel do tradutor intérprete de Libras, em seus diferentes ambientes de atuação. G D	
	(EF05LS39) Discutir e divulgar informações que enfatizem a importância do tradutor/intérprete de Libras em espaços públicos, artísticos e em espaços digitais. C G	

EIXO 3: ANÁLISE LINGUÍSTICA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
	(EF05LS40) Explorar o uso da prosódia no discurso, observando a movimentação do corpo e as expressões faciais, modificando a entonação da frase e o registro discursivo. C G	
	(EF05LS41) Compreender o caráter distintivo das expressões não manuais na Libras a partir de pares mínimos trabalhados e a partir da observação das mudanças de sentido provocadas por esses parâmetros. C G D	
	(EF05LS42) Analisar a simultaneidade e o uso do espaço na elaboração do discurso. C G D	
	(EF05LS43) Analisar os parâmetros locação e movimento em sinais realizados isoladamente. G D	
	(EF05LS44) Analisar as configurações de mão e as expressões não manuais em sinais realizados isoladamente. A	
ASPECTOS MORFOLÓGICOS	(EF05LS45) Analisar os sinais simples e os sinais compostos. C G	
	(EF05LS46) Explorar os advérbios de lugar, de tempo e de intensidade. C G	
	(EF05LS47) Compreender as classes de palavras e suas características (substantivos, adjetivos, pronomes). C G D A	
	(EF05LS48) Explorar os advérbios de modo e de negação. C G D	
	(EF05LS49) Utilizar o processo anafórico, simultaneidade, classificadores e o uso do espaço na elaboração do discurso. D A	
	(EF05LS50) Analisar as propriedades dos pares substantivo/verbo. G D	
SINTAXE DA LIBRAS	(EF05LS51) Ampliar o conhecimento metalinguístico dos verbos analisando as diferentes estruturas que adotam dentro da sintaxe espacial. C G D	
	(EF05LS52) Analisar os recursos usados no sistema pronominal espacial da Libras. D A	

EIXO 3: ANÁLISE LINGUÍSTICA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
	(EF05LS53) Aprofundar o conhecimento metalinguístico das marcações de número. D A	
	(EF05LS54) Identificar a ordem básica da sentença com o auxílio de registros em vídeos e da Escrita da Língua de Sinais. C G D A	
SEMÂNTICA DA LIBRAS	(EF05LS55) Identificar sinais sinônimos e antônimos, explorando os seus significados e sentidos que provocam. D A	
	(EF05LS56) Explorar as categorias semânticas dos sinais. D A	
	(EF05LS57) Explorar a iconicidade de sinais da Libras, observando suas propriedades e os sentidos. D A	

EIXO 4: ARTE E LITERATURA SURDA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
APRECIAÇÃO ESTÉTICA	(EF05LS58) Conhecer artistas surdos: artistas plásticos, de performances, poetas e atores. C G D	
	(EF05LS59) Conhecer e identificar as características dos textos jornalísticos, lendas, parlendas e piadas simples traduzidos para a Libras. C G D	
	(EF05LS60) Aprofundar o conhecimento literário e a expressão de opinião pessoal a partir da análise de materiais apresentados. C G D	
PRODUÇÃO ARTÍSTICO-LITERÁRIA	(EF05LS61) Produzir textos sinalizados conhecidos e de própria autoria. D A	
	(EF05LS62) Construir acervo literário em língua de sinais, com produções da comunidade surda. C G	
	(EF05LS63) Participar de festas/saraus/slams/encontros/intercâmbios e exposições para fortalecimento da cultura surda. C G	

EIXO 4: ARTE E LITERATURA SURDA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
	(EF05LS64) Elaborar narrativas de forma compartilhada. G	
	(EF05LS65) Recontar histórias, com a ajuda do professor, tendo cuidado estético na produção da sinalização. G D A	
	(EF05LS66) Participar da dramatização de histórias com a produção de textos em Libras não espontâneos. G D A	
	(EF05LS67) Explorar as possibilidades de uso poético da Libras. G D A	

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO POR ANO DE ESCOLARIDADE NO CICLO INTERDISCIPLINAR

6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

C situações de **TRABALHO COLETIVO** | G situações de **TRABALHO EM GRUPOS** | D situações de **TRABALHO EM DUPLAS** | A situações de **TRABALHO AUTÔNOMO**

EIXO 1: USO DA LÍNGUA DE SINAIS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
COMPREENSÃO E PRODUÇÃO SINALIZADA	(EF06LS01) Explorar temas de interesse escolhidos pelo grupo ou propostos pelo professor sobre a atualidade com uso de recursos visuais diversos. C G D A	
	(EF06LS02) Produzir vídeos apresentando opiniões e formulando perguntas sobre temas propostos pelos estudantes. D A	16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
	(EF06LS03) Explorar a utilização do espaço de sinalização em narrativas, fazendo uso de recursos da sintaxe da língua e de expressões corporais associadas. D A	
	(EF06LS04) Explorar contos tradicionais, populares e contos de humor na Libras. C G D A	11 CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS

EIXO 1: USO DA LÍNGUA DE SINAIS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
	(EF06LS05) Produzir narrativa baseada em história em sequência lógico-temporal. D A	
	(EF06LS06) Explorar o uso do sistema de pronominalização da Libras nos momentos de recontos de histórias ou de relatos de vivências. D A	
	(EF06LS07) Elaborar reconto de diálogos que foram observados em vídeos. G D A	
	(EF06LS08) Explorar a capacidade de defender uma ideia e justificar sua posição. A	
	(EF06LS09) Utilizar o discurso descritivo de forma precisa para apresentar espaços e acontecimentos. A	
	(EF06LS10) Realizar reconto de histórias de forma autônoma. A	
	(EF06LS11) Explorar a organização discursiva na expressão de causalidade e condição entre ideias apresentadas. C G D A	
	(EF06LS12) Explorar a percepção das reações do interlocutor no momento da interação e modificar sua produção de acordo com a necessidade exibida na resposta. C G D A	
	(EF06LS13) Inferir sentimentos e reações do interlocutor a partir de pistas da produção sinalizada. C G D	
	(EF06LS14) Explorar a produção de sentidos na escolha de sinais e estruturas no discurso. C G D A	
	(EF06LS15) Analisar textos sinalizados, próprios e de colegas, a partir de registros em vídeo. G D A	
INTERAÇÃO/ CONVERSAÇÃO	(EF06LS16) Participar de atividades que possibilitam a troca de experiências relacionadas aos planos para o futuro e desenvolvimento pessoal. G D A	
	(EF06LS17) Identificar e utilizar de forma adequada o turno comunicativo, respeitando o momento de fala do outro. G D	
USO FORMAL E INFORMAL DA LÍNGUA	(EF06LS18) Elaborar vídeos com discursos formais e informais para socializar com as turmas anteriores. D A	
	(EF06LS19) Reconhecer e descrever comportamentos linguísticos em ambientes e situações formais e informais. D A	

EIXO 1: USO DA LÍNGUA DE SINAIS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
	(EF06LS20) Utilizar a incorporação de personagem de forma adequada ao registro linguístico e à situação de sinalização. G D A	
	(EF06LS21) Compreender diferentes usos de produções discursivas formais em simulações de situações reais. C G	
CONHECIMENTO DE MUNDO	(EF06LS22) Realizar pesquisa de campo em instituições, escolas de surdos e associações. C	
	(EF06LS23) Discutir problemas do cotidiano relacionados à convivência (questões de gênero e étnico-raciais, por exemplo) para emitir opinião, participar de maneira respeitosa e posicionar-se, além de construir sínteses coletivas e parciais. C G D	
	(EF06LS24) Analisar temas da atualidade emitindo opinião e aprofundando discussões. C G	
	(EF06LS25) Expor aspectos relacionados a temas estudados nas diversas áreas do conhecimento, formulando perguntas e comentando a partir de notas pré-elaboradas. C G	

EIXO 2: IDENTIDADE SURDA

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
HISTÓRIA DO SURDO NO BRASIL	(EF06LS26) Conhecer a história da comunidade surda no Brasil em relatos, em vídeos ou sinalizados pelo professor. C G	
	(EF06LS27) Conhecer as diferentes abordagens educacionais para a educação de surdos. C G	
	(EF06LS28) Conhecer a variação do uso de sinais na Cidade de São Paulo. C G D	
	(EF06LS29) Conhecer as características do ensino bilíngue para surdos no Brasil. C G	
CULTURA SURDA	(EF06LS30) Conhecer as diferentes identidades surdas e analisar as características de cada uma delas. C G D	

EIXO 2: IDENTIDADE SURDA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
	(EF06LS31) Participar de atividades que favoreçam a interação entre associações de surdos, escolas bilíngues e pontos de encontro da comunidade surda. C G	
	(EF06LS32) Desenvolver projetos escolares promovendo interação com estudantes surdos de outros grupos. C G	
	(EF06LS33) Reescrever, na escrita da Língua de Sinais, palavras e frases apresentadas pelo professor. G D	
	(EF06LS34) Ler textos curtos em escrita da Língua de Sinais. D A	
ACESSIBILIDADE NA COMUNICAÇÃO	(EF06LS35) Discutir e divulgar informações que enfatizem a importância do tradutor/intérprete de Libras em espaços públicos, artísticos e em espaços digitais. C G	
	(EF06LS36) Refletir sobre as adequações em acessibilidade na comunicação que podem ser implementadas nos ambientes da escola e as medidas necessárias para a realização dessa implementação. C G	
	(EF06LS37) Conhecer a importância do papel do tradutor/intérprete de Libras diferenciando sua atuação dentro e fora do ambiente escolar. D A	

EIXO 3: ANÁLISE LINGUÍSTICA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
ASPECTOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS	(EF06LS38) Explorar o uso da prosódia no discurso, observando a movimentação do corpo e as expressões faciais, modificando a entonação da frase e o registro discursivo. D A	
	(EF06LS39) Compreender o caráter distintivo das expressões não manuais na Libras a partir de pares mínimos trabalhados e a partir da observação das mudanças de sentido provocadas por esses parâmetros. C G D A	
	(EF06LS40) Consolidar o conhecimento da simultaneidade e o uso do espaço na elaboração do discurso. G D	
	(EF06LS41) Analisar os parâmetros orientação da mão e número de mãos em sinais realizados isoladamente. G D	

EIXO 3: ANÁLISE LINGUÍSTICA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
	(EF06LS42) Analisar os parâmetros locação e movimento em sinais realizados isoladamente. A	
ASPECTOS MORFOLÓGICOS	(EF06LS43) Analisar os sinais simples e os sinais compostos. D A	
	(EF06LS44) Explorar os advérbios de lugar, de tempo e de intensidade. D A	
	(EF06LS45) Aprofundar o conhecimento, sistematizar o uso dos verbos, sinais compostos, adjetivos, substantivos, artigo, pronomes, tempo e expressões comparativas, advérbios e adjunto adverbial dos verbos simples, verbos com concordância e verbos direcionais. C G	
	(EF06LS46) Analisar as formas de incorporação de negação. C G D A	
	(EF06LS47) Utilizar o processo anafórico, simultaneidade, classificadores e o uso do espaço na elaboração do discurso. A	
	(EF06LS48) Explorar as regras da formação dos sinais - regra do contato, sequência única e antecipação da mão não dominante. G D A	
SINTAXE DA LIBRAS	(EF06LS49) Identificar os verbos analisando as diferentes estruturas que adotam dentro da sintaxe espacial. D A	
	(EF06LS50) Identificar as ordenações possíveis das sentenças em Libras. D A	
	(EF06LS51) Usar expressões coerentes nos diferentes tipos de frases. D A	
	(EF06LS52) Explorar as propriedades dos constituintes da sentença produzida em Libras a partir de registro em vídeo. D A	
SEMÂNTICA DA LIBRAS	(EF06LS53) Reconhecer a ambiguidade nos sinais de acordo com o uso, explorando a formação de sentidos. C G	
	(EF06LS54) Explorar as possibilidades de diferentes sentidos de um mesmo sinal. G D	
	(EF06LS55) Explorar a variação linguística no nível lexical, observando os diferentes sinais usados para um mesmo significado em diferentes grupos de surdos. C G	

EIXO 4: ARTE E LITERATURA SURDA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
APRECIAÇÃO ESTÉTICA	(EF06LS56) Conhecer artistas surdos: artistas plásticos, de performances, poetas e atores. D A	
	(EF06LS57) Conhecer e identificar as características das poesias traduzidas para a Libras. C G D	
	(EF06LS58) Aprofundar o conhecimento literário desenvolvendo a habilidade de síntese de materiais literários. G D	
PRODUÇÃO ARTÍSTICO-LITERÁRIA	(EF06LS59) Produzir textos de autoria participando de exposições para a apreciação por outros estudantes. G D A	
	(EF06LS60) Construir repertório literário das histórias trabalhadas, em Libras (vídeos, relatos, imagens). C G	
	(EF06LS61) Participar de festas/saraus/slams/encontros/intercâmbios e exposições para fortalecimento da cultura surda. G D	
	(EF06LS62) Elaborar narrativas de forma compartilhada. G D A	
	(EF06LS63) Contar histórias, tendo cuidado estético na produção da sinalização. D A	
	(EF06LS64) Participar da dramatização de histórias com a produção de textos não espontâneos em Libras. G D A	
	(EF06LS65) Participar de sarau com diversas manifestações artísticas baseadas na Libras para fortalecimento da cultura surda. C G	

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO POR ANO DE ESCOLARIDADE NO CICLO INTERDISCIPLINAR

7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

C situações de **TRABALHO COLETIVO** | G situações de **TRABALHO EM GRUPOS** | D situações de **TRABALHO EM DUPLAS** | A situações de **TRABALHO AUTÔNOMO**

EIXO 1: USO DA LÍNGUA DE SINAIS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
COMPREENSÃO E PRODUÇÃO SINALIZADA	(EF07LS01) Observar a realização de debates, fóruns e seminários em Libras. C G	4
	(EF07LS02) Realizar, de forma consistente e clara, o reconto de diálogos que foram observados em vídeos. G D A	
	(EF07LS03) Compreender o discurso argumentativo em Libras, observando a estrutura de apresentação e da defesa dos argumentos. C G	16
	(EF07LS04) Apresentar ideias sobre temas diversos reconhecendo as características da situação comunicativa: telejornal, palestras e debates. A	
	(EF07LS05) Planejar apresentações relacionadas aos temas estudados nas diferentes áreas do conhecimento. G D	
	(EF07LS06) Participar de discussões do cotidiano escolar, tais como seminários e palestras a respeito dos assuntos em estudo, apreciando respeitosamente o discurso do outro, intervindo sem sair do assunto tratado, formulando e respondendo perguntas, entre outros. C G	4 16
	(EF07LS07) Explorar o uso de recursos linguísticos, tais como gestos, expressões faciais, corporais em situação de interação. C G	
	(EF07LS08) Produzir entrevistas com temas integradores de interesse da comunidade, respeitando as características do gênero e levando em conta a situação comunicativa. C G D	
INTERAÇÃO/ CONVERSAÇÃO	(EF07LS09) Participar de atividades que possibilitem a troca de experiências relacionadas aos planos para o futuro e desenvolvimento pessoal. D A	4 5 8 10
	(EF07LS10) Identificar e utilizar o turno comunicativo, respeitando o momento de fala do outro. D A	4 10
	(EF07LS11) Compreender a troca de interlocutores nas atividades discursivas e mobilizar recursos para modificar a forma de se expressar de acordo com a situação e o interlocutor. A	4

EIXO 1: USO DA LÍNGUA DE SINAIS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
USO FORMAL E INFORMAL DA LÍNGUA	(EF07LS12) Elaborar vídeos com discursos formais e informais para socializar com outras turmas. D A	
	(EF07LS13) Reconhecer e descrever comportamentos linguísticos em ambientes e situações formais e informais. D A	
	(EF07LS14) Utilizar a incorporação de personagem de forma adequada ao registro linguístico e à situação de sinalização. A	
	(EF07LS15) Compreender diferentes usos de produções discursivas formais em simulações de situações reais. D A	

EIXO 2: IDENTIDADE SURDA

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
POLÍTICAS PARA A COMUNIDADE SURDA	(EF07LS16) Conhecer os direitos e deveres das pessoas surdas e ouvintes em fóruns de discussão e debates. C G	
	(EF07LS17) Conhecer a legislação relacionada à comunidade surda no Brasil. C G	
COMUNIDADES SURDAS NO MUNDO	(EF07LS18) Conhecer a existência das línguas de sinais de outros países. C G	
	(EF07LS19) Conhecer a história da comunidade surda no mundo em relatos em vídeos ou sinalizados pelo professor. C G	
CULTURA SURDA	(EF07LS20) Compreender o impacto da aquisição da Libras no desenvolvimento pessoal da pessoa surda e na manutenção da comunidade surda. C G	
	(EF07LS21) Conhecer as diferentes identidades surdas e analisar as características de cada uma delas. D A	
	(EF07LS22) Desenvolver projetos escolares promovendo interação com estudantes surdos de outros grupos. G D	

EIXO 2: IDENTIDADE SURDA

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
	(EF07LS23) Registrar na escrita da Língua de Sinais manchetes e títulos em cartazes de divulgação. G D	
	(EF07LS24) Ler registros, apresentados em Escrita da Língua de Sinais, de temas de interesse. D A	
ACESSIBILIDADE NA COMUNICAÇÃO	(EF07LS25) Explorar as diferentes tecnologias assistivas para a comunidade surda. G D	
	(EF07LS26) Produzir materiais em Libras (vídeos informativos e instrucionais) para divulgação no ambiente escolar C G D	
	(EF07LS27) Analisar o papel do tradutor/intérprete de Libras diferenciando sua atuação dentro e fora do ambiente escolar. A	

EIXO 3: ANÁLISE LINGUÍSTICA

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
SINTAXE DA LIBRAS	(EF07LS28) Explorar sentenças com marcação de tópico observando suas estruturas e o uso de marcações não manuais em suas realizações. C G	
	(EF07LS29) Analisar as combinações dos sinais para formação de estruturas sintáticas com gradação da extensão e complexidade. C G	
	(EF07LS30) Diferenciar as expressões faciais gramaticais das expressões faciais afetivas. G D	
	(EF07LS31) Explorar as relações entre as orações na Libras. C G	
SEMÂNTICA DA LIBRAS	(EF07LS32) Explorar as possibilidades de diferentes sentidos de um mesmo sinal. D	
	(EF07LS33) Analisar os significados dos sinais e seu uso. C G	
	(EF07LS34) Reconhecer a ambiguidade nos sinais e no uso, explorando a formação de sentidos. G D	
	(EF07LS35) Explorar a variação linguística no nível lexical, observando os diferentes sinais usados para um mesmo significado em diferentes grupos de surdos. D A	

EIXO 3: ANÁLISE LINGUÍSTICA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
PRAGMÁTICA DA LIBRAS	(EF07LS36) Utilizar adequadamente os diferentes registros linguísticos em situações diversas G D	
	(EF07LS37) Analisar as possibilidades de inferência de conhecimentos do interlocutor para controlar a interação. C G	
ESTRUTURA DO TEXTO	(EF07LS38) Analisar produções textuais em Libras e discutir sobre as características de suas construções. C G	
	(EF07LS39) Reproduzir discursos em Libras preenchendo lacunas e modificando suas organizações. C G	

EIXO 4: ARTE E LITERATURA SURDA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
APRECIAÇÃO ESTÉTICA	(EF07LS40) Explorar a literatura em outras línguas de sinais. C G D A	
	(EF07LS41) Explorar as produções artísticas surdas espontâneas – slam. C G D	
	(EF07LS42) Conhecer artistas surdos: artistas plásticos, de performances, poetas e atores. D A	
	(EF07LS43) Pesquisar obras de artistas surdos. D A	
	(EF07LS44) Aprofundar o conhecimento literário desenvolvendo a habilidade de síntese de materiais literários. A	
PRODUÇÃO ARTÍSTICO-LITERÁRIA	(EF07LS45) Produzir expressões artísticas usando a Libras. D A	
	(EF07LS46) Produzir textos de própria autoria participando de exposições para a apreciação por outros estudantes. A	
	(EF07LS47) Participar da dramatização de histórias com a produção de textos não espontâneos em Libras. G D A	
	(EF07LS48) Participar de sarau com diversas manifestações artísticas baseadas na Libras. C G	

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO POR ANO DE ESCOLARIDADE NO CICLO INTERDISCIPLINAR

8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

C situações de TRABALHO COLETIVO
G situações de TRABALHO EM GRUPOS
D situações de TRABALHO EM DUPLAS
A situações de TRABALHO AUTÔNOMO

EIXO 1: USO DA LÍNGUA DE SINAIS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
COMPREENSÃO E PRODUÇÃO SINALIZADA	(EF08LS01) Explorar a compreensão e uso de figuras de linguagem na Libras. D A	
	(EF08LS02) Explorar, em produções filmadas, aspectos do discurso sinalizado que indiquem coesão e coerência. D A	
	(EF08LS03) Utilizar discurso argumentativo em Libras, observando a estrutura de apresentação e da defesa dos argumentos. D A	16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
	(EF08LS04) Aprofundar o uso da língua em situações formais e informais. D A	
	(EF08LS05) Explorar as possibilidades da Libras na realização de seminários e participação em debates. D A	
	(EF08LS06) Defender ideias sobre temas diversos reconhecendo as características da situação comunicativa: telejornal, entrevistas e debates. G D	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
	(EF08LS07) Planejar apresentações com temas estudados nas diferentes áreas do conhecimento, articulando materiais visuais (semióticos). D A	
	(EF08LS08) Participar de discussões tais como seminários e palestras a respeito dos assuntos em destaque no cotidiano, apreciando respeitosamente o discurso do outro, intervindo sem sair do assunto tratado, formulando e respondendo perguntas. C G	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE 16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
	(EF08LS09) Apresentar temas da atualidade, problemas do cotidiano e convivência, alimentados por pesquisas em fontes diversas, considerando a opinião do outro, de maneira respeitosa, emitindo e justificando opiniões. C G D	
	(EF08LS10) Explorar o uso de recursos linguísticos, tais como gestos, expressões faciais, corporais em situação de interação. D A	
INTERAÇÃO/ CONVERSAÇÃO	(EF08LS11) Identificar quebras na comunicação que possam causar incompreensão. G D	

EIXO 1: USO DA LÍNGUA DE SINAIS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
	(EF08LS12) Identificar características do interlocutor para a escolha adequada da introdução de um assunto ou para a modificação de estratégia de comunicação. C G	
USO FORMAL E INFORMAL DA LÍNGUA	(EF08LS13) Analisar vídeos em situações formais e informais destacando a diferença da sinalização. D A	
	(EF08LS14) Fazer uso do registro de sinalização formal em diferentes ambientes sociais de comunicação. D A	

EIXO 2: IDENTIDADE SURDA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
POLÍTICAS PARA A COMUNIDADE SURDA	(EF08LS15) Identificar os direitos e deveres das pessoas surdas e ouvintes. C G	
	(EF08L16) Conhecer a legislação relacionada à comunidade surda no Brasil. C G	
	(EF08LS17) Conhecer aspectos da política linguística para surdos no Brasil, discutindo sobre as necessidades da comunidade. C G	
COMUNIDADES SURDAS NO MUNDO	(EF08LS18) Pesquisar características das comunidades surdas de outros países, observando semelhanças e diferenças. C G	
	(EF08LS19) Apresentar a história das comunidades surdas no mundo em relatos de vídeos ou sinalizados pelo professor. C G	
CULTURA SURDA	(EF08LS20) Compreender o impacto da aquisição da Libras no desenvolvimento pessoal da pessoa surda. G D A	
	(EF08LS21) Discutir sobre a oralidade dentro da comunidade surda e suas influências na Libras. C G	
	(EF08LS22) Desenvolver projetos escolares promovendo interação com outros grupos de estudantes surdos. G D	

EIXO 2: IDENTIDADE SURDA

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
	(EF08LS23) Registrar um convite na escrita da Língua de Sinais. D A	
	(EF08LS24) Ler os materiais produzidos pelos colegas em escrita de sinais. G D A	
ACESSIBILIDADE NA COMUNICAÇÃO	(EF08LS25) Explorar as diferentes tecnologias assistivas para a comunidade surda. D A	
	(EF08LS26) Pesquisar sobre os recursos atuais mais usados para a acessibilidade comunicativa, como janela de Libras, provas adaptadas para Libras, legenda, imagens de contexto. C G	
	(EF08LS27) Produzir materiais em Libras (vídeos informativos e instrucionais) para divulgação no ambiente escolar. D A	
	(EF08LS28) Discutir as diferentes possibilidades de atuação do tradutor intérprete de Libras em diversos contextos. C G	

EIXO 3: ANÁLISE LINGUÍSTICA

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
SINTAXE DA LIBRAS	(EF08LS29) Explorar sentenças com marcação de tópico observando suas estruturas e o uso de marcações não manuais em sua realização. G D	
	(EF08LS30) Analisar as combinações dos sinais para formação de estruturas sintáticas com gradação da extensão e complexidade. G D	
	(EF08LS31) Identificar as expressões faciais gramaticais das expressões faciais afetivas. D A	
	(EF08LS32) Explorar o uso de recursos para realização de citação (boias de listagem). D A	
	(EF08LS33) Explorar as relações entre as orações na Libras. D A	
SEMÂNTICA DA LIBRAS	(EF08LS34) Explorar as possibilidades de diferentes sentidos de um mesmo sinal. A	
	(EF08LS35) Analisar os significados dos sinais e seu uso. D A	

EIXO 3: ANÁLISE LINGUÍSTICA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
	(EF08LS36) Reconhecer a ambiguidade nos sinais, explorando o uso e a formação de sentidos. D A	
PRAGMÁTICA DA LIBRAS	(EF08LS37) Analisar as possibilidades de inferência de conhecimentos do interlocutor para controlar a interação. D A	
ESTRUTURA DO TEXTO	(EF08LS38) Analisar produções textuais sinalizadas e discutir sobre as características de suas construções. G D	
	(EF08LS39) Analisar diferentes textos sinalizados identificando as características de sua estrutura. C G	

EIXO 4: ARTE E LITERATURA SURDA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
APRECIAÇÃO ESTÉTICA	(EF08LS40) Conhecer a literatura traduzida para Libras. C G D A	
	(EF08LS41) Explorar as produções artísticas surdas espontâneas – slam. D A	
PRODUÇÃO ARTÍSTICO-LITERÁRIA	(EF08LS42) Produzir textos poéticos em Libras utilizando recursos imagéticos. G D	
	(EF08LS43) Produzir textos de autoria para apresentar em exposições. A	
	(EF08LS44) Recontar histórias tendo cuidado estético na produção da sinalização. A	

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO POR ANO DE ESCOLARIDADE NO CICLO INTERDISCIPLINAR

9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

C situações de **TRABALHO COLETIVO** | G situações de **TRABALHO EM GRUPOS** | D situações de **TRABALHO EM DUPLAS** | A situações de **TRABALHO AUTÔNOMO**

EIXO 1: USO DA LÍNGUA DE SINAIS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
COMPREENSÃO E PRODUÇÃO SINALIZADA	(EF09LS01) Produzir discursos fluentes em Libras. A	
	(EF09LS02) Compreender e utilizar figuras de linguagem na Libras. C G D A	
	(EF09LS03) Utilizar discurso argumentativo em Libras, dominando a estrutura de apresentação e da defesa dos argumentos. D A	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
	(EF09LS04) Consolidar as variações relativas às situações formais e informais. A	
	(EF09LS05) Consolidar o uso das possibilidades de uso da Libras na realização de seminários e participação em debates. A	
	(EF09LS06) Defender ideias sobre temas diversos reconhecendo as características da situação comunicativa: debates, palestras e seminários. A	16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
	(EF09LS07) Planejar apresentações com temas estudados nas diferentes áreas do conhecimento, articulando materiais visuais (semióticos). D A	
	(EF09LS08) Participar de discussões, tais como seminários e palestras a respeito dos assuntos em destaque no cotidiano, apreciando respeitosamente o discurso do outro, intervindo sem sair do assunto tratado, formulando e respondendo perguntas. D A	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
	(EF09LS09) Participar em assembleias escolares discutindo aspectos relacionados a temas da atualidade e a problemas do cotidiano para emitir opinião, posicionar-se respeitosamente e construir sínteses. C G D A	
	(EF09LS10) Apresentar temas da atualidade, problemas do cotidiano e convivência, alimentados por pesquisas em fontes diversas, considerando a opinião do outro, de maneira respeitosa, emitindo e justificando opiniões. D A	
INTERAÇÃO/ CONVERSAÇÃO	(EF09LS11) Realizar revisões em quebras comunicativas, refletindo sobre o impacto da quebra na fluidez da interação. G D	

EIXO 1: USO DA LÍNGUA DE SINAIS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
	(EF09LS12) Identificar as características do interlocutor para a escolha mais adequada de um assunto ou para a modificação de estratégia de comunicação. D A	
USO FORMAL E INFORMAL DA LÍNGUA	(EF09LS13) Utilizar o discurso formal de forma autônoma. A	
	(EF09LS14) Reconhecer e descrever comportamentos linguísticos em ambientes e situações formais e informais. D A	

EIXO 2: IDENTIDADE SURDA

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
POLÍTICAS PARA A COMUNIDADE SURDA	(EF09LS15) Identificar os direitos e deveres das pessoas surdas e ouvintes. D A	
	(EF09LS16) Conhecer a legislação relacionada à comunidade surda no Brasil. C G	
COMUNIDADES SURDAS NO MUNDO	(EF09LS17) Pesquisar as línguas de sinais de outros países, observando diferenças e similaridades. D A	
	(EF09LS18) Conhecer a história da comunidade surda no mundo em relatos, em vídeos ou sinalizados pelo professor. D	
CULTURA SURDA	(EF09LS19) Reconhecer características de sua própria identidade surda. A	
	(EF09LS20) Discutir sobre a oralidade dentro da comunidade surda e suas influências na Libras. G D	
	(EF09LS21) Desenvolver projetos escolares promovendo interação com estudantes surdos de outros grupos. G D	
	(EF09LS22) Produzir pequenos textos na escrita de sinais. D A	

EIXO 2: IDENTIDADE SURDA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
	(EF09LS23) Produzir acessibilidade dos espaços escolares em Libras e em escrita de sinais. C G	
ACESSIBILIDADE NA COMUNICAÇÃO	(EF09LS24) Discutir sobre os recursos atuais mais usados para a acessibilidade comunicativa, como janela de Libras, provas adaptadas para Libras, legenda, imagens de contexto. G D	

EIXO 3: ANÁLISE LINGUÍSTICA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
SINTAXE DA LIBRAS	(EF09LS25) Explorar sentenças com marcação de tópico observando suas estruturas e o uso de marcações não manuais em sua realização. D A	
	(EF09LS26) Analisar as combinações dos sinais para formação de estruturas sintáticas com gradação da extensão e complexidade. D A	
	(EF09LS27) Identificar as interferências das expressões faciais gramaticais na estruturação das sentenças da Libras. D A	
	(EF09LS28) Explorar as sentenças com marcação de foco. C G D	
SEMÂNTICA DA LIBRAS	(EF09LS29) Compreender o uso de figuras de linguagem da Libras. D A	
	(EF09LS30) Reconhecer a ambiguidade nos sinais e no uso, explorando a formação de sentidos. D A	
PRAGMÁTICA DA LIBRAS	(EF09LS31) Utilizar os turnos comunicativos e recursos discursivos para iniciar, manter e finalizar um discurso. G D	
	(EF09LS32) Analisar as possibilidades de inferência de conhecimentos do interlocutor para controlar a interação. D A	
ESTRUTURA DO TEXTO	(EF09LS33) Analisar diferentes textos sinalizados e discutir sobre as características de sua construção. D A	
	(EF09LS34) Analisar diferentes textos sinalizados identificando características de sua estrutura. D A	

EIXO 4: ARTE E LITERATURA SURDA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
APRECIAÇÃO ESTÉTICA	(EF09LS35) Discutir características do folclore surdo: crenças, histórias e superstições. C G D	
	(EF09LS36) Explorar as produções artísticas surdas espontâneas – slam, piadas. A	
PRODUÇÃO ARTÍSTICO-LITERÁRIA	(EF09LS37) Produzir e apreciar expressões artísticas de opinião e protesto. A	
	(EF09LS38) Produzir textos de autoria para apresentar em exposições. A	
	(EF09LS39) Contar histórias tendo cuidado estético na produção da sinalização. A	
	(EF09LS40) Participar da dramatização de histórias com a produção de textos em Libras não espontâneos. G D A	

SUGESTÕES PARA O TRABALHO DO PROFESSOR

Os vídeos sugeridos a seguir estão nos Cadernos de Apoio e Aprendizagem – Libras (livro do professor) publicados em 2012, reeditados em 2015 e na TV INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos. Link de Acesso: 20 jan. 2019.

Os vídeos ilustram/ampliam os objetivos dos quadros **Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**:

1º ano do Ensino Fundamental

Objetivo EF01LS04 - Atividade "Brincadeira: Vivo ou morto" - 1º ANO/UNIDADE 2/ATIVIDADE 1/VÍDEO 2/PAG.56. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=I_gXasdCJZo

Objetivo EF01LS06 - Atividade "Conto Acumulativo: O caso do Bolinho" - 1º ANO/UNIDADE 2/ATIVIDADE 3/VÍDEO 5/PAG.76. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=rdRBejr1hWw&t=100s

Objetivo EF01LS07 - Atividade "Brinquedo: Bilboquê" - 1º ANO/UNIDADE 2/ATIVIDADE 5/VÍDEO 4/PAG.59. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=eV0H4FBHLT0

Objetivo EF01LS12 - Atividade "Poesia: Briga entre irmãos" - 1º ANO/UNIDADE 3/ATIVIDADE 5/VÍDEO 7/PAG.84. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=vqx92gIGDjY

Objetivo EF01LS19 - Atividade "Expressões de Cordialidade" - 1º ANO/UNIDADE 4/ATIVIDADE 6/VÍDEO 11/PAG.93. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=8nnlu9TiQSw&t=30s

Objetivo EF01LS34 - Atividade "Entrevista: Priscilla Gaspar" - 4º ANO/UNIDADE 8/ATIVIDADE 1/VÍDEO 28/PAG.96. LINK:https://www.youtube.com/watch?v=GagIHRQPhfQ

Objetivo EF01LS48 - Atividade "Idade" - 2º ANO/UNIDADE 1/ATIVIDADE 11/VÍDEO 1/PAG.36. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=Gm80C67o_xM

Objetivo EF01LS52 - Atividade "Poesia: Pintor de A a Z" - 1º ANO/UNIDADE 3/ATIVIDADE 4/VÍDEO 6/PAG.82. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=r_6mB4DQnas&t=57s

Objetivo EF01LS54 - Atividade "Conto Acumulativo: Da Pequena Toupeira" - 2º ANO/UNIDADE 5/ATIVIDADE 3/VÍDEO 12/PAG.114. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=rY4dCcWhHf8&t=38s

2º ano do Ensino Fundamental

Objetivo EF02LS02 - Atividade "Contação de Histórias: Camilão Comilão - VÍDEO TV INES. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=ZFGwGMaVee0

Objetivo EF02LS03 – Atividade "Contação de Histórias: A onça e o gato - VÍDEO TV INES. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=o86U1uielgE

Objetivo EF02LS04 - Atividade "Jogo das Trocas" - 2º ANO/UNIDADE 4/ATIVIDADE 5/VÍDEO 9/PAG.90. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=5kgACKGuKvU

Objetivo EF02LS05 - Atividade "Brincadeira: Amarelinha" - 2º ANO/UNIDADE 4/ATIVIDADE 6/VÍDEO 10/PAG.91. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=3UHmv4oFyGc

Objetivo EF02LS07 - Atividade "Horário: Rotina" - 2º ANO/UNIDADE 2/ATIVIDADE 7/VÍDEO 3/PAG.56. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=lyXiX9CYMmc&t=36s

Objetivo EF02LS11 - Atividade "Convite" - 2º ANO/UNIDADE 6/ATIVIDADE 12/VÍDEO 19/PAG.134. LINK:https://www.youtube.com/watch?v=x1JEslcu96g

Objetivo EF02LS12 - Atividade "Expressões Faciais" - 3º ANO/UNIDADE 5/ATIVIDADE 1/VÍDEO 8/PAG.80. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=1jxgkMiDxzQ

Objetivo EF02LS13 - Atividade "Organização da Rotina" - 2º ANO/UNIDADE 1/ATIVIDADE 1/VÍDEO 2/PAG.48. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=TO1i1LXkFpE

3º ano do Ensino Fundamental

Objetivo EF03LS05 - Atividade "Organização de Tempo: Pontualidade" - 3º ANO/UNIDADE 1/ATIVIDADE 12/VÍDEO 1/PAG.42. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=w2mysrrjvpk

Objetivo EF03LS08 - Atividade "Verbete de Curiosidade: Cores das Borboletas" - 3º ANO/UNIDADE 2/ATIVIDADE 2/VÍDEO 17/PAG.109. LINK:https://www.youtube.com/watch?v=DpEhJw0AeD8

Objetivo EF03LS09 - Atividade "Cabelinho Verde" - 3º ANO/UNIDADE 3/ATIVIDADE 1/VÍDEO 4/PAG.58. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=gdx5qx7fK4M

Objetivo EF03LS11 - Atividades "Fábula: A Tartaruga e a Lebre" - 3º ANO/UNIDADE 6/ATIVIDADE 3/VÍDEO 14/PAG.103. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=Z5994CafpRY

Objetivo EF03LS13 - Atividade "Jogo da Velha" - 3º ANO/UNIDADE 2/ATIVIDADE 7/VÍDEO 3/PAG.54. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=w2mysrrjvpk

Objetivo EF03LS20 - Atividade "Formulação de Pedido" - 3º ANO/UNIDADE 5/ATIVIDADE 2/VÍDEO 9/PAG.81. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=dFeBJdrqgZw

Objetivo EF03LS21 - Atividade "Libras" - 4º ANO/UNIDADE 7/ATIVIDADE 1/VÍDEO 24/PAG.86. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=NKidbl6QLYw

Objetivo EF03LS22 – Atividade "Casa Adaptada para Surdos" - 4º ANO/UNIDADE 8/ATIVIDADE 5/VÍDEO 30/PAG.100. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=wSc85jhY9d0

Objetivo EF03LS23 - Atividade "Datas Comemorativas: Dia do Surdo" - 3º ANO/UNIDADE 5/ATIVIDADE 5/VÍDEO 12/PAG.83. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=GHHOMJhROik

Objetivo EF03LS29 - Atividade "Alfabetos Manuais de outros Países" - 3º ANO/UNIDADE 5/ATIVIDADE 6/VÍDEO 13/PAG.84. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=UclQVLvPo2k

Objetivo EF03LS34 – Atividade "Brincadeira - Qual é o sinal?" - 4º ANO/UNIDADE 7/ATIVIDADE 3/VÍDEO 25/PAG.90. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=WgpWieQfzso

Objetivo EF03LS46 - Atividade "Verbete de Curiosidade: Avestruz" - 3º ANO/UNIDADE 7/ATIVIDADE 1/VÍDEO 16/PAG.108. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=Hh6LRZ8Sg3w

Objetivo EF03LS54 - Atividade "Poesia: Natureza" - 3º ANO/UNIDADE 8/ATIVIDADE 4/VÍDEO 25/PAG.121. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=jgSMjVJfmcc

Objetivo EF03LS57 - Atividade "Piada: A Tourada" - 3º ANO/UNIDADE 8/ATIVIDADE 1/VÍDEO 22/PAG.118. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=Xj5nrXxqEJo

4º ano do Ensino Fundamental

Objetivo EF04LS01 - Atividade "Argumentação - Profissões" - 4º ANO/UNIDADE 6/ATIVIDADE 8/VÍDEO 21/PAG.80. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=jC_Quj09IMY

Objetivo EF04LS03 – Atividade "Crônica - A Foto" - 4º ANO/UNIDADE 6/ATIVIDADE 3/VÍDEO 18/PAG.75. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=S6QeRBaPMLQ

Objetivo EF04LS07 – Atividade "Seminário" - 4º ANO/UNIDADE 6/ATIVIDADE 4/VÍDEO 19/PAG.76. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=knHRYxqlTaY

Objetivo EF04LS15 - Atividade "Biografia da pedagoga Shirley Vilhalva" - VÍDEO TV INES - Manuário. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=LAf6i9yu9PA&t=113s

Objetivo EF04LS16 – Atividade "Conto Tradicional - João e o Pé de Feijão" - 4º ANO/UNIDADE 4/ATIVIDADE 3/VÍDEO 10/PAG.56. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=H8e0tayE_jc

Objetivo EF04LS19 – Atividade "DEBATE-MEIO AMBIENTE" - 4º ANO/UNIDADE 6/ATIVIDADE 9/VÍDEO 22/PAG.81. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=ALWWfKIgk5A

Objetivo EF04LS20 – Atividade "Teatro X Narrativa" - 4º ANO/UNIDADE 6/ATIVIDADE 10/VÍDEO 23/PAG.82. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=Qb8sM2vG5-o

Objetivo EF04LS22 - Atividade "Verbete de dicionário: Medo e Susto" - 4º ANO/UNIDADE 7/ATIVIDADE 6/VÍDEO 27/PAG.93. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=5iQlxXCX0ek

Objetivo EF04LS24 – Atividade "Contação de Histórias: O Mentiroso" - VÍDEO TV INES. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=_EGpbLjhzz8

Objetivo EF04LS28 – Atividade "Relato histórico: FENEIS e ASSP" - 4º ANO/UNIDADE 8/ATIVIDADE 4/VÍDEO 29/PAG.99. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=avbcWyTUv-Y

Objetivo EF04LS36 – Atividade "Seminário: Acessibilidade" - 3º ANO/UNIDADE 7/ATIVIDADE 4/VÍDEO 18/PAG.111. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=p1jVVpCX80c

Objetivo EF04LS38 – Atividade "Jogo dos Pares Mínimos" - 5º ANO/UNIDADE 3/ATIVIDADE 2/VÍDEO 9/PAG.58. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=EmhCbYr-5mc

Objetivo EF04LS43 - Atividade "Comparações" - 4º ANO/UNIDADE 4/ATIVIDADE 5/VÍDEO 11/PAG.64. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=iw8D1-sJ6m0

Objetivo EF04LS44 – Atividade "Classificadores" - 5º ANO/UNIDADE 3/ATIVIDADE 7/VÍDEO 14/PAG.70. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=xoXUcfkVvHk

Objetivo EF04LS55 – Atividade "Receita de Milk Shake" - 3º ANO/UNIDADE 3/ATIVIDADE 3/VÍDEO 6/PAG.60. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=KRtA5m5Yobc

Objetivo EF04LS58 - Atividade "Poesia: Paz no Mundo" - 4º ANO/UNIDADE 5/ATIVIDADE 3/VÍDEO 15/PAG.70. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=LnT9DgOwspY

Objetivo EF04LS59 – Atividade "Jogos Teatrais" - 4º ANO/UNIDADE 3/ATIVIDADE 1/VÍDEO 3/PAG.44. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=isFclsxb5YY

5º ano do Ensino Fundamental

Objetivo EF05LS16 – Atividade "Fábulas - O Sapo e o Boi" - 5º ANO/UNIDADE 3/ATIVIDADE 3/VÍDEO 10/PAG.58. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=9TEwY5x77ZI

Objetivo EF05LS26 – Atividade "Biografia - Ernest Huet" - 5º ANO/UNIDADE 5/ATIVIDADE 4/VÍDEO 23/PAG.102. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=_6Z_ZaYJLqw

Objetivo (EF05LS30) - Atividade "Notícias - Escolas Municipais"- 2º ANO/UNIDADE 8/ATIVIDADE 1/VÍDEO 27/PAG.152. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=aNAf_b5e-_g

Objetivo EF05LS42 – Atividade "Simultaneidade da Libras" - 5º ANO/UNIDADE 3/ATIVIDADE 10/VÍDEO 17/PAG.77. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=aTKPI-M0yE0

Objetivo EF05LS46 – Atividade "Comparações" - 4º ANO/UNIDADE 7/ATIVIDADE 5/VÍDEO 26/PAG.92. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=bZmjAaH1L5g

Objetivo EF05LS48 – Atividade "Formas Negativas no Discurso" - 5º ANO/UNIDADE 6/ATIVIDADE 4/VÍDEO 26/PAG.110. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=YP14s7q1hIE

Objetivo EF05LS49 – Atividade "Crônica - Lagartixa" - 5º ANO/UNIDADE 3/ATIVIDADE 9/VÍDEO 16/PAG.75. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=LF0aUVt_fEM

6º ano do Ensino Fundamental

Objetivo EF06LS06 – Atividade "Crônica - O sonho do feijão" - 5º ANO/UNIDADE 3/ATIVIDADE 13/VÍDEO 18/PAG.80. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=5BHjQzXdAFA

Objetivo EF06LS22 – Atividade "Relato Histórico - Instituto Santa Terezinha" - 5º ANO/UNIDADE 5/ATIVIDADE 2/VÍDEO 21/PAG.100.

Objetivos EF06LS45 – Atividade "Comparações e uso do superlativo" - 5º ANO/UNIDADE 6/ATIVIDADE 5/VÍDEO 27/PAG.111. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=M0T6iB44Y48

Objetivo EF06LS47 – Atividade "A Lenda - Vitória Régia" - 5º ANO/UNIDADE 3/ATIVIDADE 4/VÍDEO 11/PAG.63. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=Pzkbp4kiH1o

Objetivo EF06LS56 – Atividade "Biografia: Chuck Baird" - 5º ANO/UNIDADE 5/ATIVIDADE 5/VÍDEO 24/PAG.103. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=6LqONhx-xJ0

Objetivo EF06LS63 – Atividade "Conto Tradicional: O Gato de Botas" - 5º ANO/UNIDADE 3/ATIVIDADE1/VÍDEO 8/PAG.50. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=WSyzUlOYudI&t=4s

7º ano do Ensino Fundamental

Objetivo EF07LS38 - Atividade "Mito - Eros e Psiquê" - 5º ANO/UNIDADE 3/ATIVIDADE 6/VÍDEO 13/PAG.67. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=V_7K8OmuLU8

Objetivo EF07LS41 – Atividade "Linguagem Poética: Metamorfose" - 5º ANO/UNIDADE 6/ATIVIDADE 1/VÍDEO 25/PAG.108. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=_6Z_ZaYJLqw

8º ano do Ensino Fundamental

Objetivo EF08LS01 - Atividade "Metáforas em Libras" - 5º ANO/UNIDADE 5/ATIVIDADE 3/VÍDEO 22/PAG.101. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=qC_pXPQWg9o

Objetivo EF08LS02 – Atividade "Entrevista - Alexandre Melendez" - 5º ANO/UNIDADE 5/ATIVIDADE 3/VÍDEO 22/PAG.101. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=gYd56C5V1Qk

Objetivo EF08LS06 – Atividade "Entrevista com a pedagoga Mônica Astuto" - VÍDEO TV INES - Café com Pimenta. Link: https://www.youtube.com/watch?v=C1YFaUNoAek

9º ano do Ensino Fundamental

Objetivo EF09LS02 – Atividade "Artigo de divulgação científica: O Rabo da Lagartixa" - 5º ANO/UNIDADE 7/ATIVIDADE 4/VÍDEO 30/PAG.118. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=4GT69394Tw4

Objetivo EF09LS16 – Atividade "Biografia da pedagoga Patrícia Luiza Ferreira Rezende" - Vídeo TV INES - Manuário. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=415rXsZ7b6o

Objetivo EF09LS36 - Atividade "Piada – A limpeza da Estátua" - 3º ANO/UNIDADE 8/ATIVIDADE 2/VÍDEO 23/PAG.119. LINK: https://www.youtube.com/watch?v=N5z1pO6m1gg



ACESSE AS REFERÊNCIAS DO CURRÍCULO DE LIBRAS DISPONÍVEIS NO PORTAL DA SME NO LINK:

http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Educacao-Especial

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS DA PARTE 1 –INTRODUTÓRIO

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o Currículo**; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BORBA, Francisco S. (Org.). **Dicionário UNESP do Português Contemporâneo.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. I**ndagações sobre currículo:** estudantes e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: MEC/SEB, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental.** Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** a criança no Ciclo de Alfabetização: caderno 2. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos_2015/cadernos_novembro/pnaic_cad_2_19112015.pdf>. Acesso em: 5 julho 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Proposta preliminar. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 23 junho 2017.

CARVALHO, José Sérgio de. **Podem a ética e a cidadania ser ensinadas?** In: Pro-Posições, vol. 13, n. 3 (39), set-dez. 2002. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/39-artigos-carvalhojs.pdf. Acesso em: 31 julho 2017.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n.81, p. 247-270, dez. 2002.

CAVALIERE, Ana Maria. Em busca do tempo de aprender. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, n.2, p. 91-101, 2006.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p.249-259, maio-ago. 2010.

CONNELL, Robert William. Pobreza e educação. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil . **Os fora de série na escola**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.

DOLL JR., William E. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8, n.1, abr. 2012.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.19, n.41, set./dez. 2008.

GATTI, Bernardete A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, jan.-jun. 2003.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. 2006. IN: Cadernos CENPEC / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Educação Integral**. nº 2 (2006). São Paulo: CENPEC, 2006.

GUARÁ, Isa Maria F. R. É imprescindível educar integralmente. IN: Cadernos CENPEC / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Educação Integral**. nº 2 (2006). São Paulo: CENPEC, 2006.

GUARÁ, Isa Maria F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Deficiência intelectual e saber escolar: a questão da avaliação da aprendizagem. In: MANZINI, J.E. (Org.). **Educação Especial e Inclusão**: temas atuais. São Carlos: ABPEE, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. ONU BR. **Transformando Nosso Mundo**: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável: Disponível em: https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/. Acesso em: 14 agosto 2017.

PACHECO, José Augusto. **Currículo**: teoria e práxis. Porto: Porto Editora, 2001.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PARO, Vitor Henrique et al. **Escola de tempo integral**: desafios para o ensino público. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**. São Paulo: Pioneira, 1976.

PIRES, Célia Maria Carolino. **Currículos de matemática**: da organização linear à ideia de rede. São Paulo: FTD, 2000.

RIBETTO, Anelice; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 137-160, abr. 2009.

RODRIGUES, Lídia da Silva. **Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização**. 2013. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

ROLDÃO, Maria do C.; FERRO, Nuno. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.26, n.63, set./dez. 2015.

SACRISTÁN, Jose. Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Programa Mais Educação**. São Paulo: SME, 2014.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autora**l. São Paulo: SME: COPED, 2016a. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria).

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **São Paulo Integral**: construir novos caminhos pedagógicos. São Paulo: SME, 2016b.

SÃO PAULO (SP).Secretaria Municipal de Educação. **Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria**: elementos conceituais e metodológicos para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar. São Paulo: SME, 2016c.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; MENEGAZZO, Maria Adélia. **Escola e Cultura Escolar:** gestão controlada das diferenças no/pelo currículo. In: 28ª Reunião Anual da ANPED, 2005, Caxambu - MG. 2005.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo. Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, Lev S. LURIA, A R. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, Lev S. **Obras completas**. Tomo V. Fundamentos de defectologia. Tradução de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

VYGOTSKY, Lev S.**Problemas del desarrollo de la psique**. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 2000.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

REFERÊNCIAS DAS PARTES 2 E 3 – LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

BARBOSA, F. V.; NEVES, S. L. G. ; BARBOSA, A. F. Política linguística e ensino de Português como segunda língua. *In*: ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan. (org.). **Libras em estudo**: política educacional. São Paulo: FENEIS, 2013.

BARBOSA, F. V.; NAVAS, A. L. G. P.; TAKIUCHI, N. ; MACKAY, A. P. G. A interferência da estrutura da Língua de Sinais Brasileira na produção escrita do Português Brasileiro em estudantes surdos. *In*: SIMPOSIUM LUSO BRASILEIRO DE TERAPIA DA FALA, 2., Porto, 2005.

BARBOSA, F. V. **Avaliação das habilidades comunicativas de crianças surdas**: a influência do uso da língua de sinais e do português pelo examinador bilíngue. 2007. Tese (Doutorado) - Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BARBOSA, F. V. Um novo olhar fonoaudiológico sobre a surdez. *In*: BARBOSA, F. V.; NEVES, S. L. G. (org.). **Língua de sinais e cognição (LiSCo)**: estudos em avaliação fonoaudiológica baseada na Língua Brasileira de Sinais. Barueri: Pró-Fono, 2017.

BELINI, Aline Elise Gerbelli; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. Olhar de bebês em desenvolvimento típico: correlações longitudinais encontradas. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia.** [online]. vol.12, n.3, p.165-173, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, mar 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 12 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue:** Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2014. Disponível em http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513. Acesso em: 23 jun. 2017

BRASIL. **Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BÓZOLI, D. M. F. **Um estudo sobre o aprendizado de conteúdos escolares por meio da escrita de sinais em escola bilíngue para surdos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

CAMPELLO, A. R. de S. Pedagogia visual/sinal na educação dos surdos**.** *In*: QUADROS, R.M.; PELIN, G. **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2007.

CAMPOS, S. R. L. de. O efeito da língua no desenvolvimento motor de crianças surdas com peculiaridades motoras. *In*: MOURA, Maria Cecilia de, VERGAMINI, Sabine A. A., CAMPOS, Sandra Regina Leite de (org.). **Educação para surdos:** práticas e perspectivas. São Paulo: Santos Editora, 2008. p. 145-160.

CASTRO, Deise F. V. Investigando L1 no processo de escrita em L2: uma abordagem qualitativa. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem** – ReVEL, v. 3, n. 5, ago. 2005. Disponível em: http://www.revel.inf.br. Acesso em: 1 dez. 2018.

CORMIER, K.; SCHEMBRI, A.; VINSON, D.; ORFANIDOU, E. First language acquisition differs from second language acquisition in prelingually deaf signers: evidence from sensitivity to grammaticality judgement in British Sign Language. **Cognition**, v. 124, n. 1, p. 50–65, 2012.

CORRÊA, L. M. S. Língua e cognição: antes e depois da revolução cognitiva. *In*: PFEIFFER, C. C.; NUNES, J. H. (org.). **Introdução às ciências da linguagem**: linguagem história e conhecimento. Campinas: Editora Pontes, 2006.

CRATO, A. N. **Marcação de tempo por surdos sinalizadores**. 2010. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

EVANS, J. L.; MACWHINNEY, B. Sentence processing strategies in children with expressive and expressive-receptive specific language impairments. **Int. J. Language & Communication Disorders**, v. 34, n. 2, p. 117-34, 1999.

FELIPE, T. A. Introdução à Gramática da LIBRAS. *In*: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Educação Especial:** Língua Brasileira de Sinais**.** Brasília, DF: SEESP, 1997. (Série Atualidades Pedagógicas, 4.)

FERNANDES, E. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRA, B. L. **Por uma gramática da língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FRANCO, A. M.; POLATI, S. **Desenvolvimento visual**: como os bebês enxergam, quais brincadeiras estimulam a visão e quando os pais devem se preocupar. Visão na Infância**,** 2016. E-book. Disponível em: https://visaonainfancia.com/wp-content/uploads/2016/08/eBook_desVisual_acessivel-leitura-de-voz.pdf. Acesso em: 14 nov. 2018.

GARCIA, B. G.; KARNOPP, L. B. Deaf history: South America. *In*: GERTZ, Genie; BOULDREAUT, Patrick. (org.). **The SAGE deaf studies encyclopedia.** Thousand Oaks, CA: SAGE, 2016.

GESUELI, Z. M. Lingua(gem) e identidade: a surdez em questão. ***Educ Soc.***, Campinas, v. 27, n. 94, p. 277-292, jan./abr. 2006.

GÓES, M. C. R. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais?. *In*: LACERDA, C.B.F.; GÓES, M.C.R. (org.). **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000. Cap. 3, p.29-49.

HAYWOOD, M. K. **Life span motor development.** Illinois: Human Kinetics Publishers, 1986.

HOLZRICHTER, A. S., MEIER, R. P. Child-directed signing in American Sign Language. *In:* CHAMBERLAIN, C., MORFORD, J. P.; MAYBERRY, R. (ed.). **Language acquisition by eye**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2000. p. 25-40.

HARRIS S. Pragmatics and Power. **Journal of Pragmatics**. 1995; 23: 117-35.

KARNOPP, L. Aquisição de locações na Língua Brasileira de Sinais. **Letras de Hoje**, Rio Grande do Sul, v. 36, n.3, p. 383-390, 2001.

KIMURA, D.; BATTISON, R.; LUBERT, B. Impairment of nonlinguistic hand movements in a deaf aphasic. **Brain and Language**, v. 3, p. 566–571, 1976.

KINSEY, Arthur A. **Atas:** Congresso de Milão [de] 1880. Rio de Janeiro: Ines, 2011.

KOMESAROFF, L. A. Bilingual education: an Australian school community's journey. **Journal for Deaf Studies and Deaf Education,** v.6, n.4, p. 299-314, 2001.

KOZLOWSKI, L. A Educação bilíngüe-bicultural do surdo. *In*: LACERDA, C.B.F. de; NAKAMURA, Helenice; LIMA, Maria Cecília. **Fonoaudiologia**: surdez e abordagem bilíngüe. São Paulo: Plexus, 2000. p. 84-102.

LACERDA, C. B. F.; MANTELATTO, S. A. C. As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica junto a sujeitos surdos. *In*: LACERDA, C.B.F. de; NAKAMURA, Helenice; LIMA, Maria Cecília. **Fonoaudiologia:** surdez e abordagem bilíngüe. São Paulo: Plexus; 2000. p. 23-43.

LACERDA, Cristina B. F. et al. **Fonoaudiologia**: Surdez e Abordagem Bilíngue. São Paulo: Plexus, 2000.

LEVY, C. C. A. C. ; Simonetti, P. **O surdo em Si Maior**. São Paulo: Roca, 1999.

LICHTERT G. Assessing intentional communication in deaf toddlers. **Journal for Deaf Studies and Deaf Education**, v. 8, n. 1, p. 43-56, 2003.

LICHTIG, I.; BARBOSA, F. V. Abordagem bilíngue na terapia fonoaudiológica de surdos. *In*: FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda; MENDES, Beatriz Castro Andrade; NAVAS, Ana Luiza P. G. P. (org.). **Tratado de fonoaudiologia.** 2. ed. São Paulo: Roca, 2009. v. 1, p. 210-219.

LICHTIG, Ida; BARBOSA, Felipe V. PTF para adequação do desenvolvimento da linguagem no atraso da aquisição de Libras. *In:* LICHTIG, Ida; BARBOSA, Felipe V. **Plano terapêutico fonoaudiológico para adequação do desenvolvimento de linguagem no atraso da aquisição da Libras**. Barueri: Pró-Fono, 2012.

LOPES, V. B.; LIMA, C. D.; TUDELLA, E. Motor acquisition rate in Brazilian infants. **Infant and child development**, v. 18, n. 2, p. 122-132, 2009.

LOU, Mimi Wheiping. A história do uso da linguagem na Educação dos Surdos nos Estados Unidos. *In:* LOU, Mimi Wheiping et al. **Language learning and deafness**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. P. 75-110.

MARCHESI, A. Comunicação, linguagem e pensamento da criança surda. *In*: COLL, C; PALACIUS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação:** necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**.** Porto Alegre: Artmed, 1995. p. 198-214. .

MASATAKA, N. **The onset of language.** Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

MAYBERRY, R. I. First language acquisition after childhood differs from second language acquisition: the case of american sign language. **Journal of Speech and Hearing Research**, v. 36, December, 1993.

MORGAN G.; BARRETT-JONES, S.; STONEHAM, H. The first signs of language: phonological development in british sign language. **Applied Psycholinguistics,** v.28, p. 3-22, 2007.

MOSCARDINI, L. E. Os "erros" analisados em uma redação juruna: uma perspectiva interlínguística. **Revista Letra Raras,** v. 5, ano 5, n. 3, 2016. http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/viewFile/697/433. Acesso em: 20 set. 2018.

MOURA, M. C. et al. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. *In*: LOPES FILHO, Otacílio. **Tratado de fonoaudiologia**. São Paulo: Tecmedd, 2005. p. 241-364.

MOURA, M. C. **O surdo:** caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

NEWELL, K. M. Motor skill acquisition. **Annual Review of Psychology**, v. 42, p. 213-237, 1991.

OLIVEIRA, A. S. C. L. Libras escrita: o desafio de representar uma língua tridimensional por um sistema de escrita linear. **ReVEL**, v. 10, n. 19, 2012.

OLIVEIRA, G. M. de. Política lingüística na e para além da educação formal. **Estudos Linguísticos XXXIV**, p. 87-94, 2005.

PÉNICAUD, S; KLEIN, D.; ZATORRE, R. J.; CHEN, J.K. ; WITCHER, P.; HYDE, K., MAYBERRY, R. I. Structural brain changes linked to delayed first language acquisition in congenitally deaf individuals. **Neuroimage**, v. 66, p. 42–49, 2013.

PETITTO, L. A.; MARENTETTE, P. Babbling in the manual mode: evidence for the ontogeny of language. **Science,** v. 251, p. 1483-1496, 1991.

PICKERSGILL, M. Bilingualism, current policy and practice. *In*: GREGORY, Susan et al. **Issues in deaf education**. Abingdon: David Fulton Publishers, 1998. p. 88-97.

PYERS, J. E.; PERNISS, P.; EMMOREY, K. Viewpoint in the visual-spatial modality: the coordination of spatial perspective. **Spatial Cognition and Computation**, v.15, n. 3, p. 143-169, 2015.

QUADROS, R. M. de; CRUZ, C. R. **Língua de sinais:** instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed; 2011.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira:** estudos linguísticos**.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROSSA, A. A; ROSSA, C. R. O paradigma conexionista e o ensino de língua estrangeira**. Letras de Hoje**, v. 44, n. 3, 2009.

SACCANI, R.; VALENTINI, N. C. Análise do desenvolvimento motor de crianças de 0 a 18 meses de idade: representatividade dos itens da Alberta Infant Motor Scale por faixa etária e postura. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v. 20, n. 3, p. 753-764, 2010.

SAMPAIO, W. B. A.; PERES, J. E. B.; CUNHA, M.F.M. Manifestações da L1 nos processos de aquisição-aprendizagem da L2 na formação de professores indígenas. **Vozes dos Vales,** Minas Gerais, n. 2, ano 1, out. 2012.

SÁNCHEZ, C. M. **La Incrieble y triste Historia de la Sordera**. Caracas: CEPROSORD, 1990.

SANTOS, M. T. M. dos; NAVAS, A. L. G.P. **Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática**. São Paulo: Manole, 2004.

SÃO PAULOa (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos de Apoio e Aprendizagem: Libras:** livro do professor. São Paulo: SME/DOT, 2012. (5 volumes, 1º ao 5º ano).

SÃO PAULOb (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos de Apoio e Aprendizagem: Libras:** livro do aluno. São Paulo: SME/DOT, 2012. (5 volumes, 1º ao 5º ano).

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Decreto nº 57.379**, de 13 de outubro de 2016. Institui a Política Paulistana de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, 14 out. 2016. p. 23.

SÃO PAULOa (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental:** Libras. São Paulo: SME/DOT, 2008.

SÃO PAULOb (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental:** Português. São Paulo: SME/DOT, 2008.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 8.764**, de 23 de dezembro de 2016. Regulamenta o Decreto nº 57.379 que institui a Política Paulistana de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, 24 dez. 2016. p. 9 a 14.

SKLIAR, C. A. **Surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, C. A. A pergunta pelo outro da língua; a pergunta pelo mesmo da língua. *In*: LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L.; TESKE, O. (org.) **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SLOMSKI, V. G. **Educação bilíngue para surdos**: concepções e implicações práticas. Curitiba, PR: JURUÁ, 2010. v. 1.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. Porto Alegre. Mercado Aberto, 1989.

SMOLKA, A.L.B. Conhecimento e produção de sentidos na escola: a linguagem em foco. **Cadernos Cedes:** implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural, Campinas, v. 35, p. 41-49, 1995.

SODRÉ, L. G. P. Desenvolvimento motor da mão dominante nos movimentos identificados como responsáveis pela produção escrita. **Psicologia Escolar Educacional.** Campinas, v. 4, n. 2, p. 21-29, dez. 2000.

STUMPF, M. R. Transcrições de língua de sinais brasileira em sign writing. *In*: LODI, A.C.B, HARRISON, K.M.P., CAMPOS, S.R.L; TESKE, O. (org.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

TAKAHIRA, A. G. R. Compostos na língua de sinais brasileira. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Linguística, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

UNESCO. Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Barcelona, 1996.

VALADÃO, M. N.; NOMURA J. A.; MAZER D. H., ISAAC, M. L. Língua brasileira de sinais e implante coclear: relato de um caso. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 89-100, jan./abr. 2012.

WATSON, L. Oralism: current policy and practice. *In*: GREGORY, S. **Issues in deaf education**. Abingdon: David Fulton Publishers, 1998.

WEIJEN, D. V.; BERGH, H. V. D.; RIJLAARSDAM, G.; SANDERS, Y. L1 use during L2 writing: an empirical study of a complex phenomenon. J of Second Language Writing. 18(4). 2009.

WOLL, B. Development of signed and spoken languages. In: Gregory S, Knight P, McCracken W, Powers S, Watson L. **Issues in deaf education**. London: David Fulton Publishers; 1998. p. 58 – 68.

WOODALL, B. R. Language-Switching: Use the first language while writing in a second language. **Journal of Second Language Writing**, v. 11, n. 1, 2002.

XAVIER, A. N.; BARBOSA, P. A. Variação livre na libras: a realização com uma mão de sinais canonicamente feitos com duas. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, Vitória, v. 8, n. 10, p. 6-24, 2014.

Cooperação
Representação no Brasil



Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura



CURRÍCULO da CIDADE

EDUCAÇÃO ESPECIAL



PREFEITURA DE SÃO PAULO
EDUCAÇÃO

PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO

Educação Especial

CURRÍCULO DA CIDADE



LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO
Bruno Covas
Prefeito

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME
Alexandre Alves Schneider
Secretário Municipal de Educação

Daniel Funcia de Bonis
Secretário Adjunto de Educação

Fátima Elisabete Pereira Thimoteo
Chefe de Gabinete

Minéa Paschoaleto Fratelli
Coordenadora da Coordenadoria Pedagógica - COPED

Wagner Barbosa de Lima Palanch
Diretor do Núcleo Técnico de Currículo - NTC

Silvana Lucena dos Santos Drago
Diretor da Divisão de Educação Especial - DIEE

PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO

CURRÍCULO DA CIDADE

Educação Especial

COMPONENTE CURRICULAR:

LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

SÃO PAULO, 2019

COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED

COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED
Minéa Paschoaleto Fratelli
Coordenadora

NÚCLEO TÉCNICO DE CURRÍCULO - NTC
Wagner Barbosa de Lima Palanch
Diretor

EQUIPE TÉCNICA - NTC
Adriana Carvalho da Silva
Claudia Abrahão Hamada
Clodoaldo Gomes Alencar Júnior
Vera Lúcia Benedito
Viviane Aparecida Costa

DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO - DIEFEM
Carla da Silva Francisco
Diretora

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – DIEE
Silvana Lucena dos Santos Drago
Diretora

EQUIPE TÉCNICA – DIEE
Ana Paula Ignácio Masella
Marcia Regina Marolo de Oliveira
Maria Alice Machado da Silveira
Mônica Conforto Gargalaka
Mônica Leone Garcia
Roseli Gonçalves do Espirito Santo
Sueli de Lima

CENTRO DE MULTIMEIOS
Magaly Ivanov
Coordenadora

NÚCLEO DE CRIAÇÃO E ARTE
Ana Rita da Costa
Angélica Dadario
Cassiana Paula Cominato
Fernanda Gomes Pacelli

APOIO
Roberta Cristina Torres da Silva

PROJETO GRÁFICO
Estúdio Labirinto

Ícones e elementos tipográficos manuscritos:
designed by olga_spb / freepikcurriculo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.
Currículo da cidade : Educação especial : Língua Portuguesa para surdos. – São Paulo : SME / COPED, 2019.

184p. il.

Bibliografia

1.Educação Especial 2.Ensino Fundamental 3.Língua Portuguesa 4.Surdez I.Título

CDD 371.9

Código da Memória Técnica: SME 14/2019

Qualquer parte desta publicação poderá ser compartilhada (cópia e redistribuição do material em qualquer suporte ou formato) e adaptada (remixe, transformação e criação a partir do material para fins não comerciais), desde que seja atribuído crédito apropriadamente, indicando quais mudanças foram feitas na obra. Direitos de imagem, de privacidade ou direitos morais podem limitar o uso do material, pois necessitam de autorizações para o uso pretendido.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo recorre a diversos meios para localizar os detentores de direitos autorais a fim de solicitar autorização para publicação de conteúdo intelectual de terceiros, de forma a cumprir a legislação vigente. Caso tenha ocorrido equívoco ou inadequação na atribuição de autoria de alguma obra citada neste documento, a SME se compromete a publicar as devidas alterações tão logo seja possível.

Disponível também em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br>

Consulte o acervo fotográfico disponível no Memorial da Educação Municipal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.
portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Memorial-da-Educacao-Municipal
Tel.: 11 5080-7301 e-mail: smecopedmemorialeducacao@sme.prefeitura.sp.gov.br

EQUIPE DE COORDENAÇÃO E ELABORAÇÃO

COORDENAÇÃO GERAL
Wagner Barbosa de Lima Palanch
Silvana Lucena dos Santos Drago

CONCEPÇÃO E ELABORAÇÃO DE TEXTOS
DOCUMENTO INTRODUTÓRIO
Anna Augusta Sampaio de Oliveira
Edda Curi
Minéa Paschoaleto Fratelli
Suzete de Souza Borelli
Vera Lúcia Benedito
Wagner Barbosa de Lima Palanch

LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS
ASSESSORIA
Felipe Venâncio Barbosa
Sylvia Lia Grespan Neves

EQUIPE TÉCNICA SME
Mônica Conforto Gargalaka
Mônica Leone Garcia
Roseli Gonçalves do Espírito Santo
Silvana Lucena dos Santos Drago

GRUPO DE TRABALHO - GT
Adriana Horta de Matos
Ana Claudia dos Santos Camargo
Camila Nunes da Silva
Claudineia Barboza de Azevedo
Cristiane Aparecida Vicente Mota
Daniela Takara
Debora Rodrigues de Oliveira Antolino
Élen Gomes de Almeida Moura
Eliana Franco de Lima
Erica Regina Ohira
Flávia Francisca Damasceno
Lourdes Fátima Basilio
Maria Dolores Moral Perez
Maria Lucimone Soares da Silva Bena
Priscilla dos Santos Pellegrina
Renata Silva dos Santos
Silvia Maria Estrela Lourenço
Simone Santana Rosa
Solange Aparecida Ribeiro

INTÉRPRETES DE LIBRAS - GT
Aline Nascimento Ambrozio Oliveira
Thalita Lais de Lima Passos

MODELO FOTOGRÁFICO - SINAIS EM LIBRAS
Cristiane Esteves de Andrade

LEITORES CRÍTICOS
DOCUMENTO INTRODUTÓRIO
Anna Penido
Fernando José de Almeida
Natacha Costa

OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL - ODS
Gabriel Trettel Silva
Gabriela Duarte Francischinelli

LEITORES CRÍTICOS - COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS
Adriana Carvalho da Silva - SME | NTC
Felipe de Souza Costa - SME | DIEFEM
Katia MariaTomazetti Csorgo Henriques – SME | DIEFEM
Maria Alice Machado da Silveira - SME | DIEE
Mônica Conforto Gargalaka - SME | DIEE
Roseli Gonçalves do Espírito Santo - SME | DIEE
Silvana Lucena dos Santos Drago - SME | DIEE
Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
Neiva de Aquino Albres
Tatiana Bolivar Lebedeff

Esta publicação tem a cooperação da UNESCO e da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo no âmbito da parceria PRODOC 914 BRZ 1147, cujo objetivo é fortalecer a governança da Educação no Município de São Paulo por meio de ações de inovações à qualidade educativa e à gestão democrática.
As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste relatório não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.
As ideias e opiniões expressas nesta publicação são as dos autores e não refletem obrigatoriamente as da UNESCO nem comprometem a Organização.

AGRADECIMENTOS

A todos os Profissionais que leram, sugeriram e contribuíram para a redação final deste documento.

ÀS EDUCADORAS E AOS EDUCADORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO,

Apresentamos o Currículo da Cidade de Língua Portuguesa para Surdos destinado aos estudantes surdos matriculados em nossas Unidades Educacionais de Ensino Fundamental.

O documento foi elaborado a partir das vivências e experiências das pessoas surdas e dos profissionais que atuam na educação bilíngue na Rede Municipal de Ensino, constituindo-se como resultado de um trabalho dialógico e colaborativo que contou com a participação de professores, instrutores de Libras, representantes da comunidade surda, técnicos da Secretaria Municipal da Educação (SME) e pesquisadores da área.

O **Currículo da Cidade de Língua Portuguesa para Surdos** busca aperfeiçoar as premissas de uma educação bilíngue para os estudantes surdos e, por isso, apresenta inter-relações com o Currículo da Cidade de Língua Brasileira de Sinais, a fim de que os estudantes surdos construam conhecimentos sobre a sua primeira língua, Libras, e a sua segunda língua, a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Em 2018, durante os meses de outubro e novembro, a primeira versão dos documentos curriculares foi disponibilizada, em consulta pública, aos profissionais da Rede para que apresentassem suas contribuições, as quais, após análise e discussão, integram as versões finais que apresentamos agora.

Nestas páginas, vocês encontrarão materializações dos princípios e diretrizes que estão em diferentes documentos municipais e federais que compõem a história da Educação Especial no Brasil. Objetivamos, dessa forma, o fortalecimento das políticas de equidade e da educação inclusiva, além de garantir as condições necessárias para que sejam assegurados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que buscam a promoção da educação integral a todos os estudantes das nossas Unidades Educacionais, respeitando suas realidades socioeconômica, cultural, étnico-racial e geográfica.

Ainda no sentido de formar cidadãos éticos, responsáveis e solidários, o Currículo apresenta uma Matriz de Saberes, que indica o que crianças, adolescentes, jovens e adultos devem aprender ao longo de suas trajetórias na Educação Básica e, também, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da UNESCO, que buscam contribuir para uma sociedade mais inclusiva, democrática, próspera e sustentável para todos.

Nosso propósito é que o Currículo da Cidade de Língua Portuguesa para Surdos oriente o trabalho nas escolas e, mais especificamente, na sala de aula. Para isso, a formação continuada dos profissionais da Rede, um dos pilares das ações de implementação, constitui-se essencial condição para o salto qualitativo na aprendizagem e no desenvolvimento dos nossos estudantes, premissa em que este documento está fundamentado.

Salientamos que como um currículo vivo, latente, as proposições desse material estão em constante revisão e reformulação, visto que as ações cotidianas desenvolvidas nas diferentes regiões da cidade contribuem para este movimento de aprimoramento.

Desta forma, sua participação, educadora e educador, é fundamental para que os objetivos deste Currículo deixem as páginas e se concretizem nas Unidades Educacionais da Rede.

Desejamos a todos uma boa leitura e sucesso na busca pela melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem de nossos estudantes.

Alexandre Alves Schneider

Secretário Municipal de Educação

SUMÁRIO

PARTE 1 INTRODUTÓRIO 11

Apresentação 12
Currículo da Cidade: Orientações Curriculares para a Cidade de São Paulo 12

Concepções e Conceitos que Embasam o Currículo da Cidade 16
Concepção de Infância e Adolescência 17
Concepção de Currículo 19
Conceito de Educação Integral 21
Conceito de Equidade 24
Conceito de Educação Inclusiva 27

Um Currículo para a Cidade de São Paulo 29
Referências que Orientam a Matriz de Saberes 30
Matriz de Saberes 35
Temas Inspiradores do Currículo da Cidade 37

Ciclos de Aprendizagem 41
Ciclo de Alfabetização 42
Ciclo Interdisciplinar 44
Ciclo Autoral 44

Organização Geral do Currículo da Cidade 46
Áreas do Conhecimento e Componentes Curriculares 47
Eixos 48
Objetos de Conhecimento 48
Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento 49

Currículo da Cidade na Prática 50
Implementação do Currículo da Cidade 51
Gestão Curricular 52

Avaliação e Aprendizagem 54
Síntese da Organização Geral do Currículo da Cidade 59
Um Currículo Pensado em Rede 61

PARTE 2 - O CURRÍCULO BILÍNGUE PARA SURDOS 63

Introdução – A Educação de Surdos ____ 65

As Antigas Práticas Baseadas em Línguas Orais 66

A Concepção de Educação Bilíngue para Surdos 67

Histórico da Educação de Surdos no Município de São Paulo 68

A Língua Brasileira de Sinais no Currículo Bilíngue para Surdos 70

A Língua Portuguesa no Currículo Bilíngue para Surdos 71

Concepções Estruturantes do Currículo Bilíngue para Surdos 71

Conceitos Fundamentadores ____ 72

A pessoa surda, a escola e as línguas 72

O Conhecimento Metalinguístico 73

A Língua Brasileira de Sinais 74

Aspectos fonético-fonológicos 74

Aspectos Morfológicos 81

Aspectos Sintáticos 84

A Aquisição de Língua de Sinais ____ 86

Estágios da Aquisição da Língua de Sinais: um estudo britânico 87

Estágios da Aquisição da Língua de Sinais: estudo brasileiro 90

A Língua Portuguesa para Surdos ____ 91

Modelos de Processamento de Língua Escrita 91

Interferências da Primeira Língua (L1) na Segunda Língua (L2) 94

O registro das Línguas no Currículo Bilíngue 97

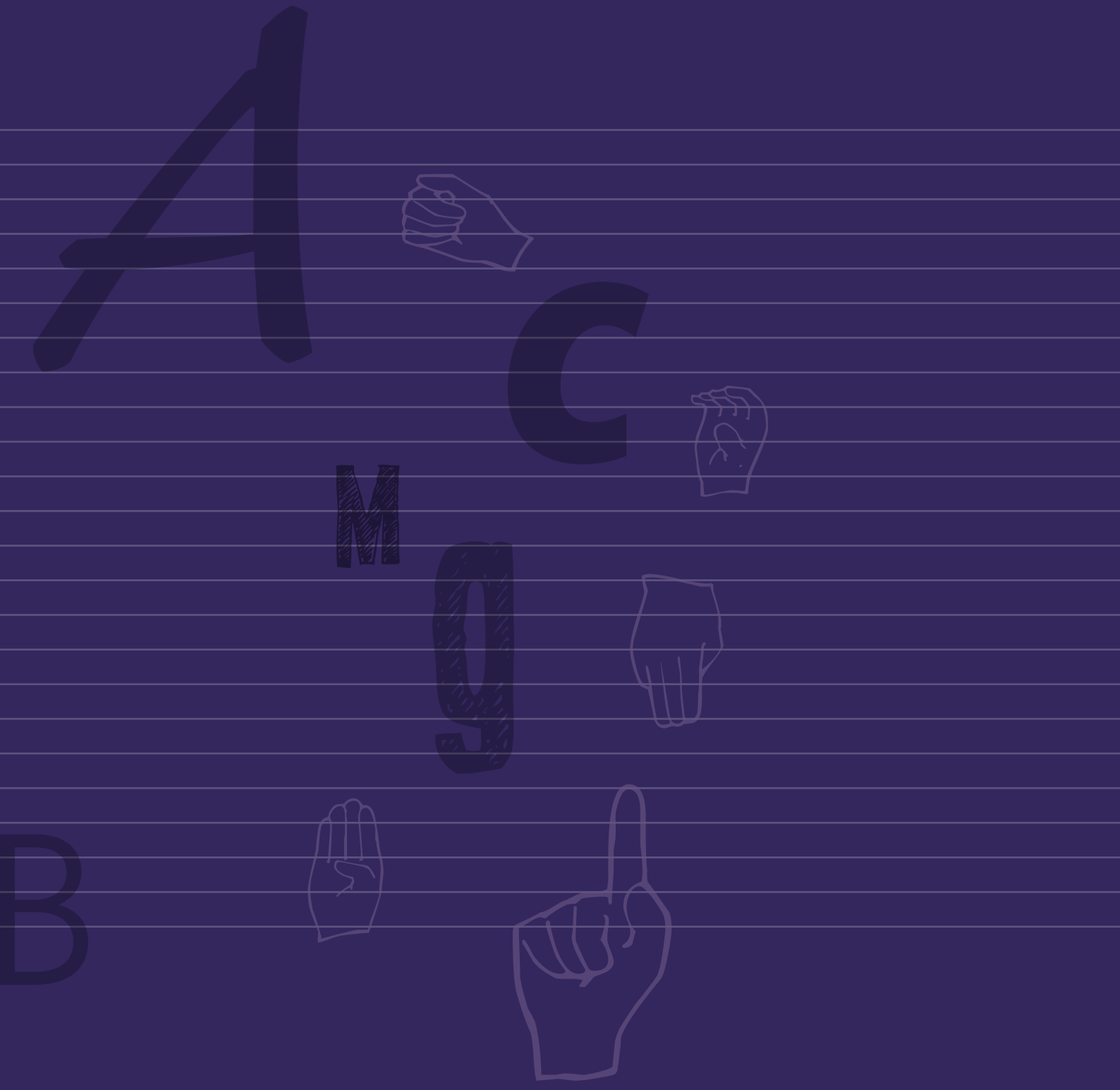
Quadro Síntese dos Conceitos Fundamentadores 98

PARTE 3 - CURRÍCULO DA CIDADE: LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS 101

Ensinar e aprender Língua Portuguesa para Surdos no Ensino Fundamental _____ 102
Movimento Metodológico de Organização da Ação Docente 104
Quadro de Objetivos de Aprendizagem por Ano de Escolaridade no Ciclo de Alfabetização..... 106
Quadro de Objetivos de Aprendizagem por Ano de Escolaridade no Ciclo Interdisciplinar 126
Quadro de Objetivos de Aprendizagem por Ano de Escolaridade no Ciclo Autoral 147

Referências da Parte 1 – Introdutório _____ 174
Referências das Partes 2 e 3 – Língua Portuguesa para Surdos_____ 176

Para saber mais _____ 180


A
C
M
g
B



PARTE 1

INTRODUTÓRIO

APRESENTAÇÃO

CURRÍCULO DA CIDADE: ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A CIDADE DE SÃO PAULO

A Secretaria Municipal de Educação (SME)/Coordenadoria Pedagógica – Divisão da Educação Especial (COPED-DIEE), com objetivo de aperfeiçoar a aplicação das premissas de uma educação bilíngue para estudantes surdos, apresenta o Currículo da Cidade – Língua Portuguesa para Surdos, resultado do trabalho coletivo e dialógico que contou com a participação de professores, instrutores de Libras, representantes da comunidade surda, técnicos e pesquisadores da área.

O Currículo de Língua Portuguesa para Surdos foi organizado para os nove anos do Ensino fundamental e está alinhado aos princípios norteadores e bases teóricas que alicerçaram o Currículo da Cidade.

Esse documento destina-se aos estudantes surdos matriculados nas Escolas Municipais Bilíngues para Surdos – EMEBS, nas Unidades Polo de Educação Bilíngue, e para os estudantes surdos matriculados nas classes regulares da Rede Municipal de Ensino de São Paulo com atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais.

O processo para a elaboração do Currículo foi realizado sob a orientação da Coordenadoria Pedagógica (COPED), Núcleo Técnico de Currículo (NTC) e Divisão de Educação Especial (DIEE) da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, partindo das experiências e vivências das pessoas surdas e dos profissionais que atuam na educação bilíngue, bem como das proposições das unidades educacionais e grupos que representam.

O primeiro consenso da equipe técnica da DIEE, ao pensar o trabalho de atualização curricular, foi que a Libras ganhasse centralidade e, por isso, foram organizados dois Grupos de Trabalho (GTs) Libras e Língua Portuguesa para Surdos com o objetivo de estabelecer inter-relações entre os dois currículos de forma que ocorresse o encadeamento de conteúdos e metas.

Nesse sentido, a Libras antecipa a construção do conhecimento metalinguístico necessário para a aquisição da segunda língua. Ela é considerada indispensável para a aprendizagem e o desenvolvimento da segunda língua - a Língua Portuguesa escrita. Por esse motivo é importante que o Currículo de Língua Portuguesa para Surdos e o Currículo de Língua Brasileira de Sinais sejam desenvolvidos de forma pareada e dialogada.

O GT de Língua Portuguesa para Surdos foi composto por representantes da Divisão de Educação Especial (DIEE), pelos profissionais de referência na educação de surdos indicados por suas unidades educacionais: Professores Bilíngues, Professores Especialistas de Língua Portuguesa, Professores de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI), representantes das equipes do Núcleo Técnico de Avaliação - NTA, Núcleo Técnico de Currículo – NTC, Divisão de Ensino Fundamental e Médio - DIEFEM e pela equipe de Assessoria.

Os encontros do GT – Língua Portuguesa para Surdos ocorreram no período de abril a julho de 2018, e seu processo de construção possibilitou o debate mais aprofundado, propiciando uma reflexão coletiva a partir das experiências docentes, das vivências das pessoas surdas e das pesquisas na área. Uma construção democrática e coletiva, tendo como base as seguintes premissas:

> **Continuidade**: O processo de construção curricular procurou romper com a lógica da descontinuidade a cada nova administração municipal, respeitando a memória, os encaminhamentos e as discussões realizadas em gestões anteriores e integrando as experiências, práticas e culturas escolares já existentes na Rede Municipal de Ensino.
>
> **Relevância:** Este Currículo foi construído para ser um documento dinâmico, a ser utilizado cotidianamente pelos professores com vistas a garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento a todos os estudantes surdos da Rede.

Colaboração: O documento foi elaborado considerando diferentes visões, concepções, crenças e métodos, por meio de um processo dialógico e colaborativo, que incorporou as vozes dos diversos sujeitos que compõem a Rede.

Contemporaneidade: A proposta curricular tem foco nos desafios do mundo contemporâneo e busca formar os estudantes para a vida no século XXI.

O Currículo de Língua Portuguesa para Surdos está organizado em três Ciclos (Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral) e apresenta como base: a Matriz de Saberes; os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável; os Eixos Estruturantes; os Objetos de Conhecimento, conforme consta na parte 2 deste documento, bem como os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Língua Portuguesa para Surdos.

A Língua Portuguesa para Surdos, como segunda língua, deve ser subsidiada pelos recursos linguísticos e cognitivos das línguas de sinais e apresenta cinco eixos: **Prática de Leitura de Textos, Prática de Produção Sinalizada, Prática de Análise Linguística, Prática de Produção de Textos Escritos e Dimensão Intercultural.**

Foram desenvolvidas diversas atividades que contribuíram para a construção do Currículo de Língua Portuguesa para Surdos, dentre elas cabe destacar:

Seminário "Currículo da Cidade: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa para Surdos da RME - SP", que teve como objetivo alinhar conceitualmente e apresentar para a Rede o Programa de atualização/construção do Currículo de Libras e Língua Portuguesa para Surdos. (maio/2018)

Visitas às unidades educacionais bilíngues se configuraram momentos preciosos de escuta, estudo, discussão, aprofundamento e reflexão sobre as concepções e princípios presentes neste documento. (agosto e setembro/2018)

Consulta pública às UEs, equipes das DRE/Supervisão Escolar, DIPED e CEFAI, no período de 15 de outubro a 21 de novembro de 2018, com contribuições para o aperfeiçoamento do referido documento.

Leitura Crítica realizada por pesquisadores da área que também trouxeram importantes contribuições. (novembro/2018)

Seminário "Internacional de Educação Bilíngue para Surdos", com o objetivo de conhecer e ampliar as discussões relacionadas ao tema e conhecer experiências nacionais e internacionais na educação do Surdo. (dezembro/2018).

Após a incorporação das contribuições pela equipe técnica do NTC/DIEE e seus assessores, o documento teve sua versão finalizada e disponibilizada em formato impresso e digital, para ser implementado pelas EMEBS, Unidades Polo Bilíngue para Surdos e Salas de Recursos Multifuncionais que atendem alunos surdos matriculados em Unidades Educacionais da RME. As ações de implementação contarão com orientações didáticas, materiais curriculares e formação continuada.

CONCEPÇÕES E CONCEITOS QUE EMBASAM O CURRÍCULO DA CIDADE



A construção do Currículo da Cidade foi orientada por concepções e conceitos, considerando a importância de conceber os pressupostos de um currículo integrador,

> Na perspectiva de um Currículo Integrador, a criança não deixa de brincar, nem se divide em corpo e mente ao ingressar no Ensino Fundamental. Ao contrário, ela continua a ser compreendida em sua integralidade e tendo oportunidades de avançar em suas aprendizagens sem abandonar a infância. (SÃO PAULO, 2015, p. 8).

Sendo assim, o currículo do Ensino Fundamental considera a organização dos tempos, espaços e materiais que contemplem as vivências das crianças no seu cotidiano, a importância do brincar e a integração de saberes de diferentes Componentes Curriculares, em permanente diálogo.

CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)[1] considera a infância como o período que vai do nascimento até os 12 anos incompletos, e a adolescência como a etapa da vida compreendida entre os 12 e os 18 anos de idade. A lei define que a criança e o adolescente usufruam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana e devem ter acesso a todas as oportunidades e condições necessárias ao seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social. Estabelece, ainda, em seu artigo 4º que:

> É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Ainda que reúnam características comuns, essas etapas da vida não podem ser concebidas de forma homogênea, uma vez que também são influenciadas por

1. Lei nº 8.069/90.

construções históricas e culturais, de tempo, lugar e espaço social, bem como de variáveis de classe, gênero, etnia, orientação política, sexual ou religiosa.

O Currículo da Cidade leva em conta as especificidades dessas fases do desenvolvimento e considera os diferentes contextos em que as crianças e os adolescentes que vivem na Cidade de São Paulo estão inseridos. Para tanto, acolhe essa diversidade referenciando-se pelos estudos sobre as relações étnico-raciais, pelas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, assim como pela atuação do Núcleo Étnico-Racial da SME, que, dentre outras atividades, fomenta práticas educacionais voltadas à aprendizagem de Histórias e Culturas Africanas, Afro-Brasileiras, Indígenas, assim como a de Imigrantes e de Refugiados.

Partindo-se da concepção de que a criança e o adolescente são sujeitos de direito que devem opinar e participar das escolhas capazes de influir nas suas trajetórias individuais e coletivas, compreende-se que o Currículo da Cidade, bem como os espaços, tempos e materiais pedagógicos disponibilizados pelas unidades educativas, precisa acolhê-los na sua integralidade e promover a sua participação. Para tanto, faz-se necessário conhecer as suas aspirações, interesses e necessidades, bem como atentar para as mudanças que ocorrem ao longo do seu desenvolvimento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013 salientam a importância de se observar que, na transição da infância para a adolescência, os estudantes deixam a fase egocêntrica, característica dos anos iniciais, e passam a perceber o ponto de vista do outro, interagindo com o mundo ao seu redor, realizando a chamada **descentração**, processo fundamental para a "construção da autonomia e a aquisição de valores morais e éticos" (BRASIL, 2013, p. 110).

Cabe destacar que é também nessa fase da vida que crianças e adolescentes de todas as classes sociais ficam mais expostos a situações de risco pessoal e social e à influência da mídia, o que, por vezes, compromete a sua integridade física, psicológica e moral e a capacidade de tomar decisões mais assertivas, além de influenciar as suas formas de pensar e expressar-se.

Assim sendo, é de extrema relevância que o Currículo da Cidade prepare os estudantes para fazer uso crítico, criativo e construtivo das tecnologias digitais, bem como refletir sobre os apelos consumistas da sociedade contemporânea, os riscos da devastação ambiental e naturalização dos problemas sociais, humanos, afetivos e emocionais. Também precisa orientá-los a reconhecer e proteger-se das várias formas de violência, abuso e exploração que podem prejudicar o seu bem-estar e desenvolvimento, além de apoiá-los a constituírem-se como pessoas e cidadãos cada vez mais aptos a lidar com as demandas e os desafios do século XXI.

Essas preocupações apontam para a adoção de um currículo orientado pela Educação Integral, que seja capaz de formar sujeitos críticos, autônomos, responsáveis, colaborativos e prósperos.

CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO

O Currículo da Cidade foi construído a partir da compreensão de que:

Currículos são plurais: O currículo envolve os diferentes saberes, culturas, conhecimentos e relações que existem no universo de uma rede de educação. Assim sendo, é fruto de uma construção cultural que reúne diversas perspectivas e muitas significações produzidas a partir dos contextos, interesses e intenções que permeiam a diversidade dos atores e das ações que acontecem dentro e fora da escola e da sala de aula. Para dar conta dessa pluralidade, o Currículo da Cidade foi construído a partir da escuta e da colaboração de estudantes, professores e gestores da Rede Municipal de Ensino.

Currículos são orientadores: O currículo "é também uma forma concreta de olhar para o conhecimento e para as aprendizagens construídas no contexto de uma organização de formação" (PACHECO, 2005, p. 36). Diferentes concepções de currículo levam a diferentes orientações em relação ao indivíduo que se deseja formar, à prática educativa e à própria organização escolar. O currículo não oferece todas as respostas, mas traz as discussões temáticas, conceituais, procedimentais e valorativas para o ambiente da escola, orientando a tomada de decisões sobre as aprendizagens até a "[...] racionalização dos meios para obtê-las e comprovar seu sucesso" (SACRISTÁN, 2000, p. 125). Assim sendo, o currículo pode ser considerado como o cerne de uma proposta pedagógica, pois tem a função de delimitar os aprendizados a serem desenvolvidos e referenciar as atividades a serem realizadas em sala de aula, sempre tendo a compreensão e a melhoria da qualidade de vida como base da sociedade, da própria escola, do trabalho do professor e do sentido da vida do estudante. Assim, a principal intenção do Currículo da Cidade é justamente oferecer diretrizes e orientações a serem utilizadas no cotidiano escolar para assegurar os direitos de aprendizagem a cada um dos estudantes da Rede Municipal de Ensino.

> [...] numa primeira síntese do que efetivamente representa, o currículo significa o seguinte: é a expressão da função socializadora da escola; é um instrumento imprescindível para compreender a prática pedagógica; está estreitamente relacionado com o conteúdo da profissionalidade dos docentes; é um ponto em que se intercruzam componentes e decisões muito diversas (pedagógicas, políticas, administrativas, de controle sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica); é um ponto central de referência para a melhoria da qualidade de ensino. (PACHECO, 2005, p. 37).

Currículos não são lineares: O currículo não é uma sequência linear, mas um conjunto de aprendizagens concomitantes e interconectadas. Portanto, não é possível defini-lo antecipadamente sem levar em conta o seu desenvolvimento no cotidiano escolar (DOLL, 1997, p. 178). Ou seja, o currículo está estreitamente ligado ao dia a dia da prática pedagógica, em que se cruzam decisões de vários âmbitos.

> [...] um currículo construtivo é aquele que emerge através da ação e interação dos participantes; ele não é estabelecido antecipadamente (a não ser em termos amplos e gerais). Uma matriz, evidentemente, não tem início nem fim; ela tem fronteiras e pontos de interseção ou focos. Assim, um currículo modelado em uma matriz também é não-linear e não-sequencial, mas limitado e cheio de focos que se interseccionam e uma rede relacionada de significados. Quanto mais rico o currículo, mais haverá pontos de intersecção, conexões construídas, e mais profundo será o seu significado. (DOLL, 1997, p. 178).

Currículos são processos permanentes e não um produto acabado: O "currículo é o centro da atividade educacional e assume o papel normativo de exigências acadêmicas, mas não deve estar totalmente previsível e calculado" (PACHECO, 2001, p. 15). Dessa forma, continua o autor, pode-se considerar que o currículo é um processo e não um produto, mas "é uma prática constantemente em deliberação e negociação". Embora a SME considere o Currículo da Cidade como o documento orientador do Projeto Político-Pedagógico das escolas, ele não pode ser visto como algo posto e imutável, mas como "a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado" (SACRISTÁN, 2000, p. 15). Cabe ressaltar que os currículos devem ser sempre revisados e atualizados, seja para adequarem-se a mudanças que ocorrem de forma cada vez mais veloz em todos os setores da sociedade, seja para incorporarem resultados de novas discussões, estudos e avaliações. Embora a função do currículo não seja a de fechar-se à criatividade e à inovação, sua característica mais fundamental é a clareza com que enuncia princípios e que cria clima e roteiros instigantes ao diálogo, à aprendizagem e à troca de experiências mediadas por conhecimentos amplos e significativos da história.

Professores são protagonistas do currículo: O professor é o sujeito principal para a elaboração e implementação de um currículo, uma vez que tem a função de contextualizar e dar sentido aos aprendizados, tanto por meio dos seus conhecimentos e práticas, quanto pela relação que estabelece com seus estudantes. Para tanto, os educadores precisam reconhecer o seu papel de protagonistas nesse processo, sentindo-se motivados e tendo condições de exercê-lo. Compreendendo a importância desse envolvimento, o Currículo da Cidade foi construído com a colaboração dos professores da Rede Municipal de Ensino, que participaram do processo enviando propostas ou integrando os Grupos de Trabalho. Tal engajamento buscou, ainda, valorizar o protagonismo dos atores educativos frente ao desafio de tornar significativo o currículo praticado na escola.

> O professor transforma o conteúdo do currículo de acordo com suas próprias concepções epistemológicas e também o elabora em conhecimento "pedagogicamente elaborado" de algum tipo e nível de formalização enquanto a formação estritamente pedagógica lhe faça organizar e acondicionar os conteúdos da matéria, adequando-os para os alunos. (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Nesse processo, o envolvimento da equipe gestora da escola (coordenadores pedagógicos e diretores) é muito importante, no sentido de articular professores da mesma área, de diversas áreas; do mesmo ciclo e dos diferentes ciclos nas discussões curriculares e na organização dos planejamentos com vistas a atender melhor os estudantes daquela comunidade escolar. Essas ações desenvolvidas nos espaços escolares, e acompanhadas pelos supervisores, permitem uma articulação entre as diferentes escolas com as quais ele atua e com a própria história de construção curricular do município e os debates nacionais.

Currículos devem ser centrados nos estudantes: O propósito fundamental de um currículo é dar condições e assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento pleno de cada um dos estudantes, conforme determinam os marcos legais brasileiros. Currículos também precisam dialogar com a realidade das crianças e adolescentes, de forma a conectarem-se com seus interesses, necessidades e expectativas. Em tempos de mudanças constantes e incertezas quanto ao futuro, propostas curriculares precisam ainda desenvolver conhecimentos, saberes, atitudes e valores que preparem as novas gerações para as demandas da vida contemporânea e futura. Considerando a relevância para os estudantes da Rede Municipal de Ensino, o Currículo da Cidade estrutura-se de forma a responder a desafios históricos, como a garantia da qualidade e da equidade na educação pública, ao mesmo tempo em que aponta para as aprendizagens que se fazem cada vez mais significativas para cidadãos do século XXI e para o desenvolvimento de uma sociedade e um mundo sustentáveis e justos. As propostas de formação de caráter tão amplo e não imediatistas exigem algumas adjetivações às práticas curriculares que nos apontam numa direção da integralidade dos objetivos de formação. Dentro dessa perspectiva, o currículo não visa apenas à formação mental e lógica das aprendizagens nem ser um mero formador de jovens ou adultos para a inserção no mercado imediato de trabalho. O que levaria o currículo a escapar dessas duas finalidades restritivas com relação à sua função social é sua abrangência do olhar integral sobre o ser humano, seus valores e sua vida social digna.

CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

O Currículo da Cidade orienta-se pela Educação Integral, **entendida como aquela que promove o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões (intelectual, física, social, emocional e cultural)** e a sua formação como sujeitos de direito e deveres. Trata-se de uma abordagem pedagógica voltada a desenvolver todo o potencial dos estudantes e prepará-los para se realizarem como pessoas, profissionais e cidadãos comprometidos com o seu próprio bem-estar, com a humanidade e com o planeta.

Essa concepção não se confunde com educação de tempo integral e pode ser incorporada tanto pelas escolas de período regular de cinco horas, quanto pelas de período ampliado de sete horas. Nesse caso, a extensão da jornada escolar contribui – mas não é pré-requisito – para que o desenvolvimento multidimensional aconteça. A Educação Integral não se define pelo tempo de permanência na escola, mas pela qualidade da proposta curricular, que supera a fragmentação e o foco único em conteúdos abstratos. Ela busca promover e articular conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que preparem os estudantes para a realização do seu projeto de vida e para contribuírem com a construção de um mundo melhor.

Nas três últimas décadas, o debate acadêmico sobre Educação Integral tem envolvido sociólogos, filósofos, historiadores e pedagogos, entre outros estudiosos preocupados em compreender os problemas e apontar possíveis soluções para melhorar a qualidade educacional e formativa do conhecimento construído na escola do Brasil.

As novas definições de Educação Integral que começaram a emergir a partir de meados da década de 1990 apontam para a humanização do sujeito de direito e entendem o conhecimento como elemento propulsor para o desenvolvimento humano. Indicam, também, que tais processos educativos acontecem via socialização dialógica criativa do estudante consigo mesmo, com os outros, com a comunidade e com a sociedade. Nesse caso, os conteúdos curriculares são meios para a conquista da autonomia plena e para a ressignificação do indivíduo por ele mesmo e na sua relação com os demais.

A Educação Integral, entendida como direito à cidadania, deve basear-se em uma ampla oferta de experiências educativas que propiciem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens (GUARÁ, 2009). Este desenvolvimento deve incentivar, ao longo da vida, o despertar da criatividade, da curiosidade e do senso crítico, além de garantir a inclusão do indivíduo na sociedade por meio do conhecimento, da autonomia e de suas potencialidades de realizar-se social, cultural e politicamente.

Em outra publicação, ao observar o contexto geral da Educação Integral, a mesma autora coloca o sujeito de direito no centro de suas análises e considera-o como aquele que explicita o seu lado subjetivo de prazer e satisfação com as escolhas simbólicas que realiza no decorrer de sua existência. Tal visão ressalta que as múltiplas exigências da vida corroboram para o aperfeiçoamento humano, potencializando a capacidade de o indivíduo realizar-se em todas as dimensões.

Gonçalves (2006) associa a Educação Integral à totalidade do indivíduo como processo que extrapola o fator cognitivo, permitindo-lhe vivenciar uma multiplicidade de relações, com a intenção de desenvolver suas dimensões físicas, sociais, afetivas, psicológicas, culturais, éticas, estéticas, econômicas e políticas. Cavaliere (2002) segue a mesma linha conceitual, destacando que a essência da Educação Integral reside na percepção das múltiplas dimensões do estudante, que devem ser desenvolvidas de forma equitativa.

Pode-se complementar essa visão, levantando quatro perspectivas sobre a Educação Integral:

- **A primeira** aponta para o desenvolvimento humano equilibrado, via articulação de aspectos cognitivos, educativos, afetivos e sociais, entre outros.
- **A segunda** enfatiza a articulação dos Componentes Curriculares e o diálogo com práticas educativas transversais, inter e transdisciplinares.
- **A terceira** compreende a importância da articulação entre escola, comunidade e parcerias institucionais, bem como entre educação formal e não formal para a formação do indivíduo integral.
- **A quarta** defende a expansão qualificada do tempo que os estudantes passam na escola para melhoria do desempenho escolar (GUARÁ, 2009).

A mesma autora ainda indica que todas essas perspectivas tendem a refletir a realidade local e são influenciadas por peculiaridades de tempo, espaço, região, circunstâncias sociais, econômicas e inclinações políticas e ideológicas. Segundo ela, o que realmente precisa ser considerado é o desenvolvimento humano integral do estudante.

> Educação integral como direito de cidadania supõe uma oferta de oportunidades educativas, na escola e além dela, que promovam condições para o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades da criança e do jovem. Sua inclusão no mundo do conhecimento e da vida passa pela garantia de um repertório cultural, social, político e afetivo que realmente prepare um presente que fecundará todos os outros planos para o futuro. (GUARÁ, 2009, p. 77).

O documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, compartilha dos conceitos acima abordados sobre o desenvolvimento global dos estudantes, enfatizando ainda a necessidade de se romper com as percepções reducionistas dos processos educativos que priorizam as dimensões cognitivas ou afetivas em detrimento dos demais saberes que emergem dos tempos, espaços e comunidades nos quais os estudantes se inserem. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), independentemente do tempo de permanência do estudante na escola, o fator primordial a ser considerado é a intencionalidade dos processos e práticas educativas fundamentadas por uma concepção de Educação Integral. Isto implica:

I. Avaliar o contexto atual da sociedade brasileira em tempos de globalização social, política, econômica e cultural;
II. Conciliar os interesses dos estudantes frente a esse desafio permanente, amparados por estratégias de ensino e de aprendizagem inovadoras;
III. Propiciar uma formação emancipadora que valorize as ações criativas dos estudantes frente às transformações tecnológicas;
IV. Aliar a satisfação e o prazer pela busca de novos conhecimentos com vistas à formação do indivíduo autônomo do século XXI.

Educação Integral e Marcos Legais

Diversos marcos legais internacionais e nacionais alinham-se com esse conceito de Educação Integral.

Entre os internacionais citamos: **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU (1948); Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU (1989); Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável (2015).**

Entre os marcos nacionais, destacamos: **Constituição Federal (1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)**[2]**; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)**[3]**; Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015)**[4]**.**

Outros marcos legais, como o **Plano Nacional de Educação (2014-2024), o Plano Municipal de Educação (2015-2025)** e o **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (2007)**, também criam condições para a promoção de uma educação que contemple o pleno desenvolvimento dos estudantes.

Essa concepção de Educação Integral está igualmente de acordo com o **Programa de Metas 2017-2020 da Prefeitura Municipal de São Paulo**[5], compreendido como "um meio de pactuação de compromissos com a sociedade". O documento estrutura-se em cinco eixos temáticos[6], envolvendo todos os setores da administração municipal. O eixo do "Desenvolvimento Humano: cidade diversa, que valoriza a cultura e garante educação de qualidade a todos e todas" engloba a Secretaria Municipal de Educação, a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania e a Secretaria Municipal de Cultura. As onze metas e vinte projetos associados a esse eixo também têm como foco a Educação Integral.

Relevância da Educação Integral

A proposta de Educação Integral ganha força frente aos debates sobre a cultura da paz, os direitos humanos, a democracia, a ética e a sustentabilidade, compreendidos como grandes desafios da humanidade. Para serem alcançados, esses desafios demandam que crianças, adolescentes e jovens tenham oportunidade de identificar, desenvolver, incorporar e utilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. A aprendizagem de conteúdos curriculares, ainda que importante, não é o suficiente para que as novas gerações sejam capazes de promover os necessários avanços sociais, econômicos, políticos e ambientais nas suas comunidades, no Brasil e no mundo.

CONCEITO DE EQUIDADE

O conceito de equidade compreende e reconhece a diferença como característica inerente da humanidade, ao mesmo tempo em que desnaturaliza as desigualdades, como afirma Boaventura Santos:

2. Lei nº 8.069/90.
3. Lei nº 9.394/96.
4. Lei nº 13.146/15.
5. http://planejasampa.prefeitura.sp.gov.br/assets/Programa-de-Metas_2017-2020_Final.pdf
6. Desenvolvimento Social: cidade saudável, segura e inclusiva; Desenvolvimento Humano: cidade diversa, que valoriza e garante educação de qualidade para todos e todas; Desenvolvimento Urbano e Meio ambiente: desenvolvimento urbano; Desenvolvimento Econômico e Gestão: cidade inteligente e de oportunidades; Desenvolvimento Institucional: cidade transparente e ágil.

> [...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003, p. 56).

Nesse alinhamento reflexivo, entende-se que o sistema educacional não pode ser alheio às diferenças, tratando os desiguais igualmente, pois se sabe que tal posicionamento contribui para a perpetuação das desigualdades e das inequidades para uma parcela importante de crianças, jovens e adultos que residem em nossa cidade, embora se saiba que sempre se busca responder ao desafio: "o que há de igual nos diferentes?"

Dessa forma, o currículo deve ser concebido como um campo aberto à diversidade, a qual não diz respeito ao que cada estudante poderia aprender em relação a conteúdos, mas sim às distintas formas de aprender de cada estudante na relação com seus contextos de vida. Defende-se, portanto, a apresentação de conteúdos comuns a partir de práticas e recursos pedagógicos que garantam a todos o direito ao aprendizado. Para efetivar esse processo de mediação pedagógica, ao planejar, o professor precisa considerar as diferentes formas de aprender, criando, assim, estratégias e oportunidades para todos os estudantes. Tal consideração aos diferentes estilos cognitivos faz do professor um pesquisador contínuo sobre os processos de aprendizagem.

Silva e Menegazzo (2005) relatam que o controle das diferenças pelo/no currículo parece depender mais da combinação de um conjunto de dinâmicas grupais e consensuais, nomeadamente da cultura escolar, do que de estratégias isoladas ou prescritas.

Desde as duas últimas décadas do século XIX, a Cidade de São Paulo tornou-se lugar de destino para milhões de imigrantes oriundos de diversos países do mundo, em decorrência de guerras, flagelos e conflitos, assim como da reconfiguração da economia global e dos impactos sociais, políticos e culturais desse processo. O Brasil todo ainda foi palco de mais amplas migrações e imigrações ditadas pelo pós-guerra da primeira metade do século XX e pela reorganização do modelo da economia mundial.

O acolhimento ou rejeição pela cidade desses fluxos migratórios e imigratórios motiva o estabelecimento definitivo dessas populações e transforma o território paulista e paulistano em cidade global e pioneira em inovação e marco histórico, centro financeiro e industrial, rica em diversidade sociocultural pela própria contribuição dos migrantes e imigrantes.

A primeira e segunda décadas do século XXI reacendem, mesmo sem guerras mundiais, o pavio de incertezas de ordem econômica e política, com seus consequentes impactos nos valores do convívio, nas leis, na cultura, na perspectiva de futuro, na degradação ambiental e, consequentemente, na educação e na organização do currículo. Neste contexto, o currículo é atingido frontalmente em busca de sua identidade. O currículo emerge, mais que nunca como o espaço de pergunta: que país é este? O que seremos nele? Qual é nossa função

nele? Qual sua identidade a ser construída? Qual o papel da escola como formadora de valores e de crítica aos amplos desígnios sociais?

Somos país do Sul, somos enorme extensão territorial, somos detentores de riquezas de subsolo, possuímos os maiores rios celestes, somos elaboradores de ricas culturas, somos um espaço, um corpo, milhares de línguas, histórias... somos uma civilização? O que somos e o que precisamos vir a ser? Existimos na América Latina e somos um país que pode caminhar na direção de um pacto de coesão social de melhor vida. Sem tais perguntas continuamente feitas e sem buscar as suas respostas, o currículo torna-se uma peça fria, utilitarista e incapaz de mobilizar as novas gerações em suas vidas e sua busca de conhecimento.

Hoje, a Rede Municipal de Ensino atende mais de 80 grupos étnicos de diversos países, que vêm contribuindo para a construção de uma cidadania responsável dentro do contexto internacional que vive a cidade.

Portanto, o Currículo da Cidade de São Paulo, ao definir os seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, considera o direito de todos a aprender e participar do país. Para isso, o currículo valoriza a função social do professor e a função formativa da Escola. O conjunto dos professores e educadores da Rede é fundamental para reconhecer as capacidades críticas e criadoras e potencializar os recursos culturais de todos os seus estudantes, indistintamente, ao considerar e valorizar os elementos que os constituem como humanos e como cidadãos do mundo.

CONCEITO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A ideia de educação inclusiva sustenta-se em um movimento mundial de reconhecimento da diversidade humana e da necessidade contemporânea de se constituir uma escola para todos, sem barreiras, na qual a matrícula, a permanência, a aprendizagem e a garantia do processo de escolarização sejam, realmente e sem distinções, para todos.

A escola assume, nessa perspectiva, novos contornos e busca a internalização do conceito de diferença. Podemos encontrar em Cury (2005, p. 55) o ensinamento sobre o significado da diferença a ser assumido pelas escolas brasileiras: "a diferença – do latim: dispersar, espalhar, semear – por sua vez é a característica de algo que distingue uma coisa da outra. Seu antônimo não é igualdade, mas identidade! " Portanto estamos vivenciando um momento em que a diferença deve estar em pauta e compreendida como algo que, ao mesmo tempo em que nos distingue, aproxima-nos na constituição de uma identidade genuinamente expressiva do povo brasileiro, ou seja, múltipla, diversa, diferente, rica e insubstituível.

Indubitavelmente estamos nos referindo à instalação de uma cultura inclusiva, a qual implica mudanças substanciais no cotidiano escolar, para que possamos, realmente, incorporar todas as diferenças na dinâmica educacional e cumprir o papel imprescindível que a escola possui no contexto social.

Ao pensar em uma educação inclusiva e em seu significado, é preciso que os conteúdos sejam portas abertas para a aprendizagem de todos. De acordo com Connell, "ensinar bem [nas] escolas [...] requer uma mudança na maneira como o conteúdo é determinado e na pedagogia. Uma mudança em direção a um currículo mais negociado e a uma prática de sala de aula mais participativa" (2004, p. 27). Portanto, coloca-se o desafio de se pensar formas diversas de aplicar o currículo no contexto da sala de aula e adequá-lo para que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento, por meio de estratégias e caminhos diferenciados. Cada um pode adquirir o conhecimento escolar nas condições que lhe são possibilitadas em determinados momentos de sua trajetória escolar (OLIVEIRA, 2013).

A prática educacional não pode limitar-se a tarefas escolares homogêneas ou padronizadas, as quais não condizem com a perspectiva inclusiva, uma vez que se preconiza o respeito à forma e à característica de aprendizagem de todos. Portanto, para ensinar a todos, é preciso que se pense em atividades diversificadas, propostas diferenciadas e caminhos múltiplos que podem levar ao mesmo objetivo educacional.

Dessa forma, o professor poderá ter o apoio necessário para ser um **pensador criativo** que alia teoria e prática como vertentes indissociáveis do seu fazer e de sua atuação pedagógica, pensando sobre os instrumentos e estratégias a serem utilizados para levar todos os estudantes – **sem exceção** – ao conhecimento e, portanto, ao desenvolvimento de suas ações mentais, possibilitando-lhes acessar novas esferas de pensamento e linguagem, atenção e memória, percepção e discriminação, emoção e raciocínio, desejo e sentido; não como atos primários do

instinto humano, mas como funções psicológicas superiores (FPS), como prescrito na Teoria Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 1996, 1997, 2000).

Nessa perspectiva educacional, as parcerias são essenciais e demandam o trabalho colaborativo e articulado da equipe gestora e dos docentes com profissionais especializados que integram os Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAIs) e o Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA).

Além disso, e considerando que é inaceitável que crianças e adolescentes abandonem a escola durante o ano letivo, especialmente em uma realidade como a da Cidade de São Paulo, a Secretaria Municipal de Educação definiu o **Acesso e Permanência** como um de seus projetos estratégicos no Programa de Metas. A finalidade da SME é fortalecer a articulação entre as escolas municipais e a rede de proteção social para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes mais vulneráveis à reprovação e à evasão escolar. Para alcançar essa finalidade, há necessidade de um mapeamento do perfil dos estudantes reprovados e/ou evadidos da Rede e de um acompanhamento da frequência pelos professores, gestores das escolas e supervisores de ensino, além do Conselho Tutelar. Além dessas ações, o município busca a articulação entre as várias secretarias para atendimento a estudantes em situação de vulnerabilidade.

Pensar na proposta de um currículo inclusivo é, sem dúvida, um movimento que demanda a contribuição de todos os partícipes de uma Rede tão grande como a nossa. A qualidade dessa ação está na valorização da heterogeneidade dos sujeitos que estão em nossas unidades escolares e na participação dos educadores representantes de uma concepção de educação que rompe com as barreiras que impedem os estudantes estigmatizados pela sociedade, por sua diferença, de ter a oportunidade de estar em uma escola que prima pela qualidade da educação.

UM CURRÍCULO PARA A CIDADE DE SÃO PAULO



O direito à educação implica a garantia das condições e oportunidades necessárias para que bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos tenham acesso a uma formação indispensável para a sua realização pessoal, formação para a vida produtiva e pleno exercício da cidadania. Assim sendo, a Secretaria Municipal de Educação define uma Matriz de Saberes que se compromete com o processo de escolarização.

A Matriz orienta o papel da SME, das equipes de formação dos órgãos regionais, dos supervisores escolares, dos diretores e coordenadores pedagógicos das Unidades Educacionais e dos professores da Rede Municipal de Ensino na garantia de saberes, sobretudo ao selecionar e organizar as aprendizagens a serem asseguradas ao longo de todas as etapas e modalidades da Educação Básica e fomentar a revitalização das práticas pedagógicas, a fim de darem conta desse desafio. Ressalta-se que os documentos curriculares, orientações didáticas e normativas, materiais de apoio e demais publicações produzidas pela SME reconhecem a importância de se estabelecer uma relação direta entre a vida e o conhecimento sobre ela e de se promover a pluralidade e a diversidade de experiências no universo escolar.

REFERÊNCIAS QUE ORIENTAM A MATRIZ DE SABERES

A Matriz de Saberes estabelecida pela SME fundamenta-se em:

1. Princípios éticos, políticos e estéticos definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013, p. 107-108), orientados para o exercício da cidadania responsável, que levem à construção de uma sociedade mais igualitária, justa, democrática e solidária.

- **Princípios Éticos:** de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação;

- **Princípios Políticos:** de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; de busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios de exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos que apresentam diferentes necessidades; de redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais;

- **Princípios Estéticos:** de cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; de enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; de valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira; de construção de identidades plurais e solidárias.

2. Saberes historicamente acumulados que fazem sentido para a vida dos bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos no século XXI e ajudam a lidar com as rápidas mudanças e incertezas em relação ao futuro da sociedade.

3. Abordagens pedagógicas que priorizam as vozes de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos, reconhecem e valorizam suas ideias, opiniões e experiências de vida, além de garantir que façam escolhas e participem ativamente das decisões tomadas na escola e na sala de aula.

4. Valores fundamentais da contemporaneidade baseados em "solidariedade, singularidade, coletividade, igualdade e liberdade", os quais buscam eliminar todas as formas de preconceito e discriminação, como orientação sexual, gênero, raça, etnia, deficiência e todas as formas de opressão que coíbem o acesso de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos à participação política e comunitária e a bens materiais e simbólicos.

5. Concepções de Educação Integral e Educação Inclusiva voltadas a promover o desenvolvimento humano integral e a equidade, de forma a garantir a igualdade de oportunidades para que os sujeitos de direito sejam considerados a partir de suas diversidades, possam vivenciar a Unidade Educacional de forma plena e expandir suas capacidades intelectuais, físicas, sociais, emocionais e culturais. Essas concepções estão explicitadas nos princípios que norteiam os Currículos da Cidade.

A Matriz de Saberes fundamenta-se em marcos legais e documentos oficiais socialmente relevantes, os quais indicam elementos imprescindíveis de serem inseridos em propostas curriculares alinhadas com conquistas relacionadas aos direitos humanos, em geral, e ao direito à educação em específico. São eles:

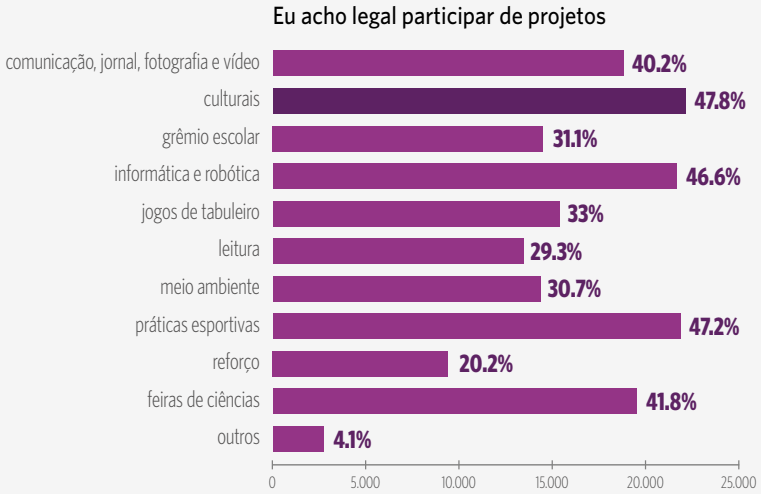
- Convenções Internacionais sobre Direitos Humanos, Direitos da Infância e da Adolescência e Direitos das Pessoas com Deficiências;

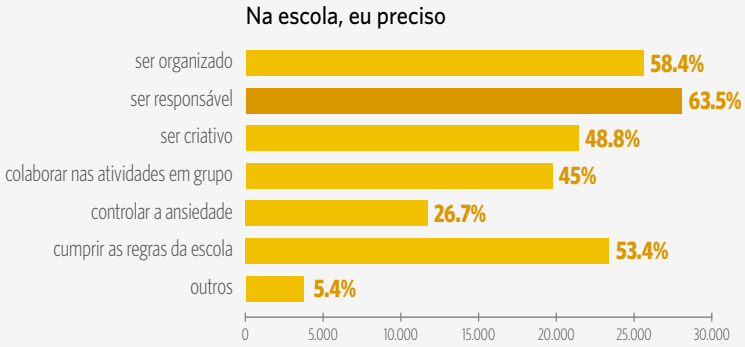
- Artigos 205, 207 e 208 da Constituição Federal (1988);
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996);
- Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990);
- Lei nº 10.639 (2003) e Lei nº 11.645 (2008), que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e das culturas africanas, afro-brasileira e dos povos indígenas/originários;
- Lei nº 16.478 (2016) – Institui a Política Municipal para a População Imigrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias, bem como sobre o Conselho Municipal de Imigrantes;
- Lei nº 11.340 (2006), que coíbe a violência contra a mulher;
- Plano Nacional de Educação (2014-2024);
- Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015);
- Lei nº 16.493 (2016), que dispõe sobre a inclusão do tema direitos humanos nas escolas para universalizar os marcos legais internacionais das Nações Unidas, que versam sobre os direitos civis, sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais;
- Documentos legais que mencionam o direito à educação ou destacam a relação entre direito, educação, formação e desenvolvimento humano integral;
- Atas das Conferências Nacionais de Educação (CONAEs).

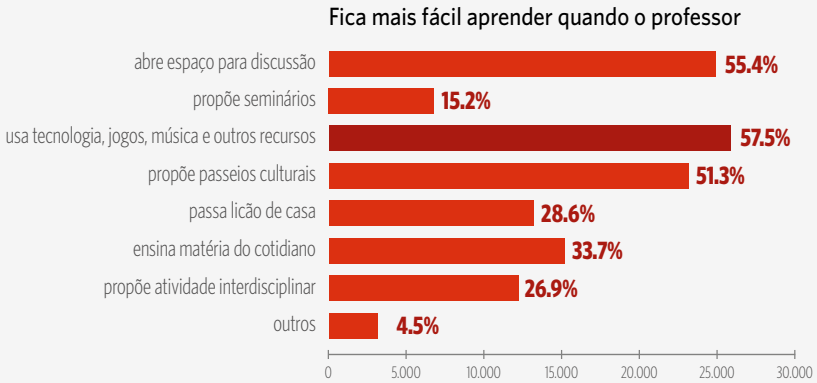
A elaboração da Matriz de Saberes considerou a opinião de 43.655 estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, que participaram, em 2017, de uma pesquisa sobre o que gostariam de vivenciar no currículo escolar. Desse universo, aproximadamente 50% apontou gostar de participar de projetos culturais, práticas esportivas, informática e robótica. Pouco mais de 40% aprecia feira de ciências e atividades de comunicação (jornal, fotografia, vídeo). Mais da metade dos estudantes considerou que precisa ser mais responsável, organizado e obedecer a regras. Acreditam também que fica mais fácil aprender quando fazem uso de tecnologia, de jogos, de músicas, entre outros recursos didáticos, além de participar de discussões e de passeios culturais.

Os estudantes disseram ainda que aprenderiam melhor se tivessem mais acesso à internet, ao laboratório de informática, a palestras de seu interesse e a atividades em grupo. Consideraram importante que em suas escolas haja boa convivência, mais escuta dos estudantes e atividades de estímulo à curiosidade e criatividade.

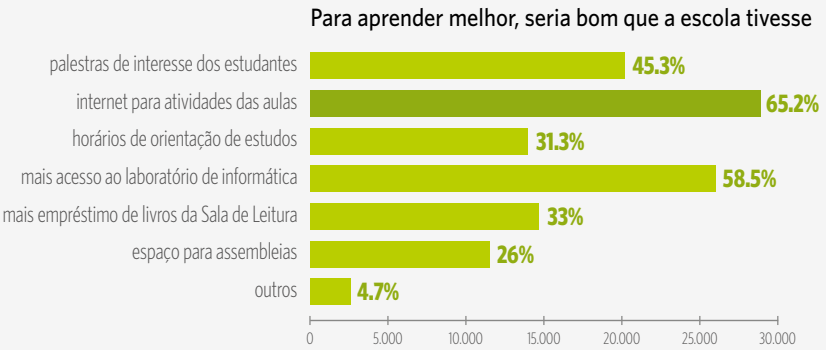
Essa pesquisa de opinião dos estudantes deu indícios de como o trabalho deve ser organizado nas escolas e subsidiou a construção da Matriz de Saberes da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

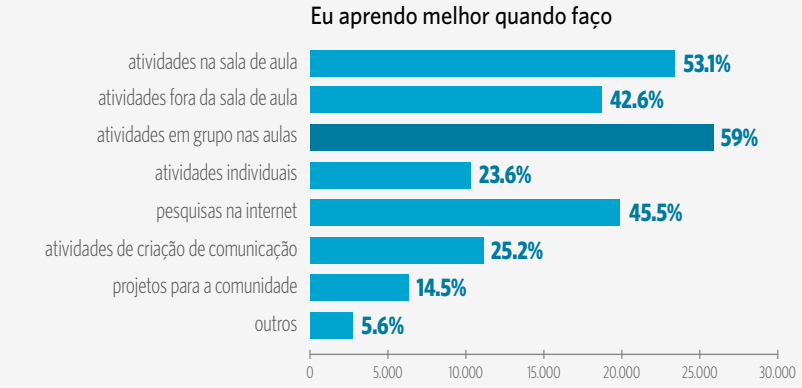

Eu acho legal participar de projetos
comunicação, jornal, fotografia e vídeo
40.2%
culturais
47.8%
grêmio escolar
31.1%
informática e robótica
46.6%
jogos de tabuleiro
33%
leitura
29.3%
meio ambiente
30.7%
práticas esportivas
47.2%
reforço
20.2%
feiras de ciências
41.8%
outros
4.1%
0
5.000
10.000
15.000
20.000
25.000


Na escola, eu preciso
ser organizado
58.4%
ser responsável
63.5%
ser criativo
48.8%
colaborar nas atividades em grupo
45%
controlar a ansiedade
26.7%
cumprir as regras da escola
53.4%
outros
5.4%
0
5.000
10.000
15.000
20.000
25.000
30.000


Fica mais fácil aprender quando o professor
abre espaço para discussão
55.4%
propõe seminários
15.2%
usa tecnologia, jogos, música e outros recursos
57.5%
propõe passeios culturais
51.3%
passa lição de casa
28.6%
ensina matéria do cotidiano
33.7%
propõe atividade interdisciplinar
26.9%
outros
4.5%
0
5.000
10.000
15.000
20.000
25.000
30.000





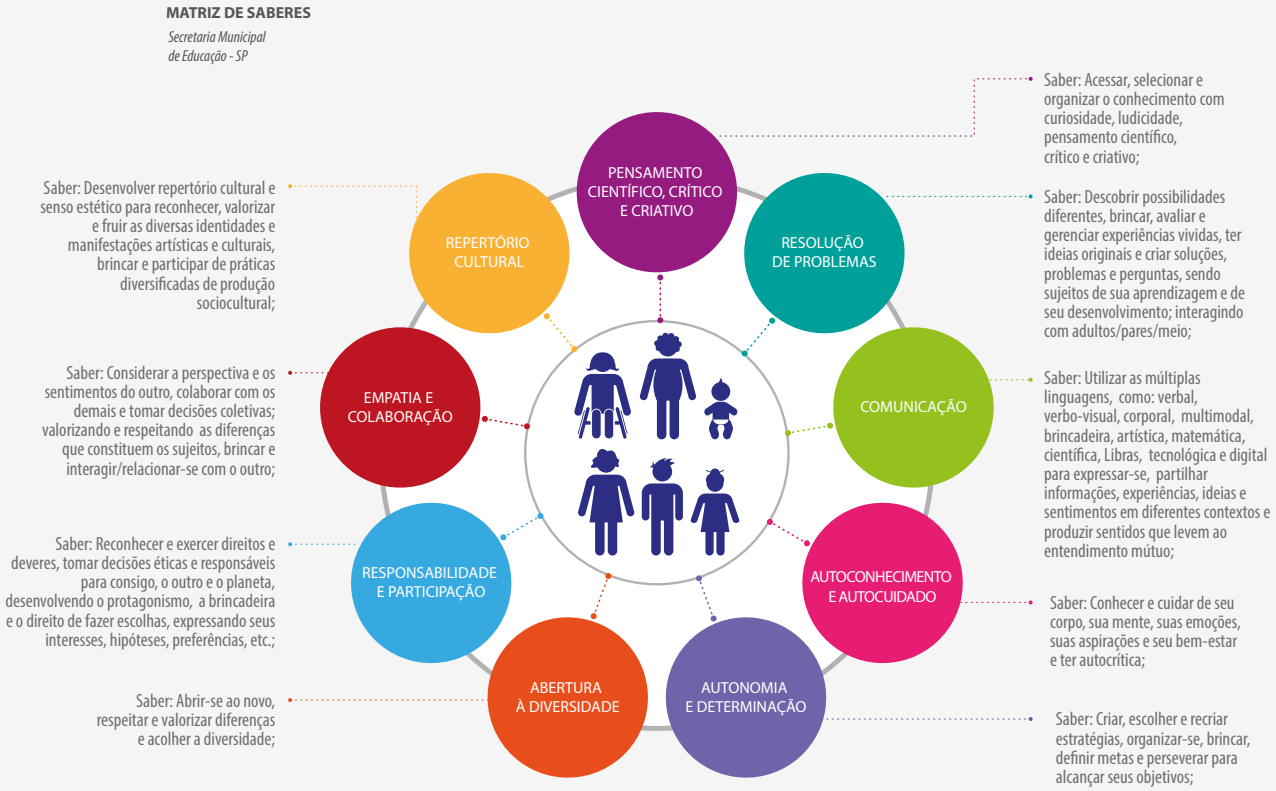


Fonte: NTC - SME

MATRIZ DE SABERES

Em 2018, a Matriz de Saberes do Currículo da Cidade – Ensino Fundamental foi revisada, concomitante aos processos de atualização curricular da Educação Infantil, da Educação Especial com os Currículos de Língua Brasileira de Sinais – Libras e de Língua Portuguesa para Surdos e da Educação de Jovens e Adultos, incluindo assim todas as etapas da Educação Básica, contemplando desta maneira as especificidades de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos.

A Matriz de Saberes tem como propósito formar cidadãos éticos, responsáveis e solidários que fortaleçam uma sociedade mais inclusiva, democrática, próspera e sustentável, e indica o que bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos devem aprender e desenvolver ao longo do seu processo de escolarização. Ela pode ser sintetizada no seguinte esquema:



Fonte: NTC - SME

Descreveremos a seguir cada um dos princípios explicitados no esquema da Matriz de Saberes:

1. Pensamento Científico, Crítico e Criativo

Saber: Acessar, selecionar e organizar o conhecimento com curiosidade, ludicidade, pensamento científico, crítico e criativo;
Para: Explorar, descobrir, experienciar, observar, brincar, questionar, investigar causas, elaborar e testar hipóteses, refletir, interpretar e analisar ideias e fatos em profundidade, produzir e utilizar evidências.

2. Resolução de Problemas

Saber: Descobrir possibilidades diferentes, brincar, avaliar e gerenciar experiências vividas, ter ideias originais e criar soluções, problemas e perguntas, sendo sujeitos de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento; interagindo com adultos/pares/meio;

Para: Inventar, reinventar-se, resolver problemas individuais e coletivos e agir de forma propositiva em relação aos desafios contemporâneos.

3. Comunicação

Saber: Utilizar as múltiplas linguagens, como: verbal, verbo-visual, corporal, multimodal, brincadeira, artística, matemática, científica, Libras, tecnológica e digital para expressar-se, partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;
Para: Exercitar-se como sujeito dialógico, criativo, sensível e imaginativo, aprender corporalmente, compartilhar saberes, reorganizando o que já sabe e criando novos significados, e compreender o mundo, situando-se e vivenciando práticas em diferentes contextos socioculturais.

4. Autoconhecimento e Autocuidado

Saber: Conhecer e cuidar de seu corpo, sua mente, suas emoções, suas aspirações e seu bem-estar e ter autocrítica;
Para: Reconhecer limites, potências e interesses pessoais, apreciar suas próprias qualidades, a fim de estabelecer objetivos de vida, evitar situações de risco, adotar hábitos saudáveis, gerir suas emoções e comportamentos, dosar impulsos e saber lidar com a influência de grupos, desenvolvendo sua autonomia no cuidado de si, nas brincadeiras, nas interações/relações com os outros, com os espaços e com os materiais.

5. Autonomia e Determinação

Saber: Criar, escolher e recriar estratégias, organizar-se, brincar, definir metas e perseverar para alcançar seus objetivos;
Para: Agir com autonomia e responsabilidade, fazer escolhas, vencer obstáculos e ter confiança para planejar e realizar projetos pessoais, profissionais e de interesse coletivo.

6. Abertura à Diversidade

Saber: Abrir-se ao novo, respeitar e valorizar diferenças e acolher a diversidade;

Para: Agir com flexibilidade e sem preconceito de qualquer natureza, conviver harmonicamente com os diferentes, apreciar, fruir e produzir bens culturais diversos, valorizar as identidades e culturas locais, maximizando ações promotoras da igualdade de gênero, de etnia e de cultura, brincar e interagir/relacionar-se com a diversidade.

7. Responsabilidade e Participação

Saber: Reconhecer e exercer direitos e deveres, tomar decisões éticas e responsáveis para consigo, o outro e o planeta, desenvolvendo o protagonismo, a brincadeira e o direito de fazer escolhas, expressando seus interesses, hipóteses, preferências, etc.;
Para: Agir de forma solidária, engajada e sustentável, respeitar e promover os direitos humanos e ambientais, participar da vida cidadã e perceber-se como agente de transformação.

8. Empatia e Colaboração

Saber: Considerar a perspectiva e os sentimentos do outro, colaborar com os demais e tomar decisões coletivas; valorizando e respeitando as diferenças que constituem os sujeitos, brincar e interagir/relacionar-se com o outro;
Para: Agir com empatia, trabalhar em grupo, criar, pactuar e respeitar princípios de convivência, solucionar conflitos, desenvolver a tolerância à frustração e promover a cultura da paz.

9. Repertório Cultural

Saber: Desenvolver repertório cultural e senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas identidades e manifestações artísticas e culturais, brincar e participar de práticas diversificadas de produção sociocultural;
Para: Ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais e suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais, a partir de práticas culturais locais e regionais, desenvolvendo seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, percepção, intuição e emoção.

A construção dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que constam nos componentes curriculares no Currículo da Cidade teve como referência a Matriz de Saberes.

TEMAS INSPIRADORES DO CURRÍCULO DA CIDADE

Um currículo pensado hoje precisa dialogar com a dinâmica e os dilemas da sociedade contemporânea, de forma que as novas gerações possam participar ativamente da transformação positiva tanto da sua realidade local, quanto dos desafios globais. Temas prementes, como direitos humanos, meio ambiente, desigualdades sociais e regionais, intolerâncias culturais e religiosas, abusos de poder, populações excluídas, avanços tecnológicos e seus impactos, política, economia, educação financeira, consumo e sustentabilidade, entre outros, precisam ser debatidos e enfrentados, a fim de que façam a humanidade avançar.

CONHEÇA MAIS SOBRE
Agenda 2030
no documento:

Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.

Disponível em:
https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/

O desafio que se apresenta é entender como essas temáticas atuais podem ser integradas a uma proposta inovadora e emancipatória de currículo, bem como ao cotidiano de escolas e salas de aula. Foi com essa intenção que o Currículo da Cidade incorporou os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), pactuados na Agenda 2030 pelos países-membros das Nações Unidas, como temas inspiradores a serem trabalhados de forma articulada com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos diferentes componentes curriculares.

A Agenda é um plano de ação que envolve **5 P's: Pessoas, Planeta, Prosperidade, Paz, Parceria.**

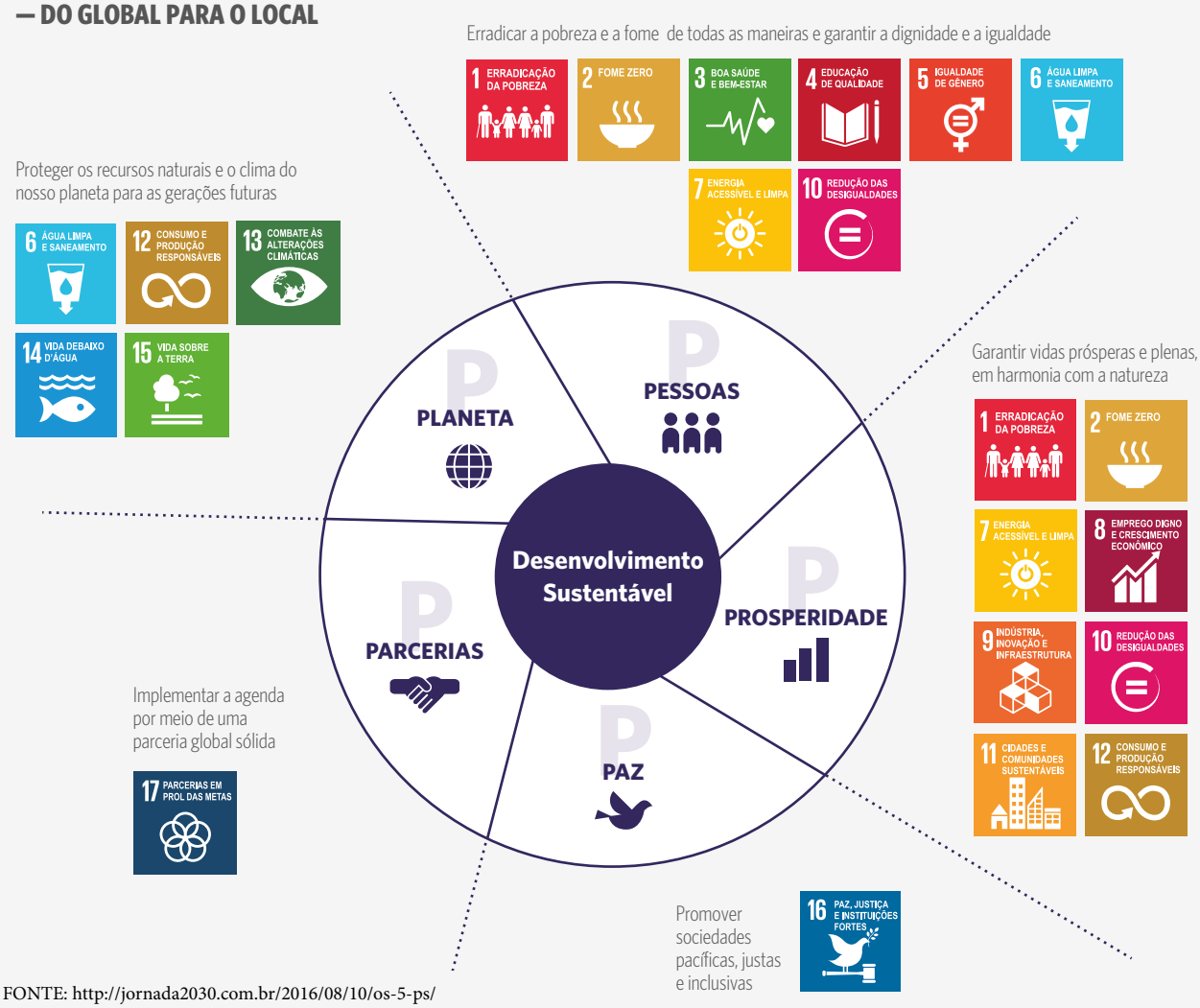
- **Pessoas:** garantir que todos os seres humanos possam realizar o seu potencial em dignidade e igualdade, em um ambiente saudável.
- **Planeta:** proteger o planeta da degradação, sobretudo por meio do consumo e da produção sustentáveis, bem como da gestão sustentável dos seus recursos naturais.
- **Prosperidade:** assegurar que todos os seres humanos possam desfrutar de uma vida próspera e de plena realização pessoal.
- **Paz:** promover sociedades pacíficas, justas e inclusivas que estão livres do medo e da violência.
- **Parceria:** mobilizar os meios necessários para implementar esta Agenda por meio de uma Parceria Global para o Desenvolvimento Sustentável.

Os 17 objetivos são precisos e propõem:

1. Erradicação da pobreza;
2. Fome zero e agricultura sustentável;
3. Saúde e bem-estar;
4. Educação de qualidade;
5. Igualdade de gênero;
6. Água potável e saneamento básico;
7. Energia limpa e acessível;
8. Trabalho decente e crescimento econômico;
9. Indústria, inovação e infraestrutura;
10. Redução das desigualdades;
11. Cidades e comunidades sustentáveis;
12. Consumo e produção responsáveis;
13. Ação contra a mudança global do clima;
14. Vida na água;
15. Vida terrestre;
16. Paz, justiças e instituições eficazes;
17. Parcerias e meios de implementação.

Esses objetivos estão alinhados com os da atual gestão da Cidade de São Paulo nos seus eixos, metas e projetos, os quais determinam a melhoria da qualidade de vida e sustentabilidade de todos os habitantes da cidade.

OS CINCO P'S DA AGENDA 2030 — DO GLOBAL PARA O LOCAL



FONTE: http://jornada2030.com.br/2016/08/10/os-5-ps/

Esses objetivos estão compreendidos em 169 metas ambiciosas para cumprimento pelos países-membros da Organização das Nações Unidas (ONU). A integração do Currículo da Cidade com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável se dá tanto por escolhas temáticas de assuntos que podem ser trabalhados em sala de aula nos diversos componentes curriculares, quanto na escolha das metodologias de ensino que priorizem uma educação integral, em consonância com a proposta de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) da UNESCO.

A EDS traz uma abordagem cognitiva, socioemocional e comportamental e busca fomentar competências-chave[7] para atuação responsável dos cidadãos a fim de lidar com os desafios do século XXI. O que a EDS oferece, mais além, é o olhar sistêmico e a capacidade antecipatória, necessários à própria natureza dos ODS de serem integrados, indivisíveis e interdependentes.

7. O termo competências-chave foi transcrito do documento da UNESCO (2017) para fins de correspondência com a Matriz de Saberes do Currículo da Cidade.

CONHEÇA MAIS SOBRE
Agenda 2030
nos documentos:

Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.

Disponível em:
https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/

Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de Aprendizagem

Disponível em:
http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002521/252197POR.pdf

A implementação da aprendizagem para os ODS por meio da EDS vai além da incorporação de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no currículo escolar, com contornos precisos para cada ciclo de aprendizagem, idade e componente curricular, incluindo, também, a integração dos ODS em políticas, estratégias e programas educacionais; em materiais didáticos; na formação dos professores; na sala de aula e em outros ambientes de aprendizagem.

CORRESPONDÊNCIA ENTRE AS COMPETÊNCIAS-CHAVE DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E A MATRIZ DE SABERES DO CURRÍCULO DA CIDADE

Competências-Chave	DEFINIÇÃO	MATRIZ DE SABERES – CURRÍCULO DA CIDADE
1. COMPETÊNCIA DE PENSAMENTO SISTÊMICO	Capacidade de aplicar diferentes marcos de resolução de problemas para problemas complexos de sustentabilidade e desenvolver opções de soluções viáveis, inclusivas e equitativas que promovam o desenvolvimento sustentável.	Pensamento Científico, Crítico e Criativo; Empatia e Colaboração
2. COMPETÊNCIA ANTECIPATÓRIA	Capacidade de compreender e avaliar vários futuros – possíveis, prováveis e desejáveis; criar as próprias visões para o futuro; aplicar o princípio da precaução; avaliar as consequências das ações; e lidar com riscos e mudanças.	Resolução de problemas
3. COMPETÊNCIA NORMATIVA	Capacidade de entender e refletir sobre as normas e os valores que fundamentam as ações das pessoas; e negociar valores, princípios, objetivos e metas de sustentabilidade, em um contexto de conflitos de interesses e concessões, conhecimento incerto e contradições.	Responsabilidade e Participação; Empatia e Colaboração
4. COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA	Capacidade de desenvolver e implementar coletivamente ações inovadoras que promovam a sustentabilidade em nível local e em contextos mais amplos.	Autonomia e Determinação
5. COMPETÊNCIA DE COLABORAÇÃO	Capacidade de aprender com outros; compreender e respeitar as necessidades, as perspectivas e as ações de outras pessoas (empatia); entender, relacionar e ser sensível aos outros (liderança empática); lidar com conflitos em um grupo; e facilitar a colaboração e a participação na resolução de problemas.	Comunicação; Abertura à Diversidade; Empatia e Colaboração; Repertório Cultural
6. COMPETÊNCIA DE PENSAMENTO CRÍTICO	Capacidade de questionar normas, práticas e opiniões; refletir sobre os próprios valores, percepções e ações; e tomar uma posição no discurso da sustentabilidade.	Pensamento Científico, Crítico e Criativo
7. COMPETÊNCIA DE AUTOCONHECIMENTO	Capacidade de refletir sobre o próprio papel na comunidade local e na sociedade (global); avaliar continuamente e motivar ainda mais as próprias ações; e lidar com os próprios sentimentos e desejos.	Autoconhecimento e Autocuidado
8. COMPETÊNCIA DE RESOLUÇÃO INTEGRADA DE PROBLEMAS	Capacidade de aplicar diferentes marcos de resolução de problemas para problemas complexos de sustentabilidade e desenvolver opções de soluções viáveis, inclusivas e equitativas que promovam o desenvolvimento sustentável, integrando as competências mencionadas anteriormente.	Autonomia e Determinação; Resolução de Problemas

FONTE: UNESCO (2017, p.10) adaptada para fins de correlação.

CICLOS DE APRENDIZAGEM



A organização do Ensino Fundamental em ciclos acontece na Rede Municipal de Ensino de São Paulo desde 1992, quando foram criados os Ciclos Inicial, Intermediário e Final, tendo a psicologia de Piaget (1976), Wallon (1968) e Vygotsky (1988) como bases de fundamentação. Os ciclos são vistos como processos contínuos de formação, que coincidem com o tempo de desenvolvimento da infância, puberdade e adolescência e obedecem a movimentos de avanços e recuos na aprendizagem, ao invés de seguir um processo linear e progressivo de aquisição de conhecimentos.

O Currículo da Cidade preserva a subdivisão do Ensino Fundamental de nove anos em três ciclos. O Ciclo de Alfabetização compreende os três primeiros anos (1º, 2º e 3º). O Interdisciplinar envolve os três anos seguintes (4º, 5º e 6º). O Autoral abarca os três anos finais (7º, 8º e 9º).

O propósito é oferecer ao estudante um maior tempo de aprendizagem no âmbito de cada ciclo, em período longitudinal de observação e acompanhamento, levando em conta seu desenvolvimento intelectual e afetivo e as suas características de natureza sociocultural.

CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

O Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano) é entendido como tempo sequencial de três anos que permite às crianças construírem seus saberes de forma contínua, respeitando seus ritmos e modos de ser, agir, pensar e se expressar. Nesse período, priorizam-se os tempos e espaços escolares e as propostas pedagógicas que possibilitam o aprendizado da leitura, da escrita e da alfabetização matemática e científica, bem como a ampliação de relações sociais e afetivas nos diferentes espaços vivenciados.

O Currículo da Cidade para o Ciclo de Alfabetização também reconhece, assim como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2015), que:

As infâncias são diversas. Crianças são atores sociais com identidades e atuações próprias, que passam por diferentes processos físicos, cognitivos e emocionais, vêm de contextos distintos, têm necessidades específicas e características individuais, como sexo, idade, etnia, raça e classe social.

Crianças são detentoras de direitos e deveres. As crianças do mundo atual são reconhecidas na sociedade cada vez mais como sujeitos de direito, deveres e como atores sociais, com identidades e atuações próprias.

Crianças têm direito a acessar múltiplas linguagens, inclusive a escrita. Nessa fase, a escola deve promover, além da convivência com o lúdico, a leitura e a produção textual de forma integrada às aprendizagens dos diferentes Componentes Curriculares. Por outro lado, não deve forçar a alfabetização precoce ou obrigar as crianças a aprender a ler, escrever e operar matematicamente por meio de exercícios enfadonhos e inadequados para a sua faixa etária.

A brincadeira é um direito fundamental da criança. O brincar constitui-se em oportunidade de interação com os outros, de apropriação cultural e de tomada de decisões capazes de tornar a aprendizagem mais significativa.

Atividades lúdicas e desafiadoras facilitam e mobilizam a aprendizagem escolar. Jogos e brincadeiras contribuem de forma preponderante para o desenvolvimento das crianças, pois permitem que elas vivenciem diferentes papéis, façam descobertas de si e do outro, ampliando as suas relações interpessoais e contribuindo para desenvolver o raciocínio e a criatividade (RODRIGUES, 2013, p. 10). Também promovem a apropriação do Sistema de Escrita Alfabético (SEA), do Sistema de Numeração Decimal (SND), bem como auxiliam o trabalho pedagógico com outros componentes curriculares.

A sala de aula, o pátio, o parque e a brinquedoteca têm grande significado para as crianças e podem auxiliar na aprendizagem. Espaços escolares diversificados são potencialmente lúdicos e adequados ao desenvolvimento das ações pedagógicas.

O Ciclo de Alfabetização demanda um trabalho docente coletivo, sistemático e coordenado. Professores precisam atuar de forma conjunta para assegurar a continuidade e complementariedade do processo pedagógico ao longo dos três anos. Os registros das crianças articulados aos registros de práticas dos professores também são fundamentais para que se possa consolidar as experiências vivenciadas e acompanhar o progresso das crianças.

CICLO INTERDISCIPLINAR

O Ciclo Interdisciplinar (4º ao 6º ano) tem a finalidade de integrar os saberes básicos constituídos no Ciclo de Alfabetização, possibilitando um diálogo mais estreito entre as diferentes áreas do conhecimento. Busca, dessa forma, garantir uma passagem mais tranquila do 5º para o 6º ano, período que costuma impactar o desempenho e engajamento dos estudantes.

O Currículo da Cidade para o Ciclo Interdisciplinar valoriza, fortalece e dialoga com experiências já desenvolvidas pela Rede Municipal de Ensino, como:

Projeto de Docência Compartilhada: A iniciativa conduz e direciona os estudantes dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, por meio do trabalho articulado entre professor polivalente de 4º e 5º anos e professor especialista, preferencialmente de Língua Portuguesa ou Matemática. O propósito não é apenas manter a presença contínua de dois professores na mesma sala de aula, mas construir parcerias, pelo empenho em planejamento integrado de suas aulas, entre duplas docentes de segmentos de ensino diferentes, a fim de que possam atuar interdisciplinarmente em suas aulas, abordagens e intervenções pedagógicas, discutir, acompanhar e analisar suas práticas, avaliar seus estudantes e suas turmas. A ação precisa se integrar ao Projeto Político-Pedagógico da escola e ser orientada pelo coordenador pedagógico.

Interdisciplinaridade: Característica preponderante deste Ciclo, a abordagem interdisciplinar entende que cada área do conhecimento tem suas especificidades, mas precisa articular-se com as demais e com o contexto e as vivências dos estudantes para garantir maior significado às aprendizagens, que rompem com os limites da sala de aula tradicional, integram linguagens e proporcionam a criação e apropriação de conhecimentos. O articulador mais significativo entre as diferentes áreas do conhecimento está na formulação da pergunta epistemológica: o que vou conhecer? Qual o problema do conhecimento? O que mudou em mim quando aprendi e conheci? Essas e outras questões podem integrar professores e suas práticas docentes.

CICLO AUTORAL

O Ciclo Autoral (7º ao 9º ano) destina-se aos adolescentes e tem como objetivo ampliar os saberes dos estudantes de forma a permitir que compreendam melhor a realidade na qual estão inseridos, explicitem as suas contradições e indiquem possibilidades de superação. Nesse período, a leitura, a escrita, o conhecimento matemático, as ciências, as relações históricas, as noções de espaço e de organização da sociedade, bem como as diferentes linguagens construídas ao longo do Ensino Fundamental, buscam expandir e qualificar as capacidades

de análise, argumentação e sistematização dos estudantes sobre questões sociais, culturais, históricas e ambientais.

Os estudantes aprendem à medida que elaboram Trabalhos Colaborativos de Autoria (TCAs), seja abordando problemas sociais ou comunitários, seja refletindo sobre temas como infâncias, juventudes, territórios e direitos. O TCA permite aos estudantes reconhecer diferenças e participar efetivamente na construção de decisões e propostas visando à transformação social e à construção de um mundo melhor.

Essa abordagem pedagógica tem como características:

- Incentivar o **papel ativo dos estudantes no currículo**, de forma a desenvolver sua autonomia, criticidade, iniciativa, liberdade e compromisso;
- Fomentar a **investigação, leitura e problematização do mundo real**, a partir de pesquisas que envolvam diferentes vozes e visões, oferecendo várias possibilidades de apropriação, criação, divulgação e sistematização de saberes;
- Transformar professores e estudantes em produtores de conhecimento, criando oportunidades para que **elaborem propostas e realizem intervenções sociais** para melhorar o meio em que vivem.

O Currículo da Cidade no Ciclo Autoral dá ênfase ao protagonismo juvenil e no envolvimento dos estudantes em projetos voltados a solucionar problemas reais.

ORGANIZAÇÃO GERAL DO CURRÍCULO DA CIDADE

ÁREAS DO CONHECIMENTO E COMPONENTES CURRICULARES

O Currículo da Cidade organiza-se por Áreas do Conhecimento e Componentes Curriculares:

Linguagens: Língua Portuguesa, Língua Portuguesa para Surdos, Arte, Língua Inglesa, Língua Brasileira de Sinais – Libras e Educação Física
Matemática: Matemática
Ciências da Natureza: Ciências Naturais
Ciências Humanas: Geografia e História

Além das Áreas do Conhecimento e dos Componentes Curriculares descritos acima, o Currículo da Cidade apresenta de forma inédita no Brasil um currículo para a Área/Componente Curricular **Tecnologias para Aprendizagem.**

Nesses últimos trinta anos, as tecnologias, em especial as digitais, evoluíram socialmente de forma rápida. Hoje, há novos e diferenciados processos comunicativos e formas de culturas estruturadas com base em distintas linguagens e sistemas de signos, transformando parâmetros comportamentais e hábitos sociais.

As primeiras experiências do uso de computadores na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo datam de 1987. Entre as mudanças ocorridas na década de 1990, surge a função do Professor Orientador de Informática Educativa (POIE), referendado pelo Conselho de Escola, para atuar nos Laboratórios de Informática Educativa, com aulas previstas na organização curricular de todas as escolas de Ensino Fundamental.

Tal contexto leva-nos a ajustar processos educacionais, ampliando e ressignificando o uso que fazemos das tecnologias para que os estudantes saibam lidar com a informação cada vez mais disponível. Nesse sentido, os objetivos do trabalho desse componente curricular, entre outros, são estes: atuar com discernimento e responsabilidade, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo e identificar dados de uma situação e buscar soluções. É um desafio imposto às escolas que têm, entre uma de suas funções, auxiliar crianças e jovens na construção de suas identidades pessoal e social.

Em 2018, as Áreas do Conhecimento do Currículo da Cidade de São Paulo foram revisadas e os Componentes Curriculares de Língua Portuguesa para Surdos e Língua Brasileira de Sinais (Libras) foram inseridos em Linguagem, de forma a reconhecê-los e reafirmá-los dentro da área. Esta ação corrobora para reforçar os conceitos orientadores de educação integral, equidade e educação inclusiva estabelecidos no Currículo da Cidade e reitera a importância desses Componentes Curriculares para toda a Educação Básica na Rede Municipal de Ensino.

Sendo assim, o documento curricular expressa a concepção da sua respectiva Área do Conhecimento e reflexões contemporâneas sobre seu ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental.

EIXOS

Os eixos estruturantes organizam os objetos de conhecimento de cada componente curricular, agrupando o que os professores precisam ensinar em cada ano do Ensino Fundamental.

O Currículo da Cidade define seus eixos estruturantes em função da natureza e das especificidades de cada componente curricular, observando níveis crescentes de abrangência e complexidade, sempre em consonância com a faixa etária e as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Na proposta curricular, os eixos são trabalhados de forma articulada, com a finalidade de permitir que os estudantes tenham uma visão mais ampla de cada componente.

OBJETOS DE CONHECIMENTO

Os objetos de conhecimento são elementos orientadores do currículo e têm a finalidade de nortear o trabalho do professor, especificando de forma ampla os assuntos a serem abordados em sala de aula.

O Currículo da Cidade considera o conhecimento a partir de dois elementos básicos: o sujeito e o objeto. O sujeito é o ser humano cognoscente, aquele que deseja conhecer, neste caso os estudantes do Ensino Fundamental. Já o objeto é a realidade ou as coisas, fatos, fenômenos e processos que coexistem com o sujeito. O próprio ser humano também pode ser objeto do conhecimento. No entanto, o ser humano e a realidade só se tornam objeto do conhecimento perante um sujeito que queira conhecê-los. Tais elementos básicos não se antagonizam: sujeito e objeto. Antes, um não existe sem a existência do outro. Só somos sujeitos porque existem objetos. Assim, o conhecimento é o estabelecimento de uma relação e não uma ação de posse ou consumo.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

O Currículo da Cidade optou por utilizar a terminologia Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para designar o conjunto de saberes que os estudantes da Rede Municipal de Ensino devem desenvolver ao longo do Ensino Fundamental. A escolha busca contemplar o direito à educação em toda a sua plenitude – Educação Integral – considerando que a sua conquista se dá por meio de "um processo social interminável de construção de vida e identidade, na relação com os outros e com o mundo de sentidos" (SÃO PAULO, 2016a, p. 29).

Arroyo (2007) associa os objetivos de aprendizagem à relação dos seres humanos com o conhecimento, ao diálogo inerente às relações entre sujeitos de direito e à troca de saberes entre todos que compõem o universo escolar, bem como a comunidade e a sociedade em que está inserido.

No Currículo da Cidade, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento orientam-se pela Educação Integral a partir da Matriz de Saberes e indicam o que os estudantes devem alcançar a cada ano como resultado das experiências de ensino e de aprendizagem intencionalmente previstas para esse fim. Além disso, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizam-se de forma progressiva do 1º ao 9º ano, permitindo que sejam constantemente revisitados e/ou expandidos, para que não se esgotem em um único momento, e gerem aprendizagens mais profundas e consistentes. Embora descritos de forma concisa, eles também apontam as articulações existentes entre as áreas do conhecimento.

CURRÍCULO DA CIDADE NA PRÁTICA



Para ser efetivo, o Currículo da Cidade precisa dialogar com as diferentes ações das escolas, das DREs e da SME. Dessa maneira, a implementação do Currículo da Cidade acontece por meio da realização de um conjunto de ações estruturantes.

IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DA CIDADE

Projeto Político-Pedagógico da Escola (PPP): A garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no Currículo da Cidade requer investigação, análise, elaboração, formulação, planejamento e tomada de decisões coletivas. Por essa razão, cada comunidade escolar precisa revisitar o seu Projeto Político-Pedagógico à luz da nova proposta curricular, de forma a incorporá-la ao seu cotidiano em consonância com a identidade e as peculiaridades da própria escola. O processo de construção deve envolver a participação dos profissionais da educação e também dos estudantes e familiares. Além de consolidar a incorporação do novo currículo, o PPP tem o propósito de fortalecer a escola para que possa enfrentar os seus desafios cotidianos de maneira refletida, consciente, sistematizada, orgânica e participativa.

É importante que a construção do PPP estruture-se a partir de um processo contínuo e cumulativo de avaliação interna da escola, conforme previsto na LDB (1996)[8]. Uma vez concluídas essas ações, o grupo de professores pode planejar suas aulas, orientando-se pelos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que pretende atingir e apoiando-se em conhecimentos teóricos e práticos disponíveis.

Formação de Professores: A SME irá propor projetos de formação continuada juntamente com as escolas, priorizando processos de desenvolvimento profissional centrados na prática letiva de cunho colaborativo e reflexivo, a fim de que os professores tenham condições de implementar o novo currículo considerando seu contexto escolar. Não podemos deixar de considerar nesse percurso formativo o horário coletivo da JEIF como um espaço privilegiado de reflexão no qual, a partir

8. Lei nº 9394/96.

dos conhecimentos disponíveis sobre a comunidade escolar, gestores e professores colaborativamente possam elaborar suas trajetórias de ensino.

Materiais Didáticos: Outra tarefa importante é a análise e seleção de materiais pedagógicos alinhados à nova proposta curricular. Materiais estruturados, livros didáticos e recursos digitais de aprendizagem devem ser criteriosamente escolhidos pelos professores e equipe gestora para que possam subsidiar o desenvolvimento das suas propostas pedagógicas. Além disso, a SME produzirá cadernos de orientações didáticas e materiais curriculares educativos.

Avaliação: A implementação do novo currículo demanda a revisão dos processos e instrumentos de avaliação utilizados pela Rede Municipal de Ensino. Entendida como ação formativa, reflexiva e desafiadora, a avaliação da aprendizagem contribui, elucida e favorece o diálogo entre o professor e seus estudantes, identificando em que medida os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sendo alcançados no dia a dia das atividades educativas. Por outro lado, a nova proposta curricular também vai requerer a reestruturação das avaliações externas em larga escala, realizadas pela SME com a finalidade de coletar dados de desempenho dos estudantes e propor ações que possam ajudar escolas, gestores e professores a enfrentar problemas identificados.

GESTÃO CURRICULAR

A gestão curricular refere-se à forma como o currículo se realiza na unidade escolar. Sua consecução depende de como as equipes gestora e docente planejam, interpretam e desenvolvem a proposta curricular, levando em conta o perfil de seus estudantes, a infraestrutura, os recursos e as condições existentes na escola e no seu entorno social. A macrogestão envolve o planejamento de longo prazo; a micro compreende o planejamento de uma unidade ou até mesmo de uma aula.

Ao planejar, é importante que todos:

Analisem os eixos estruturantes, os objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do seu componente curricular;

Identifiquem as possíveis integrações entre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do seu componente curricular e das diferentes áreas do conhecimento;

Compreendam o papel que cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento representa no conjunto das aprendizagens previstas para cada ano de escolaridade;

Avaliem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento trabalhados em anos anteriores, tanto para diagnosticar em que medida já foram alcançados pelos estudantes, quanto para identificar como poderão contribuir para as aprendizagens seguintes;

Criem as estratégias de ensino, definindo o que vão realizar, o que esperam que seus estudantes façam e o tempo necessário para a execução das tarefas propostas, lembrando que a diversidade de atividades enriquece o currículo;

Assegurem que o conjunto de atividades propostas componham um percurso coerente, que permita aos estudantes construir todos os conhecimentos previstos para aquele ano de escolaridade;

Selecionem os materiais pedagógicos mais adequados para o trabalho com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, contemplando livros didáticos e recursos digitais;

Envolvam os estudantes em momentos de reflexão, discussão e análise crítica, para que também possam avaliar e contribuir com o seu próprio processo de aprendizagem;

Registrem o próprio percurso e o do estudante e verifiquem quais objetivos ainda não foram alcançados.

AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM



Compreendemos a avaliação como um ato pedagógico, que subsidia as decisões do professor, permite acompanhar a progressão das aprendizagens, compreender de que forma se efetivam e propor reflexões sobre o próprio processo de ensino.

A avaliação concebida como parte integrante do processo de ensino fornece elementos para o professor traçar a sua trajetória de trabalho, por meio do planejamento e replanejamento contínuo das atividades, uma vez identificados os conhecimentos que os estudantes já possuem e suas dificuldades de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a avaliação ajudará o professor a estabelecer a direção do agir pedagógico, permitindo uma prática de acompanhamento do trabalho de ensino que revele o que, de fato, os estudantes aprenderam na ação que foi planejada. Portanto, ela ajuda a verificar o alcance dos objetivos traçados, contribuindo para acompanhar a construção de saberes dos estudantes.

Nesse sentido, e de acordo com Roldão e Ferro (2015), a avaliação tem uma função reguladora porque permite que professores e estudantes organizem seus processos a partir do que é constatado pela avaliação.

Para o professor, a regulação refere-se ao processo de ensino que adequa o que é necessário que os estudantes aprendam de acordo com o currículo. Há um planejamento do que precisa ser ensinado (a partir do documento curricular), mas também existe uma turma real de estudantes com diferentes saberes construídos que precisam avançar em suas aprendizagens. É o processo avaliativo que indica a distância entre esses dois aspectos e, então, o que é preciso o professor fazer para garantir a aprendizagem de todos a partir de planejamentos adequados à turma.

Para os estudantes, a avaliação fornece informações que permitem acompanhar a evolução de seu conhecimento, identificando o que aprenderam e o que precisa de maior investimento em período de tempo, regulando seu processo de aprendizagem e corresponsabilizando-se por essa ação.

Porém, para que isso aconteça é necessário criar na escola uma cultura avaliativa. Não basta somente aplicar o instrumento e mensurar as aprendizagens com um conceito ou nota. O processo avaliativo é muito mais que isso. Precisamos,

então, cuidar do planejamento de dois aspectos importantes: o tipo de avaliação a ser utilizada e a diversidade de instrumentos avaliativos.

No que se refere aos tipos de função avaliativa, acreditamos na avaliação **formativa** que possibilita a realização dos processos de regulação de professores e estudantes, uma vez que dá sentido ao trabalho docente, que é o alcance dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e, também, fornece informações ao estudante, indicando o quanto ele evoluiu, o que ainda não sabe, mas também o que sabe naquele momento. Para que esteja inserida na continuidade do processo de ensino, fornecendo informações para o ajuste das atividades de ensino e aprendizagem, é necessário que o professor introduza na sua rotina momentos para realizar feedbacks ou devolutivas aos estudantes.

Além disso, utilizamos a avaliação **diagnóstica** para identificar o que já sabem os estudantes sobre determinado conteúdo ou objeto. E se a avaliação ajuda o professor a verificar se os objetivos propostos foram atingidos ou ainda mapear quais as dificuldades que os estudantes sentiram ao término de uma ação pedagógica, ela é chamada de **cumulativa**. O quadro abaixo traz uma síntese das três.

QUADRO 1: TIPOS DE FUNÇÃO AVALIATIVA E SUAS CARACTERÍSTICAS

Características	AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	AVALIAÇÃO CUMULATIVA	AVALIAÇÃO FORMATIVA
OBJETIVO	Levantar os conhecimentos prévios dos estudantes	Verificar o que os estudantes aprenderam	Acompanhar as aprendizagens dos estudantes
TEMPO	Antes de iniciar um novo objeto de conhecimento	Ao final do trabalho realizado	Durante o desenvolvimento do objeto de conhecimento
FUNÇÃO	Levantar dados para o planejamento do ensino	Verificar se há necessidade de retomada ou não do objeto de conhecimento	Ajustar as atividades de ensino e o processo de aprendizagem

No processo de ensino das diferentes Áreas do Conhecimento, deve-se considerar estas três formas de avaliação: a diagnóstica, a cumulativa e a formativa. Elas se retroalimentam para dar sentido ao processo de ensino e de aprendizagem, como apresentado no esquema a seguir:



A utilização desse processo avaliativo é o que muda a perspectiva da avaliação como fim em si mesma e a coloca a serviço das aprendizagens. Centra-se nos sujeitos aprendentes e é, segundo Gatti (2003), benéfica para esses, porque os ensina a se avaliarem, e também para professores, porque propicia que avaliem além dos estudantes, a si mesmos.

Outro aspecto importante a considerar nesse processo é o planejamento da avaliação a partir de diferentes instrumentos avaliativos. Utilizar provas, relatórios, fichas de observação, registros, seminários, autoavaliação, entre outros, permite ao professor levantar informações sobre os conhecimentos que os seus estudantes já possuem e suas dificuldades, de forma que esses elementos possibilitem ao professor planejar suas atividades de ensino de forma mais adequada.

Como visto até agora, a avaliação só faz sentido se a ela estiver vinculada a tomada de decisão: sobre novos ou outros percursos de ensino, sobre o que fazer com os estudantes que parecem não aprender, sobre a utilização de instrumentos diferenciados para evidenciar a diversidade de saberes e percursos dos estudantes, entre outros aspectos.

Essas decisões não envolvem somente professores e estudantes. O processo avaliativo engaja toda equipe gestora e docente com a aprendizagem dos estudantes e com as decisões coletivas em que todos os atores são importantes. Falamos do professor porque é ele que está em sala de aula. É, portanto, responsável pela avaliação da aprendizagem, mas o processo avaliativo é algo que envolve a escola como um todo, que precisa ter metas claras e estar implicada com o percurso desses estudantes.

Esse olhar para a escola vem de várias perspectivas da avaliação. Uma delas é a reflexão a partir dos resultados de avaliações externas. Embora essa avaliação tenha como foco o olhar para o sistema, para o ensino oferecido pelo município e suas escolas, pode (e deve) permitir a reflexão sobre a aprendizagem dos estudantes alinhada com os resultados que já foram aferidos a partir da avaliação da aprendizagem.

Essas avaliações produzem informações para as equipes gestora e docente da escola com o intuito de aprimorar o trabalho pedagógico. Como a avaliação da aprendizagem, a avaliação externa aponta problemas de aprendizagem que precisam ser superados. Ela é mais um indicador que põe luz à ação realizada na escola e permite que metas qualitativas e quantitativas sejam definidas e acompanhadas para verificar se estão sendo atingidas.

Outro caminho necessário para envolver os diferentes sujeitos no percurso de avaliação da escola é a qualificação dos contextos de avaliação institucional. Quando a instituição é pensada coletivamente a partir de diferentes dimensões, é possível diagnosticar fragilidades e tomar decisões que impliquem o compromisso de todos com as mudanças necessárias. Dessa forma, a avaliação institucional está a serviço do aprimoramento do fazer educativo e, ao articular-se com as avaliações internas e externas, subsidia o olhar da equipe escolar sobre seus percursos educativos.

É possível e necessário, por meio desse processo, como aponta Fernandes (2008), melhorar não só o que se aprende e, portanto, o que se ensina, mas como se aprende ou como se ensina.

São ações desafiadoras que merecem investimento e cuidado se efetivamente quisermos garantir o direito de todos por uma **educação de qualidade**, com **equidade.**

SÍNTESE DA ORGANIZAÇÃO GERAL DO CURRÍCULO DA CIDADE



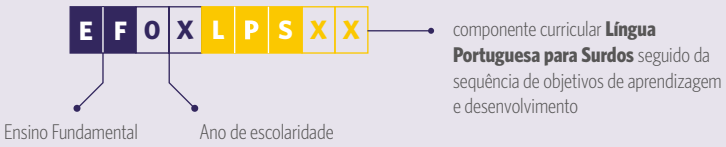
O Currículo da Cidade organiza-se a partir dos seguintes elementos:

- **Matriz de Saberes** - Explicita os direitos de aprendizagem que devem ser garantidos a todos os estudantes da Rede Municipal de Ensino ao longo do Ensino Fundamental.
- **Temas Inspiradores** - Conectam os aprendizados dos estudantes aos temas da atualidade.
- **Ciclos de Aprendizagem** - Definem as três fases em que se divide o Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino.
- **Áreas do Conhecimento/Componentes Curriculares** - Agrupam os objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.
- **Eixos Estruturantes** – Organizam os objetos de conhecimento.
- **Objetos de Conhecimento** - Indicam o que os professores precisam ensinar a cada ciclo em cada um dos componentes curriculares.
- **Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento** - Definem o que cada estudante precisa aprender a cada ano e Ciclo em cada um dos componentes curriculares.

A Matriz de Saberes, os eixos estruturantes, os objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento formulam os resultados buscados pela ação educativa cotidiana, fruto do trabalho da equipe escolar. Desempenham, dessa forma, papel fundamental no início e ao final do processo de ensino e de aprendizagem. No início, são guias para a construção de trajetórias voltadas ao alcance das aprendizagens esperadas. Ao final, são subsídios para a formulação de padrões de desempenho que serão avaliados pelos professores, explicitando em que medida os resultados propostos foram atingidos e que intervenções ou correção de rumos se fazem necessárias.

UM CURRÍCULO PENSADO EM REDE

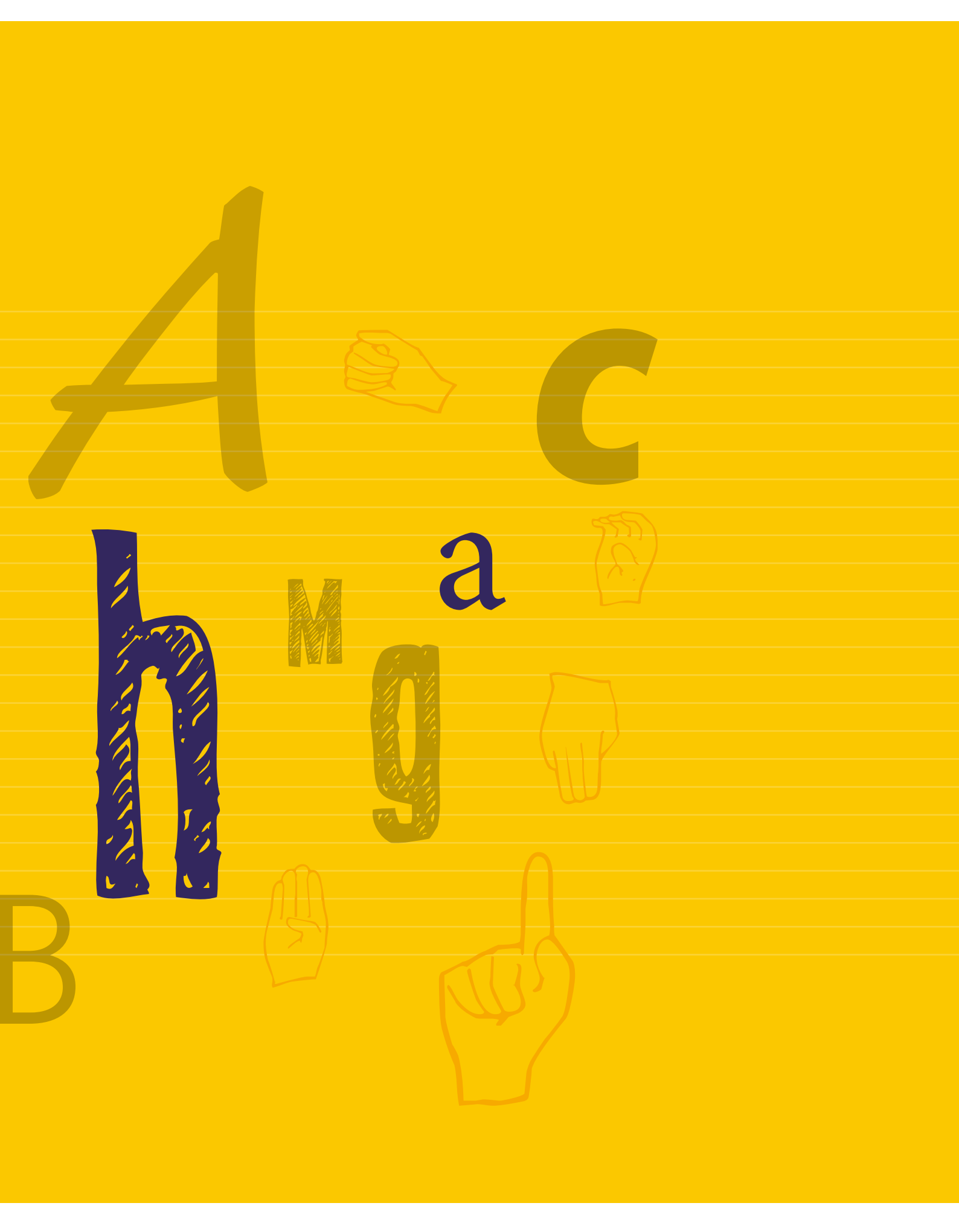
No Currículo de Língua Portuguesa para Surdos, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão identificados por uma sigla



em que:
EF Ensino Fundamental;
0X ano de escolaridade;
LPSXX Componente Curricular LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS seguido da sequência de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento desse componente.

Essa ordem sequencial que aparece no documento é apenas um indicativo para organização, não significa que na sala de aula esses objetivos devam ser organizados nessa sequência. Eles apresentam uma organização de um ano para o outro, de modo que sua redação revela que aquilo que se espera da aprendizagem num ano seja mais simples do que o que se espera da aprendizagem no ano subsequente. A progressão não é linear, mas indica uma visão em espiral do conhecimento, propondo a revisitação dos conhecimentos anteriores à medida que avança no ano subsequente. Além disso, num mesmo ano de escolaridade, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento apresentam um encadeamento para que a compreensão de um determinado conceito decorra de uma rede de significados proporcionada por esse encadeamento.

Compreendemos, assim como Pires (2000), que o currículo é um documento vivo e flexível no qual as ações de planejamento e organização didática estarão em constante reflexão por parte dos professores permitindo sua construção e ressignificação de sentidos frente aos contextos em que são produzidos. Assim, é importante também considerar um desenho curricular que não seja rígido nem inflexível e que permita uma pluralidade de ressignificações e caminhos sem privilegiar um em detrimento de outro e sem indicação de hierarquia


A
C
a
M
g
B

PARTE 2

O CURRÍCULO BILÍNGUE PARA SURDOS

INTRODUÇÃO

A EDUCAÇÃO DE SURDOS

A educação de surdos tem sido objeto de estudo e discussão há muitas décadas. Diversos autores, no Brasil e no mundo, apresentaram suas posições e análises (PICKERSGILL, 1998; LOU, 1998; LEVY, 1999; MOURA, 2000; MOURA et al., 2005; GARCIA, 2016; KARNOPP, 2001). Um ponto comum entre diversos estudos é a presença de metodologias baseadas na modalidade visuoespacial já nas primeiras tentativas de educar as pessoas surdas, que caminharam para uma mudança de paradigma com a instauração do Oralismo na década de 1880 (WATSON, 1998; MOURA, 2001; SLOMSKY, 2010) e retornando para propostas baseadas na modalidade visuoespacial nos anos de 1960 (LOU, 1998).

O uso das línguas na história da educação de surdos não foi uniforme. No Brasil, os passos iniciais da educação de surdos tiveram foco na língua oral, com caráter normalizador e proibitivo em relação ao uso da língua de sinais nos espaços escolares.

A referência que marcou a instauração da oralidade como modo preferencial de comunicação nos espaços educacionais foi o II Congresso Internacional de Educação dos Surdos, realizado em Milão (SÁNCHEZ, 1990; MOURA, 2000; KINSEY, 2011). Naquele evento, as discussões sobre a Língua de Sinais, ainda que uma descrição linguística sobre Línguas de Sinais só viesse a ocorrer em meados do próximo século com as proposições de William Stokoe sobre a Língua de Sinais Americana na década de 1960, já sinalizavam a preocupação dos educadores com a forma de comunicação das pessoas surdas e o reconhecimento de uma estrutura significativa e relevante na modalidade visuoespacial (KINSEY, 2011). Entretanto, as metodologias oralistas tiveram peso maior para os participantes, sendo defendidas por uma classe de profissionais oralistas que tinham como objetivo dar consistência e força às suas posições com relação às metodologias para a educação dos surdos e, então, foram condenadas as propostas que utilizavam línguas de sinais.

As Antigas Práticas Baseadas em Línguas Orais

Com a divulgação das práticas baseadas na oralidade como sendo as que deveriam ser privilegiadas, a educação de surdos começa a experimentar um período em que a estimulação auditiva e o desenvolvimento da fala ganha espaço de destaque. O objetivo principal nesse contexto era a normalização das pessoas surdas tidas como deficientes e a integração dessas pessoas na comunidade ouvinte, dando exclusividade à língua oral (WATSON, 1998).

A filosofia oralista inaugura um período de opressão às línguas de sinais. Não bastasse o foco na língua oral, os educadores começaram a atribuir ao uso da Língua de Sinais o insucesso dos métodos praticados pelos oralistas e a proibir que crianças e jovens surdos usassem a Língua de Sinais em ambientes educacionais. A proibição ocorria (e ocorre em espaços remanescentes dessa prática de exclusão e de impedimento do desenvolvimento humano) de forma direta ou convencendo os familiares a respeito dos falsamente ditos efeitos negativos do uso da Língua de Sinais.

O insucesso do oralismo para muitos indivíduos (MARCHESI, 1995; LACERDA; MANTELATTO, 2000; BARBOSA, 2007) começou a expor as fragilidades desta filosofia e as ideias equivocadas divulgadas pelos seus adeptos começaram a ser modificadas com o desenvolvimento científico das ciências da linguagem. Os estudos linguísticos, que tiveram sua inauguração como ciência no início do século passado com a publicação póstuma do Curso de Linguística Geral, de Ferdinand de Saussure, ganham eco em diversas áreas e em diversas línguas, que começam a ser descritas tomando como base teorias comuns às línguas naturais. O impacto desse desenvolvimento científico na educação de surdos ocorre somente algumas décadas depois.

Conforme Strong (1998), na década de 1950 diversos pesquisadores começam a questionar o uso da modalidade oral exclusiva a partir de testes específicos comparando o método oralista com o baseado na modalidade visuoespacial. Então, com o agravo causado pelo oralismo na comunidade surda e com as novas concepções a respeito das línguas de sinais, tem-se o início de um período em que métodos baseados na oralidade são associados a métodos baseados na gestualidade e na Língua de Sinais.

Neste período, qualquer código ou língua que pudesse ajudar no processo de comunicação dos estudantes surdos era admitido. A Comunicação Total, então, começa a fazer uso de sistemas de comunicação[9] a partir do contato entre a língua oral e a Língua de Sinais. No caso do Brasil, o uso concomitante da Língua Brasileira de Sinais - Libras (ou uma tentativa de usá-la) com a Língua Portuguesa gerou o Português Sinalizado e o Bimodalismo. Por não serem línguas naturais, esses sistemas de comunicação apresentaram limitações que causaram impactos no processo educacional dos estudantes surdos.

Os resultados dessas práticas continuaram a causar insatisfação nos educadores. Segundo Komesaroff (2001), um dos fatores impulsionadores das modificações na educação de surdos que levaram às discussões a respeito da abordagem

9. Os sistemas de comunicação não são línguas naturais. As línguas naturais emergem de forma espontânea nas comunidades de fala e possuem estrutura linguística organizada. Como exemplos de línguas naturais temos a Língua Portuguesa, a Língua Inglesa, a Língua Brasileira de Sinais, a Língua Americana de Sinais, dentre muitas. Os sistemas de comunicação são criados para serem usados como ferramenta de comunicação entre as pessoas, mas não possuem estrutura em que possam ser observados os níveis de análise linguística presentes nas línguas naturais. Como exemplo de sistemas de comunicação, temos o Português Sinalizado, os diversos Sistemas de Comunicação Alternativa etc.

bilíngue para surdos foi justamente a insatisfação diante de práticas que não produziam os resultados desejados no processo educacional dessas pessoas.

A Concepção de Educação Bilíngue para Surdos

As reflexões sobre a abordagem bilíngue na América Latina tiveram como precursores Carlos Sanchez, na Venezuela, e Luis Behares, no Uruguai. No Brasil, os impactos dessas reflexões tiveram seus efeitos na década de 1980, já com as influências dos estudos linguísticos das línguas de sinais, conforme Ferreira (1995), Skliar (1998) e Quadros (1997). Entretanto, as práticas bilíngues na educação de surdos começaram a ser implementadas na última década do século passado, ainda gerando diversos conflitos nas escolas de surdos.

Pickersgill e Gregory (1998) definem bilinguismo para surdos como sendo uma abordagem educacional que parte do princípio que a língua de instrução da criança surda deve ser a Língua de Sinais e a língua da comunidade ouvinte deve ser usada como segunda língua. Para os autores, a prática bilíngue na educação de surdos defende que o status linguístico da língua oral e da Língua de Sinais deve ter o mesmo o valor. Ambas devem ser consideradas e usadas no processo de educação da pessoa surda. Afirmam também que a competência adequada nas duas línguas, e principalmente na Língua de Sinais, possui impacto importante no desenvolvimento da criança e pode ser determinante para o seu futuro educacional e social.

As diferenças entre as crianças devem ser respeitadas, assim como as diferenças familiares no que diz respeito à forma de exploração da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa. A relação entre as duas línguas deve ser estimulada, bem como as habilidades de estabelecer relações de similaridades e divergências entre as línguas. Aspecto esse a ser considerado nas reflexões dos professores e dos estudantes. Entretanto, vale destacar que o uso de duas línguas, de modalidades diferentes, deve ser realizado em momentos distintos. Uma pessoa pode ser usuário da Língua Portuguesa e da Libras, mas o uso concomitante das duas línguas (sinalizar em Libras ao mesmo tempo que se fala a Língua Portuguesa) não permite que as línguas em uso concomitante sejam processadas da forma adequada.

Quadros (1997) discute que a aquisição de língua pode ocorrer de forma sucessiva ou simultânea. Na aquisição sucessiva das duas línguas, o processo ocorre após a detecção da perda auditiva, com entrada subsequente do estímulo da língua de sinais e, depois da sua aquisição completa, a introdução do aprendizado da língua oral. A aquisição simultânea acontece quando o processo de aquisição da língua de sinais se inicia ao mesmo tempo em que se dá o processo de aquisição da Língua Portuguesa.

Kozlowski (2000) aponta que no processo de educação bilíngue não existe diferença de status entre as línguas a serem adquiridas ou aprendidas. A prioridade dada para a aquisição da Língua de Sinais como primeira língua e em momento adequado é explicada não por uma questão hierárquica entre as duas línguas, mas porque a instrução – aquisição de conhecimento e reflexões a respeito dos conhecimentos adquiridos – deve ser baseada na Língua de Sinais, já que esta

língua não impõe restrições de acesso às pessoas surdas. Isto porque a Língua de Sinais é a língua de mais fácil acesso para a pessoa surda. Contudo, não se pode estabelecer uma gradação de valor ou de status linguístico entre as duas línguas.

O Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (BRASIL, 2014) aponta como um dos objetivos a garantia de direito à educação linguístico/cultural com afastamento do modelo que foca a surdez como falta sensorial. O documento diz que:

> A Educação Bilíngue Libras - Português é entendida, como a escolarização que respeita a condição da pessoa surda e sua experiência visual como constituidora de cultura singular, sem, contudo, desconsiderar a necessária aprendizagem escolar do português. Demanda o desenho de uma política linguística que defina a participação das duas línguas na escola em todo o processo de escolarização de forma a conferir legitimidade e prestígio da Libras como língua curricular e constituidora da pessoa surda. (BRASIL, 2014, p. 6).

O direito à educação baseado em decisões tomadas a partir de políticas linguísticas poderá permitir que as discussões a respeito da cultura surda e da língua da comunidade surda possam se estabelecer sem que seja atribuído uma caráter normalizador à educação.

Histórico da Educação de Surdos no Município de São Paulo

A educação de surdos no Munícipio de São Paulo data de 1952 com a criação do primeiro Núcleo Educacional para Crianças Surdas Helen Keller, na zona central da cidade. A educação, naquela época, era baseada na Língua Portuguesa oral e escrita, influenciada pela filosofia educacional do Oralismo adotada pela maior parte das escolas do mundo.

Entre os anos de 1988 e 1999 foram criadas mais cinco escolas para atender à demanda do município, naquela época denominadas EMEE – Escola Municipal de Educação Especial: EMEE Anne Sullivan, na zona sul; EMEE Neusa Basseto, na zona leste; EMEE Madre Lucie Bray e EMEE Professor Mário Pereira Bicudo, na zona norte e EMEE Vera Lúcia Aparecida Ribeiro, na zona oeste. Essas EMEEs passaram por um período de mudanças na abordagem linguística adotada pelo sistema educacional que preconizava, inicialmente, a oralização dos estudantes surdos e, posteriormente, passaram a fazer uso da modalidade visuoespacial para a comunicação e educação da pessoa Surda, dando ênfase à Libras.

Para subsidiar o trabalho dos professores, a Secretaria Municipal de Educação - SME desenvolveu documentos de Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino Fundamental para as disciplinas curriculares, publicados no ano de 2008. Esse processo de construção coletiva exigiu o envolvimento amplo de todos os educadores que atuavam nas EMEEs e das instâncias dirigentes da Secretaria Municipal de Educação, como coordenadoras do debate e mediadoras das tomadas de decisão. Especificamente para a implementação da educação bilíngue, dois documentos foram construídos, o de Língua Brasileira de Sinais – Libras (SÃO PAULO,

2008a) e o de Língua Portuguesa para Surdos (SÃO PAULO, 2008b), que fizeram parte do Programa de Orientações Curriculares da Secretaria Municipal de Educação (SÃO PAULO, 2008a, 2008b).

Ainda com o intuito de contribuir com o processo de ensino aprendizagem, posteriormente, a SME continuou o trabalho para a implementação desses documentos e, na sequência, produziu os "Cadernos de apoio e aprendizagem" do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, compostos por materiais impressos e vídeos para o professor e para os estudantes surdos (SÃO PAULO, 2012a, 2012b).

Acompanhando as transformações educacionais, linguísticas e culturais da Comunidade Surda, em 2010 foi constituído um Grupo de Trabalho que teve como objetivo a definição das diretrizes para a organização de Escolas Bilíngues para Surdos e, como resultado deste trabalho, no ano de 2011, foi publicado o Decreto nº 52.785, que criou as Escolas de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBS na Rede Municipal de Ensino, dando início a uma nova etapa de atendimento às crianças, jovens e adultos surdos da nossa cidade.

Em 2012, foram criadas ainda duas Escolas Polo Bilíngue para Surdos e Ouvintes no CEU[10] Capão Redondo, na zona sul, e no CEU São Rafael, na zona leste.

A Política de Atendimento adotada desde 2011 não sofreu descontinuidade, sendo a mesma ratificada no Decreto nº 57.379 (dezembro 2016) e regulamentada pela Portaria nº 8.764 (dezembro 2016), que reconhece o direito dos surdos a uma Educação Bilíngue de qualidade que respeita sua identidade e cultura. Essa política entende a Libras como a primeira língua das pessoas surdas e, portanto, língua de instrução e de comunicação, e a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua, sendo objeto de ensino da escola.

As Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos e Polos Bilíngues destinam-se às crianças, adolescentes, jovens e adultos com surdez, com surdez associada a deficiências, limitações, condições ou disfunções e surdocegueira. Oferece atendimento educacional à população na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos - EJA.

O atendimento é realizado por professores bilíngues com base na Pedagogia Visual, que faz uso de materiais visuais, da Língua de Sinais, da imagem, do letramento ou leitura visual.

Essas escolas contam com Instrutores de Libras surdos que atuam como modelo linguístico, e Tradutores-Intérpretes e Guias-Intérpretes de Libras e Língua Portuguesa (TILS) que proporcionam acessibilidade linguística aos estudantes.

Já, os estudantes surdos, cujos familiares/responsáveis optam por matriculá-los em escolas regulares, possuem os serviços dos TILS e são atendidos no contraturno nas Salas de Recursos Multifuncionais por Professores responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado e Instrutores de Libras.

A organização e a oferta da Educação Bilíngue no âmbito da SME considera:

a. Libras adotada como primeira língua;
b. Libras e Língua Portuguesa - na modalidade escrita - como línguas de



PARA SABER MAIS

SOBRE PEDAGOGIA VISUAL:

Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações. Autores: Lodenir Becker Karnopp; Madalena Klein; Marcia Lise Lunardi Lazzarin. Editora: ULBRA

Por uma didática da invenção surda: prática pedagógica nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro. Autor: Cristiane Correia Taveira Tese (Doutorado). Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/pct/premios/224083.pdf Acesso em: 20 out. 2018.

Letramento visual e surdez. Autor: Tatiana Bolivar Lebedeff. Editora: WAK. (Letramento Visual, Pedagogia Visual, Experiência Visual e Pedagogia Surda)

La experiencia visual de los sordos: consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas. Autores: Leonardo Peluso e Ana Claudia Lodi Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pp/v26n3/0103-7307-pp-26-03-0059.pdf Acesso em: 20 out. 2018.

Tenho um aluno surdo e agora? INTRODUÇAO A LIBRAS E EDUCAÇAO DOS SURDOS. Autores: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda e Lara F. dos Santos. Editora: UFSCAR

10. CEU: Centro Educacional Unificado.

instrução e de circulação, que devem ser utilizadas de forma simultânea no ambiente escolar, colaborando para o desenvolvimento de todo o processo educativo;

c. promoção do uso da modalidade visuoespacial e das tecnologias da informação e da comunicação para assegurar o pleno acesso ao currículo;
d. organização de práticas educativas que respeitem as especificidades dos educandos e educandas;
e. organização dos tempos e dos espaços que privilegiem as relações entre educandas surdos, surdocegos e ouvintes, com a mesma idade e também de faixas etárias diferentes, com os interlocutores bilíngues, para que se constituam e se reconheçam como usuários da Libras;
f. oferta de esclarecimentos aos familiares e responsáveis sobre os princípios e demandas da Educação Bilíngue, a fim de que tenham confiança e familiaridade com esta proposta, incluindo orientação em relação à necessidade do conhecimento, aquisição e uso da Libras por eles;
g. articulação entre os profissionais que atuam na Educação Bilíngue: educadores, Instrutores de Libras, Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa e Guias-Intérpretes Libras/Língua Portuguesa.

Em 2017 teve início a atualização do currículo de Libras e do currículo de Língua Portuguesa para surdos, com o objetivo explícito de manter as inter-relações entre os dois currículos de forma que estes pudessem caminhar juntos em suas etapas de construção e nos conteúdos a serem abordados durante os anos escolares a que se propõem.

A Língua Brasileira de Sinais no Currículo Bilíngue para Surdos

O currículo de Língua Brasileira de Sinais, está organizado de forma a promover a consolidação da competência linguística em Libras pelos estudantes surdos e o domínio da consciência metalinguística da/sobre Libras.

O objetivo da Educação Infantil é permitir que os bebês e crianças surdas possam ter um ambiente que permita o desenvolvimento das bases precursoras para a aquisição da Língua de Sinais. Para tanto, a base primeira será a construção de ambiente comunicativo propício à aquisição da Libras e o empenho para o desenvolvimento dos marcos linguísticos compatíveis, aproveitando o período ótimo para aquisição de língua.

Para o Ensino Fundamental, levando em consideração o grande número de crianças surdas que chegam à escola sem língua adquirida, o foco é a permanência da consolidação da competência linguística a ser desenvolvida em conjunto com os objetivos de domínio da consciência metalinguística da Libras. O desenvolvimento da consciência metalinguística trará aos estudantes o conhecimento linguístico necessário para compreender como as formas executadas e percebidas na Libras constituem sentidos e como esses sentidos podem ser representados/escritos na Língua Portuguesa. Isso contribuirá para a concretização de uma abordagem bilíngue e intercultural no espaço escolar.



PARA SABER MAIS

SOBRE LÍNGUA BRASILEIRAS DE SINAIS:

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996) garante às diversas comunidades linguísticas no mundo o direito de manter suas línguas, culturas e nacionalidades. O Brasil, incluído no conjunto dos 94% de países plurilíngues no mundo, possui diversas línguas usadas em seu território, oriundas de diversos troncos linguísticos (OLIVEIRA, 2005) e com representantes das modalidades oral-auditiva e visuoespacial. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é uma língua de modalidade visuoespacial usada em território brasileiro pelas comunidades surdas dos centros urbanos.

No ano de 2002, a Libras foi reconhecida como meio legal de comunicação da comunidade surda brasileira pela Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002). Esta lei, ao mesmo tempo em que assume esse reconhecimento, indica que a modalidade escrita do português deve ser ensinada para as pessoas surdas como segunda língua. Em decorrência desta lei e dos debates em seu entorno em 2005, foi publicado o Decreto nº 5.626 que regulamentou a referida lei, e impulsionou políticas públicas voltadas para a educação de surdos.

Os eixos estruturantes e os objetivos de aprendizagem foram discutidos em um grupo de trabalho específico (GT Libras) para a atualização do currículo de Libras e pensados para o desenvolvimento articulado com o ensino de Língua Portuguesa para Surdos.

A Língua Portuguesa no Currículo Bilíngue para Surdos

No caso da pessoa surda, o aprendizado da segunda língua deverá ser subsidiado pelos recursos linguísticos e cognitivos em sua primeira língua. Estamos aqui definindo claramente que a Língua Brasileira de Sinais é a primeira língua (L1) da comunidade surda brasileira dos centros urbanos e a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, é a segunda língua (L2).

Os conteúdos com carga horária e complexidade gradativa deverão ser ministrados em Libras. Isso significa dizer que o professor de Língua Portuguesa para surdos, preferencialmente, deverá ter o domínio da Libras e conhecimentos explícitos dos seus aspectos linguísticos. Isso permitirá que o professor trabalhe com o contraste linguístico para o ensino de Língua Portuguesa e em parceria com o professor de Libras.

Essa parceria deve ser preconizada para que os conteúdos apresentados pelo professor de Língua Portuguesa possam, com os subsídios dados aos estudantes pelo professor de Libras, acompanhar o desenvolvimento da aquisição da L1 e proporcionar as relações necessárias para o aprendizado da L2.

Concepções Estruturantes do Currículo Bilíngue para Surdos

A partir disso, a proposição de organização de um currículo bilíngue para surdos assume como princípio estabelecer uma base linguística e cognitiva consistente para impulsionar o aprendizado dos conteúdos escolares e o aprendizado de uma segunda língua. O princípio primordial é a aquisição o quanto antes da Língua Brasileira de Sinais, uma vez que o desenvolvimento cognitivo da criança surda, o início do aprendizado do conhecimento de mundo e das relações sociais se dão a partir da Língua Brasileira de Sinais.

Este foco na Língua de Sinais vem da justificativa de que é a partir desta língua que os processos de pensamento e as demais habilidades cognitivas da pessoa surda são fundamentados em uma língua objetiva espacial. A consciência fonológica, a memória, toda a organização básica para o processamento de uma língua natural se fundamenta em uma experiência de vida, em um paradigma sensorial baseado na modalidade visuoespacial e, por isso, destaca-se a importância da Língua de Sinais e da estimulação das bases visuais para o desenvolvimento desta língua e de outras que esta pessoa queira aprender. Portanto, os conteúdos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que foram escolhidos para compor este currículo bilíngue estão organizados de forma tal que a Libras apareça como precursora para o aprendizado de quaisquer conteúdos.

No caso do currículo bilíngue, é importante a articulação entre as propostas da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa. As bases precursoras

do conhecimento linguístico focadas na Libras são exploradas um ano antes de serem trabalhadas na segunda língua. Portanto, Libras e a Língua Portuguesa para Surdos caminham de forma harmônica, mas a Libras antecipa os conhecimentos essenciais para que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento sejam também alcançados em Língua Portuguesa.

Destaca-se que a Libras, nesta proposição curricular, não está a serviço da Língua Portuguesa para surdos, mas está a serviço do estudante surdo. Defende-se que não é possível a apropriação de um conteúdo em uma segunda língua se os conteúdos não estão sedimentados corretamente na primeira língua.

Uma das características principais do Currículo de Língua Brasileira de Sinais é a presença de um eixo focado no desenvolvimento de habilidades metalinguísticas baseadas na Língua de Sinais. As crianças ouvintes quando ingressam no Ensino Fundamental já estão em estágio avançado da aquisição da língua oral, a Língua Portuguesa. Aos seis anos de idade, as crianças ouvintes já se aproximam do padrão adulto de aquisição e desenvolvimento de língua, podendo compreender e se expressar na língua oral de forma proficiente. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento presentes no Currículo de Língua Portuguesa (para ouvintes) voltam-se, então, ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de uma língua oral - que as crianças já processam internamente - e ao desenvolvimento de habilidades metalinguísticas na Língua Portuguesa (SMOLKA, 1989).

A consciência metalinguística, conhecimento e reflexão sobre a língua usando a própria língua será explorada no Currículo de Língua Brasileira de Sinais de forma que seja permitido à criança surda a aquisição de sua língua de instrução e a consciência de como o funcionamento das estruturas linguísticas dessa língua se processam. Isso promoverá o domínio da Língua Brasileira de Sinais a ponto de permitir, por exemplo, o controle da sinalização quando se quiser fazer modificações em uma produção não espontânea. Além disso, com o desenvolvimento da consciência metalinguística, o estudante surdo será capaz de compreender que os níveis de análise linguística estão presentes na Língua de Sinais, observando os aspectos fonético-fonológicos, morfológicos, sintáticos, pragmáticos e percebendo que estes estarão à sua disposição para que possa utilizar em diferentes situações dialógicas.

Pretende-se que os estudantes surdos cheguem ao nono ano do Ensino Fundamental não apenas fluentes na Libras, mas com conhecimento da estrutura dessa língua. O que poderá promover empoderamento linguístico, pois o contraste linguístico entre a Língua Portuguesa e a Libras possibilitará a estruturação da segunda língua e a proficiência da Língua Portuguesa escrita.

CONCEITOS FUNDAMENTADORES

A pessoa surda, a escola e as línguas

O contato inicial de crianças surdas com a Libras geralmente ocorre no ambiente escolar. E é com um professor usuário de Libras que os primeiros

passos no processo de aquisição começam a ser delineados pela criança surda. Segundo Quadros (1997), cerca de 95% das crianças surdas nascem em famílias em que a Língua de Sinais não é a primeira língua e encontram, neste ambiente, uma situação que não privilegia suas características sensoriais. Barbosa, Neves e Barbosa (2013) discutem que muitos casos são direcionados por profissionais da saúde para situações em que a Língua de Sinais é colocada como um impedimento para o desenvolvimento da criança. Este argumento já foi negado por diversas pesquisas, inclusive no próprio campo da saúde, como observado no texto de Valadão (2012).

Diante dessa realidade e da falta de contato com a Libras, o primeiro objetivo a ser alcançado é o da competência nessa língua, ou seja, criar a possibilidade de se comunicar, expressar informações o quanto antes com outras crianças surdas e ouvintes. Caso este incentivo à aquisição da Língua de Sinais ocorra na Educação Infantil, temos uma situação ótima e que potencialmente levará ao desenvolvimento da linguagem pela criança surda.

A falta de estímulo linguístico acessível (Língua de Sinais) na primeira infância pode ser um gerador de prejuízos no desenvolvimento escolar da pessoa surda, podendo, inclusive, causar danos cognitivos a depender do atraso relativo ao contato com a Língua de Sinais (MAYBERRY, 1993; CORMIER et al., 2012; LICHTIG, 2012; BARBOSA, 2012). Por esta razão, a estimulação das bases linguísticas para aquisição da Língua de Sinais (LICHTIG E BARBOSA, 2012) e o contato com interlocutores fluentes na língua (GÓES, 2000) é fundamental, devendo ser prioridade entre as atividades a serem desenvolvidas pela criança no ambiente escolar.

A base para a alfabetização na Língua Portuguesa tem seu início na Educação Infantil. Para as crianças ouvintes, que desde o nascimento já experienciam a Língua Portuguesa em suas famílias, o registro escrito é a representação da língua que processam em suas mentes. Para a criança surda, o aprendizado de leitura e escrita da Língua Portuguesa acontece como uma segunda língua e, além disso, uma segunda língua de outra modalidade.

Por essa razão, a aquisição da primeira língua, a Língua de Sinais – língua visuoespacial, deve se dar o mais precocemente possível, para que, com base nos conhecimentos adquiridos nesta língua, se organize o processo de aprendizagem da segunda língua, língua de modalidade oral-auditiva, trazendo à criança surda consistência no desenvolvimento da linguagem e ampliação do acesso à informação. Isso permitirá que as bases linguísticas apoiadas e desenvolvidas na Língua de Sinais e, por consequência, o desenvolvimento cognitivo adequado, promovam a situação para que a Língua Portuguesa, no caso das crianças surdas brasileiras, seja desenvolvida de forma otimizada (BARBOSA; NEVES; BARBOSA, 2013).

O Conhecimento Metalinguístico

Segundo Quadros (1997), Lacerda e Mantelatto (2000) e Lodi (2000), o domínio da Língua de Sinais é uma das condições para o aprendizado adequado da Língua Portuguesa. Essa condição aplica-se ao surdo e ao professor de segunda

língua, que também deve dominar fluentemente a Libras para que a construção do conhecimento e a relação de ensino e de aprendizagem ocorram sem tantas quebras. Além disso, com o domínio da Libras, o professor promoverá aos estudantes surdos as aproximações entre a Língua de Sinais e a língua oral, pelo contraste linguístico, possibilitados pela análise linguística baseada nas habilidades metalinguísticas na Língua de Sinais.

No ensino da Língua Portuguesa, as habilidades metalinguísticas das crianças ouvintes são mobilizadas de forma recorrente: são anos dedicados à análise de textos, observação da forma das palavras e da organização das frases, além do estudo do uso da língua para diversos fins. Esse percurso de análise e tomada de consciência das propriedades linguísticas da primeira língua de uma criança deve ser percorrido pelas crianças surdas na Língua Brasileira de Sinais, e por isso, a presença do profissional surdo possui importância singular neste processo (CAMPELLO, 2007).

Barbosa, Neves e Barbosa (2013) também mencionam a importância da atuação do profissional surdo no ensino de Língua Portuguesa e fazem referência ao reconhecimento metalinguístico que pode ser potencializado com a presença dele.

> No caso específico do ensino de português, o professor surdo, sinalizador com domínio completo da Língua de Sinais, pode fornecer subsídios informativos sobre a Libras que poderão esclarecer fatos morfossintáticos da tradução[11], processo que o estudante surdo realizará constantemente ao ler um texto ou ao produzi-lo. (BARBOSA, NEVES e BARBOSA, 2013, p. 120).

Ainda, segundo Crato (2010), a influência do conhecimento metalinguístico possui relação direta com a performance escrita. Mesmo que o estudante surdo execute, na Língua de Sinais, as marcações adequadas, por exemplo, relacionadas aos tempos verbais, o fato desse conhecimento linguístico não ser explícito pode impactar o número de produções corretas na escrita da Língua Portuguesa.

A Língua Brasileira de Sinais

As línguas de sinais começaram a ser estudadas como línguas naturais a partir dos trabalhos de Willian Stokoe na década de 1960, com a descrição da Língua de Sinais americana. Naquela época, Stokoe propôs três parâmetros responsáveis por organizarem a formação da estrutura interna do sinal (item lexical nas línguas de sinais). Os parâmetros propostos por ele foram: configuração de mão, locação e movimento. A esses três parâmetros, mais tarde, foram agregados mais dois parâmetros, propostos por Kimura e Battison (1976) que são orientação da mão e os aspectos não manuais.

Aspectos fonético-fonológicos

Esses cinco parâmetros (configuração de mão, locação e movimento, orientação de mão e aspectos não manuais) são itens de composição fonético-fonológico das línguas de sinais e a presença deles forma o sinal. A configuração diz respeito à forma que a(s) mão(s) assume(m) ao realizar determinado sinal. Felipe (1997)

11. Nota dos autores citados: "O termo tradução é utilizado aqui para fazer referência à evocação conceitual ao final do processo de leitura ou no início do processo de produção da escrita. A maioria dos surdos não domina o português em sua modalidade oral e por este motivo as relações conceituais mentais não ocorrem subsidiadas pela língua oral, mas pela língua de sinais. Portanto, para que o conceito escrito seja evocado na mente da pessoa surda ou para que um conceito elaborado na mente da pessoa surda seja escrito, há a necessidade da tradução entre essas línguas, com a tarefa de organizar em uma ou em outra a forma do conteúdo (ou da expressão) correspondente para a língua alvo." (BARBOSA; NEVES; BARBOSA, 2013, p.128).

acrescenta que as mencionadas formas podem ser aquelas utilizadas na datilologia, ou ainda, outras feitas pela mão predominante ou pelas duas mãos do emissor ou sinalizador.

Ainda com relação aos aspectos fonético-fonológicos, temos como primeira tarefa da fonologia para as línguas de sinais a de determinar quais são as unidades mínimas que formam os sinais. A segunda tarefa é estabelecer quais são as ocorrências dessas unidades, os padrões possíveis de combinação entre essas unidades e as variações possíveis no ambiente fonológico em uma determinada Língua de Sinais (XAVIER; BARBOSA, 2014).

Configurações de mãos (CM) na Língua Brasileira de Sinais



Apresenta-se, na figura anterior, um inventário de configurações de mãos. São as configurações que as mãos podem assumir, com base na descrição de Ferreira (1995). A seleção dos dedos e a flexão das articulações da mão vão produzir, no caso da Libras, as configurações observadas no quadro. Veja os exemplos abaixo:



Figura 1a - Banheiro



Figura 1b - CM: 39



Figura 2a - Cadeira



Figura 2b - CM: 48



Figura 3a - Livro



Figura 3b - CM: 56

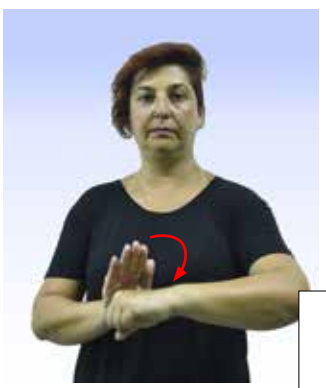


Figura 4a - Noite



Figura 4b - CM: 7

Temos configurações que são marcadas com a seleção de dedos, como a exemplificada na figura 1b, usada para a realização do sinal de BANHEIRO (figura 1a) ou a configuração de mão exemplificada na figura 2b, usada para a realização do sinal de CADEIRA (figura 2a). Temos, também, aquelas que são configurações sem seleção dos dedos ou com pouca seleção de dedos, assumindo uma formação neutra, como a exemplificada na figura 3b, usada na realização do sinal de LIVRO (figura 3a) ou a exemplificada na figura 4b, usada na mão não dominante para a realização do sinal de NOITE (figura 4a).

A locação ou ponto de articulação corresponde ao local, tomando-se como referência o corpo, onde será produzido o sinal. Ferreira (1995) afirma que existem sinais que são produzidos na parte superior do corpo, correspondentes à cabeça e ao pescoço. Outros sinais são realizados na parte média, na região do tronco, e, por último, temos aqueles realizados da cintura ao meio da coxa.

Além dos sinais realizados em partes do corpo, com ou sem contato, na cabeça, no tronco ou na mão não dominante temos sinais que são realizados no espaço neutro, que seria o espaço à frente do corpo. Um exemplo de sinal realizado na cabeça é o sinal de ACREDITAR (figura 5); no tronco, o sinal de SENTIR (figura 6); na mão não dominante, o sinal de ÚLTIMO (figura 7); e no espaço neutro, o sinal de TRABALHAR (figura 8). Sinais deste último tipo são realizados sem contato com o corpo.



Figura 5 - Acreditar







Figura 6 - Sentir



Figura 7 - Último







Figura 8 - Trabalhar

Quanto ao movimento das mãos, trata-se de um aspecto fundamental para a realização dos sinais. Segundo Quadros e Karnopp (2004), para que o movimento aconteça, é preciso haver objeto e espaço. Acrescentam que, nas línguas de sinais, a(s) mão(s) do sinalizador representa(m) o objeto, enquanto o espaço em que o movimento se realiza é a área em torno do corpo do sinalizador. O movimento, utilizado no contexto referente à Língua de Sinais, é definido como um parâmetro complexo, que pode envolver uma vasta rede de formas e direções, desde os movimentos internos de mãos, aos movimentos de pulso até os movimentos direcionais no espaço.

Com relação ao movimento, temos quatro possibilidades: o tipo, a direcionalidade, a maneira e a frequência do movimento, com especificações para cada uma delas. Para cada tipo de movimento, temos contorno ou forma geométrica, como no sinal de MUSEU (figura 9); de contato, como no sinal de MULTA (figura 10); de interação, como no sinal de TRABALHAR (figura 11); de torcedura de pulso, como no sinal de ADVOGADO (figura 12); dobramento de pulso, como no sinal de CALOR (figura 13) e movimento interno das mãos, como no sinal de VIAJAR (figura 14).

PARA SABER MAIS

SOBRE DIRECIONALIDADE:

A orientação mostra-nos a direção para a qual a palma da mão aponta durante a produção do sinal. Existem sinais que são feitos direcionando-se a palma da mão para cima; outros, para baixo; ou ainda outros para dentro, para fora, para a direita e para a esquerda, ipsilateral (do mesmo lado da mão em questão) ou contralateral (para o outro lado da mão em questão), assim como para as diagonais. Este movimento é realizado pela inclinação do pulso..

Em relação à direcionalidade, temos os movimentos que são direcionais e os não direcionais. Os direcionais podem ser unidirecionais, como no sinal de VIAJAR (figura 14), ou bidirecionais, como no sinal de ORGANIZAR (figura 15).



Figura 9 - Museu

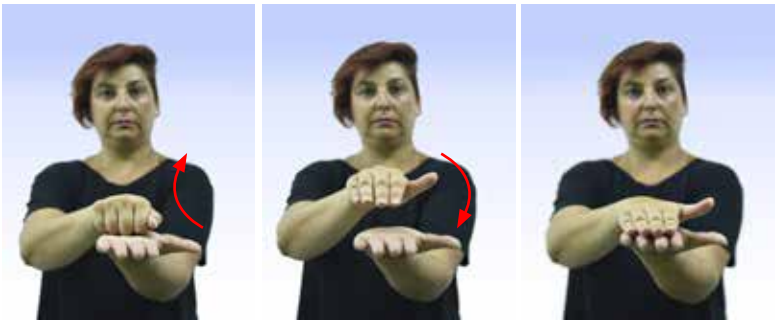


Figura 10 - Multa

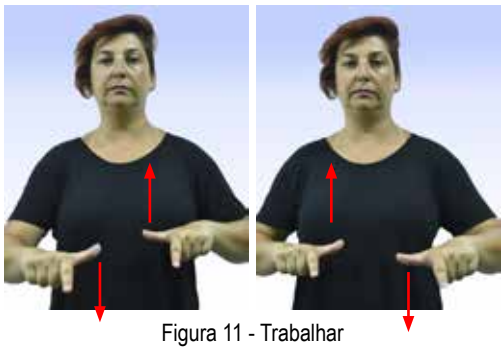


Figura 11 - Trabalhar



Figura 12 - Advogado



Figura 13 - Calor



Figura 14 - Viajar

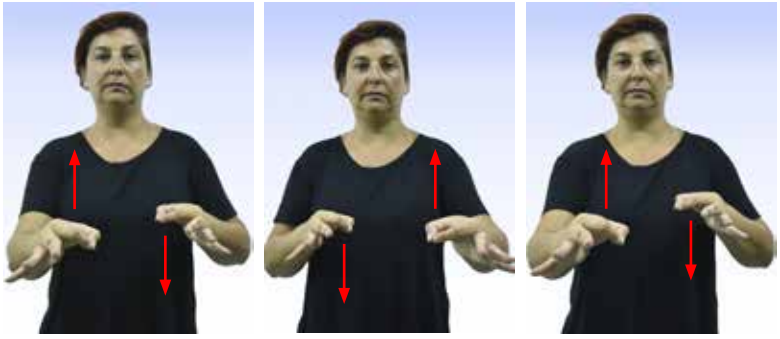


Figura 15 - Organizar

Com relação ao movimento, temos a qualidade, a tensão e a maneira. Com relação à frequência do movimento, podemos ter: movimentos simples e os com repetição.

Muitos sinais, além dos quatro parâmetros mencionados anteriormente, têm como traço diferenciador os aspectos não manuais tais como as expressões corporais e faciais, que são fundamentais para a emissão, recepção e compreensão da mensagem. Pode-se fazer uso do mesmo sinal para diferentes contextos, sendo que o traço diferenciador responsável pelo sentido será a expressão corporal ou facial utilizada no contexto. O sinalizador deve ser expressivo tanto quanto o sinal exige, para que a comunicação se estabeleça de forma efetiva.

Podemos ter expressões corporais, realizadas com o tronco, com os ombros, com a cabeça; e temos as expressões faciais que podem ser de dois tipos: aquelas que trazem informações de cunho emocional (expressões não manuais com

padrões universais parecidos) e aquelas que são componentes importantes não apenas do ponto de vista fonético-fonológico, mas do ponto de vista morfológico e sintático, que são as expressões não manuais gramaticais. O primeiro tipo de expressão não manual pode ser usado também como recurso prosódico, mas são expressões que não têm uma interferência sintática na produção da Língua de Sinais. As do segundo tipo possuem influência direta no processamento da língua e podem resultar em produções agramaticais se forem realizadas de forma incorreta. Vamos explorar isso no momento em que falarmos de sintaxe.

Alguns sinais como o sinal de GORDO (figura 16) e MAGRO (figura 17) vão usar expressão facial em sua constituição. Ou, de acordo com Takahira (2015), as diferenciações de pares nome-verbo podem estar relacionadas ao uso de uma expressão facial para que a distinção seja realizada. Com isso, entramos na descrição do nível de análise seguinte, que observa as menores partes compostas de sentido: o nível morfológico.

O sinal é o item lexical das línguas de sinais. É como se fosse a "palavra", grosso modo, para as línguas orais. Por exemplo, o sinal MULHER (figura 18) é o sinal que usamos para fazer referência a algo que existe no mundo e que podemos, no caso da Língua Portuguesa, fazer referência usando a palavra "mulher": temos esta configuração de mão (figura 18a), usada nesta locação perto do rosto, com este movimento, com a palma da mão direcionada para o outro lado do corpo e com uma expressão facial neutra.



Figura 16 - Gordo(a)



Figura 17 - Magro(a)





Figura 18 - Mulher

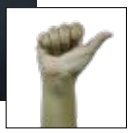


Figura 18a - CM: 2

Observe que esses parâmetros fonético-fonológicos possuem organização simultânea[12]: eles acontecem ao mesmo tempo. Embora simultaneidade ocorra de forma produtiva nas línguas de sinais, a linearidade também está presente, no discurso, na sentença, no sinal e também no movimento que pressupõe deslocamento no espaço durante um período de tempo e, por isso, precisa da linearidade para que exista.

A simultaneidade presente nessas línguas não as afasta da definição de língua natural, na verdade adiciona à definição de língua uma característica a mais, porque as línguas de sinais são reconhecidas como línguas naturais. E elas o são não apenas por justificativas descritivas. Podemos observar o processamento natural das línguas de sinais, por exemplo, nos exames de neuroimagem. Diversos estudos vêm sendo desenvolvidos em neurociências e línguas de sinais no mundo, Valadão (2012) defendeu sua tese mostrando sujeitos surdos processando estímulos na Língua Brasileira de Sinais e exibindo ativação neuronal semelhante à observada em sujeitos ouvintes processando estímulos em Língua Portuguesa.

Aspectos Morfológicos

De acordo com Quadros (1997), existem restrições quanto à formação do sinal, ou seja, temos condições que precisam ser respeitadas para a formação do sinal.

Uma delas é a condição de simetria: quando as mãos assumem configurações selecionadas e iguais, possuem mesmo ponto de articulação ou ponto de articulação com movimento simultâneo alternado, como no sinal de TRABALHAR (figura 11) ou no sinal de SHOPPING (figura 19). Quando as mãos assumem configurações de mãos diferentes, observamos a relação de dominância, com uma mão sendo a mão dominante, com configuração marcada e com movimento, e a outra mão sendo a não dominante ou mão passiva, sem movimento e com uma configuração não marcada, sobre a qual vai ser produzido o sinal, por exemplo, no sinal de NOITE (figura 4a) ou no sinal de VERDADE (figura 20).

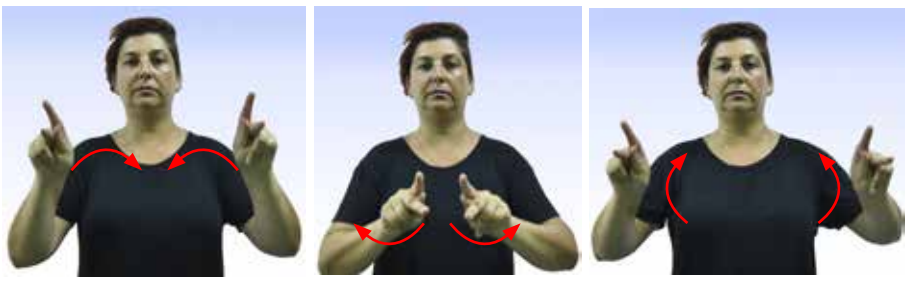


Figura 19 - Shopping

12. A simultaneidade presente nas línguas de sinais parece ferir uma das características do signo linguístico apresentada por Saussure no Curso de Linguística Geral. De acordo com Saussure, uma característica do significante é a linearidade. Este é um ponto importante no que tange as línguas de sinais porque elas parecem transgredir esta característica.



Figura 20 - Verdade

Essas restrições na formação do sinal ocorrem por causa das limitações perceptuais que possuímos com relação à visão e da capacidade de produção motora, itens que vão restringir a complexidade da execução dos sinais para que eles sejam facilmente percebidos e produzidos. São condições determinadas pelos processamentos neuronal e motor. O resultado disso então é uma maior previsibilidade da formação do sinal e um sistema de complexidade controlado para a execução dos sinais.

A economia da língua também ajuda no estabelecimento dessas condições. Liddell (1984) apresenta alguns princípios para a formação de sinais compostos como a regra do contato, quando temos um movimento que seria realizado transformando-se em contato fixo, como no sinal de ESCOLA (figura 21), composto formado por CASA (figura 22a) e ESTUDAR (figura 22b); a regra da sequência única, com a eliminação do movimento interno da repetição, como no sinal de FIM DE SEMANA (figura 23), formado pelos sinais de SÁBADO (figura 24a) e DOMINGO (figura 24b) e a regra da antecipação da mão não dominante, em que a mão dominante antecipa o direcionamento para a sua locação durante a execução da primeira parte do sinal pela mão dominante, como no sinal de ACREDITAR (figura 25). Não podemos deixar de destacar também os níveis semântico e pragmático que são determinados em qualquer língua pelo contexto. A semântica, segundo Quadros e Karnopp (2004), é o estudo do significado da palavra e da sentença. Trata da natureza, da função e do uso dos significados determinados ou pressupostos. O significado ou "significados" de uma expressão linguística apresentam características comuns compartilhadas entre os usuários de uma língua. Quanto à pragmática, as autoras destacam que tal aspecto envolve as relações entre a linguagem e o contexto em que ela é utilizada. Essas características também são inerentes às línguas de sinais.

Em relação aos níveis semântico e pragmático, Fernandes (2003, p. 44) acrescenta:

> Observamos na Língua de Sinais as várias acepções de uso, as expressões idiomáticas, metafóricas, figurativas, os aspectos estilísticos, as contextualizações, que admitem a pressuposição e o implícito, enfim, as mesmas características de qualquer língua natural, quer em seu aspecto gramatical, propriamente dito, quer nas várias manifestações do simbólico.

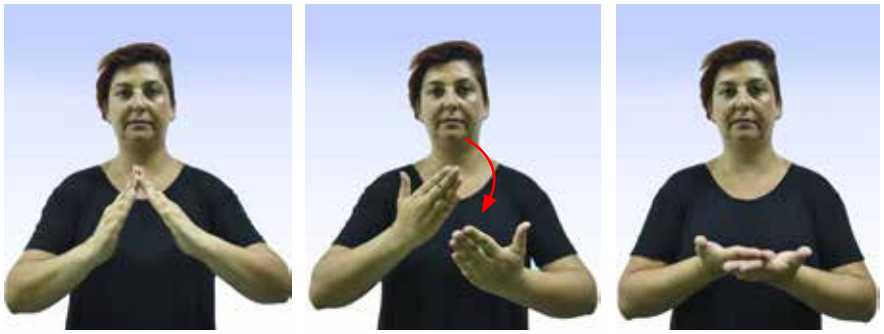


Figura 21 - Escola



Figura 22a - Casa

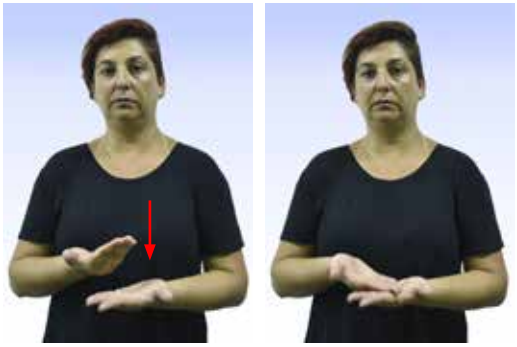


Figura 22b - Estudar



Figura 23 - Fim de semana

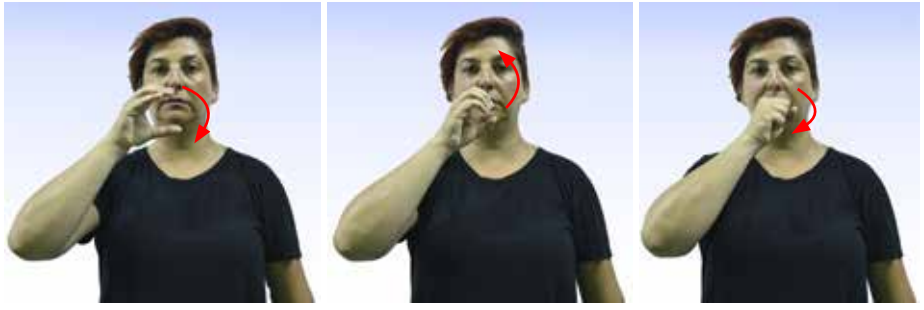


Figura 24a - Sábado



Figura 24b - Domingo



Figura 25 - Acreditar

Aspectos Sintáticos

A organização sintática das línguas de sinais é notadamente espacial. Segundo Quadros (1997), o estabelecimento nominal e o uso do sistema pronominal exercem grande influência na disposição dos constituintes para a formação das frases. Essa característica (organização sintática espacial) pode ser exibida na execução do sinal em um local particular, no direcionamento da cabeça e dos olhos a uma determinada localização, na apontação ou no uso de um pronome, de um classificador ou na execução de um verbo direcional. Os referentes podem ou não estar presentes no local da sinalização e, depois de inseridos no ambiente de sinalização, eles permanecem no local e podem ser referidos posteriormente no discurso.

Os estudos de Quadros (1997) mostram que todas as frases com a ordem sujeito-verbo-objeto (SVO) da Libras são gramaticais. Entretanto, existe a possibilidade de modificação da ordem desses elementos nas sentenças. Neste caso, as expressões não manuais possuem influência importante na construção da sentença.

Com relação às expressões não manuais gramaticais, temos as expressões interrogativas, as que marcam negação, as expressões de concordância gramatical, as de marcação de foco e as de marcação de tópico.

A seguir apresentamos alguns exemplos de expressões não manuais que marcam interrogativas e que marcam negativas.

Exemplos de expressões não manuais interrogativas:

- Usadas para fazer perguntas do tipo QU (quanto, quando, onde, quem etc.), com respostas abertas, como nas sentenças:

1. Qual é o seu nome?
2. Qual é a sua idade?
3. Onde você mora?



Figura 26 - Perguntas tipo QU

- Usadas para produzir perguntas que exigem respostas fechadas, do tipo SIM e NÃO, como nas sentenças:

1. Você quer água?
2. Você gosta de chocolate?

Existem dois tipos distintos de expressões faciais para realizar uma interrogativa. O primeiro deles é realizado com as sobrancelhas e olhos franzidos e com a cabeça levemente levantada e projetada para frente. O segundo tipo é realizado com olhos abertos e a cabeça um pouco abaixada.

Para a realização de negativas, podemos usar expressões faciais na construção da sentença com o movimento de rotação do pescoço, levando a cabeça a se movimentar para os lados num movimento de negação (semelhante àquele usado por ouvintes), como na sentença "eu não comprei um carro" ou com o franzimento do nariz e sobrancelhas (figura 27).



Nada



Não



Nunca

Figura 27 - Negativas

A AQUISIÇÃO DE LÍNGUA DE SINAIS

As línguas de sinais são línguas naturais. Além de possuírem características estruturais que as definem como tais, o processo de aquisição também ocorre obedecendo padrões de acordo com a idade e a exposição às línguas. Apresentamos a seguir o trabalho de dois pesquisadores que dedicaram parte do seu tempo aos estudos da aquisição da Língua de Sinais Britânica e da Língua Brasileira de Sinais. Estes dois estudos são apresentados com o objetivo específico de prover subsídios ao professor para sua reflexão sobre a aquisição de uma língua de modalidade visuoespacial. No estudo britânico, temos especificações linguísticas mais detalhadas do processo de aquisição e, no estudo brasileiro, uma abordagem global e comunicativa.

Sabemos que a Língua de Sinais é usada predominantemente por pessoas surdas cuja perda auditiva traz restrição ao input auditivo e, portanto, a impossibilidade de adquirir uma língua oral. Essa impossibilidade de acesso à oralidade e ao som das línguas orais pode ser prejudicial se a pessoa surda não for exposta a uma língua acessível no período oportuno da vida. Mesmo que a criança surda seja exposta precocemente à língua oral, haverá dificuldade porque seu acesso nunca é completo como ocorre com as crianças ouvintes[13] e isso demandará bastante tempo.

O acesso que as crianças surdas possuem à gramática das línguas orais é ainda mais restrito, essa é a grande dificuldade relatada pelos surdos e mencionada na literatura específica: o desenvolvimento da gramática da língua, a estrutura sintática, a marcação morfológica, itens difíceis para as pessoas surdas, uma vez que estas não têm acesso completo à língua oral. A Língua de Sinais é a língua indicada para o desenvolvimento de linguagem e deve ser a língua de instrução e conhecimento das crianças surdas, conforme estabelece o Decreto nº 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005).



PARA SABER MAIS

SOBRE AQUISIÇÃO DE LÍNGUA DE SINAIS:

Acquisition of Verb Agreement in ASL and LIBRAS: A Cross-Linguistic Study. In Abstracts of The Sixth International Conference on Theoretical Issues in Sign Language Research. Autor: Ronice Müller de Quadros.

The Position of Early Wh-Elements in American Sign Language and Língua Brasileira de Sinais. Autores: Diane Lillo-Martin e Ronice Müller de Quadros.

The Acquisition of Focus Constructions in American Sign Language and Língua Brasileira de Sinais. Autores: Diane Lillo-Martin e Ronice Müller de Quadros.

Aquisição do parâmetro configuração de mão dos sinais da Língua de Sinais brasileira: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos. Tese de Mestrado. Autor: Lodenir Karnopp.

Aquisição fonológica na Língua Brasileira de Sinais: Estudo longitudinal de uma criança surda. Tese de Doutorado. Autor: Lodenir Karnopp.

13. Existem crianças ouvintes que são acometidas por uma doença chamada otite média de repetição que causa uma perda auditiva leve momentânea ou por um período curto de tempo com remissão. Essa perda leve e momentânea pode causar um impacto grande no desenvolvimento de linguagem e no desenvolvimento acadêmico, por exemplo, afetando o processo de alfabetização.

Estágios da Aquisição da Língua de Sinais: um estudo britânico

A linguista Bencie Woll realizou um estudo publicado em 1998 indicando marcos de idade para as etapas de aquisição de Língua de Sinais Britânica. Esses marcos de idade não devem ser vistos como regra absoluta para as etapas de aquisição de língua, entretanto podem colaborar no direcionamento do olhar do educador para a compreensão do desenvolvimento da criança em processo de aquisição.

Balbucios e gestos estão presentes nas crianças surdas no início de suas vidas. Como essas crianças não podem ouvir, o balbucio oral regride progressivamente e os gestos seguem se desenvolvendo. Assim, no final do período de balbucio, essas crianças começam a usar gestos independentes, inclusive gestos que podem vir a ser mais tarde os primeiros sinais. Ocorrem gestos independentes e a primeira reprodução de sinal dos pais, com produção gestual motora grossa.

A partir dos nove meses até completar um ano de idade, a criança começa a apontar para si mesmo, para outras pessoas e para objetos. Mas essa forma de apontar ainda não é vista como uso linguístico dessa estrutura pronominal. Até um ano e cinco meses de idade, a criança surda começa a exibir os primeiros sinais, mas neste desenvolvimento do vocabulário ela ainda não especifica alguns itens incorrendo em comportamentos com generalização de sinais, por exemplo, o uso de sinal CARRO para se referir a "carro" e a "ônibus""

Com um ano e seis meses até um ano e onze meses aproximadamente, observa-se o uso de apontação para outras pessoas. Com relação à morfologia, há o aparecimento de verbos, mas sem marcações produtivas e sem o uso de derivação e, portanto, não há ainda a distinção entre nomes e verbos. Com relação à sintaxe, começa nesse período o aparecimento das primeiras sentenças de dois sinais com o uso da ordem da sentença para marcar as relações semânticas.

A partir dos dois anos de idade até dois anos e cinco meses, observa-se produção fonético-fonológica diferente da observada em surdos adultos, com padrões de redução de contrastes e omissões de traços fonológicos. Aos dois anos de idade, começa o uso de referências pronominais apontando para um referente específico, entretanto algumas crianças apresentam "erros" nessas referências pronominais. A apontação para a terceira pessoa começa um pouco mais tarde e, aos dois anos e cinco meses, a primeira, a segunda e a terceira pessoa já são usadas adequadamente. Com relação à morfologia, nesta fase, os verbos com concordância começam a ser usados com algumas inadequações e a distinção entre nomes e verbos começa a ser processada, com contrastes feitos ainda de forma rudimentar.

Aos dois anos e seis meses aparecem os primeiros classificadores[14] usados em verbos espaciais, mas são produções iniciais com uso de configurações de mãos incorretas ou sem marcações. No início desse período ocorre o primeiro uso de concordância verbal correta.

A partir dos três anos de idade, a criança já consegue fazer inflexão verbal por movimento e maneira, mas ela não consegue combinar estas inflexões. Ela começa a utilizar alguns recursos para marcações, mas não todos ao mesmo tempo. O início do uso correto de classificadores acontece nesta faixa etária e também da



PARA SABER MAIS

SOBRE AQUISIÇÃO DE LÍNGUA DE SINAIS:

O que a aquisição da linguagem em crianças surdas tem a dizer sobre o estágio de infinitivos opcionais? Autores: Diane Lillo-Martin e Ronice Müller de Quadros e Gaurav Mathur.

Aquisição das línguas de sinais e a morfologia verbal nas línguas de sinais brasileira e americana. Autores: Diane Lillo-Martin e Ronice Müller de Quadros.

Esferas simbólicas, construção de conhecimento e surdez. Autores: Claudia Campos Machado Araújo e Cristina Broglia Feitosa de Lacerda.

Examinando o desenho infantil como recurso terapêutico para o desenvolvimento de linguagem de crianças surdas. Autores: Claudia Campos Machado Araújo e Cristina Broglia Feitosa de Lacerda.

14. De acordo com Felipe (2007, p.172) classificadores na Libras "são formas que, substituindo o nome que as precedem, podem ser presa à raiz verbal para classificar o sujeito ou o objeto que está ligado à ação do verbo. Portanto, os classificadores na Libras são marcadores de concordância de gênero: pessoa, animal, coisa, veículo".

concordância verbal na sentença quando a referência é feita a objetos presentes no contexto, mas existe a omissão da concordância verbal com locais abstratos e isso pode continuar até depois dos três anos de idade.

Com base nos estudos, a partir de três anos e seis meses, a criança surda começa a apresentar a adequação dos sinais compostos, mas eles são articulados sem características do padrão fonológico. Ela enfatiza ambas as partes do sinal composto e pode retirar de dentro dessas formações alguns padrões que são observados na sinalização do adulto.

Aos quatro anos de idade, a criança ainda não exibe o estabelecimento claro com relação à localização associada ao referente, mas aos quatro anos e onze meses aparece um grau de controle no uso de local abstrato, inclusive na manutenção desse local.

Aos cinco anos de idade, a criança surda já domina a morfologia da língua e, dos seis aos dez anos de idade, há o desenvolvimento das habilidades narrativas, enquanto as aquisições de estruturas gramaticais no nível da sentença já estão completas.

Aos oito anos de idade, o uso de classificadores e verbos espaciais é largamente utilizado, embora com alguns erros. Aos nove anos de idade, o uso desses classificadores já é produtivo e a organização espacial verbal está completa.

ESTÁGIOS DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS BRITÂNICA (WOLL, 1998)

IDADE	MANIFESTAÇÃO	DEFINIÇÃO
0 A 9 MESES	Balbucio e gestos	Início do balbucio gestual. No final deste período inicia-se o uso de gestos independentes incluindo os que podem ser os primeiros sinais.
9 MESES A 1 ANO	Aponta	Aponta para si mesmo, para outras pessoas e para objetos. Ainda não é o uso linguístico desta estrutura.
1 ANO A 1 ANO E 5 MESES	Referência pronominal e vocabulário	Início dos primeiros sinais com hipergeneralização. Para de apontar para pessoas, mas mantém o apontamento para objetos.
1 ANO E 6 MESES A 1 ANO E 11 MESES	Referência pronominal	O apontar para outras pessoas inicia-se, com caráter linguístico.
	Morfologia	Início de uso de verbos no léxico, entretanto, sem utilização de morfologia verbal sistemática. Não há uso de derivação morfológica nem distinção entre nomes e verbos.
	Sintaxe	As primeiras sentenças de dois sinais aparecem. Uso de sinais ordenados para a realização de relações semânticas.
2 ANOS A 2 ANOS E 5 MESES	Fonologia	Fonologia com padrões regulares de redução e contrastes, omissão de traços fonológicos.
	Referências pronominais	O apontar com um referente específico (você) aparece por volta dos dois anos. Algumas crianças apresentam erro na referência.

	Morfologia	Verbos que pedem concordância começam a ser usados, entretanto são mais frequentes na forma de citação, com a concordância omitida. Há hipergeneralização das regras de concordância verbal, com flexão de verbos planos, o que não ocorre na produção do adulto. Ocorre a primeira distinção morfológica entre nomes e verbos, entretanto o contraste é realizado de forma incorreta.
2 ANOS E 6 MESES A 2 ANOS E 11 MESES	Morfologia	Início do uso de classificadores nos verbos espaciais, sem evidência de uso produtivo. Os primeiros classificadores geralmente são realizados com uso inadequado da configuração de mãos. Não há o emprego correto dos verbos. O primeiro uso produtivo de concordância verbal ocorre no início do período. Há distinção entre verbos e nomes, mas não da mesma forma que ocorre na produção do adulto, geralmente essas distinções são feitas com marcadores não manuais.
3 ANOS A 3 ANOS E 5 MESES	Morfologia	Ocorre inflexão verbal por movimento ou maneira, entretanto sem a combinação das duas. Se o movimento exibir inflexão, a maneira é sinalizada separadamente do verbo. O primeiro uso correto de classificador ocorre nesta fase. Há concordância verbal na sentença quando a referência é feita a objetos presentes no contexto. Entretanto, a omissão da concordância verbal com locais abstratos continua até depois dos três anos. O primeiro uso correto de morfemas de aspecto e número com verbos espaciais e verbos de concordância é realizado.
3 ANOS E 6 MESES A 3 ANOS E 11 MESES	Fonologia	Léxicos compostos são utilizados, mas são articulados sem características do padrão fonológico, por exemplo, enfatizando ambas as partes componentes.
	Morfologia	Os verbos de concordância e os verbos espaciais têm movimento e maneira, mas são produzidos mais sequencialmente do que simultaneamente. No início deste período, começa o uso coordenado destas estruturas. Os verbos de concordância começam a ser utilizados em locais abstratos, mas não ocorre o estabelecimento coordenado de referentes a este local.
4 ANOS A 4 ANOS E 11 MESES	Fonologia	Neologismos aparecem, embora não sejam utilizados no padrão adulto quanto à Fonologia ou ao significado.
	Morfologia	O estabelecimento claro de local com referentes ainda não está presente neste estágio. Aos quatro anos e onze meses aparece um grau de controle no uso do local abstrato, incluindo seu estabelecimento, uso e manutenção. Aparecem hipergeneralizações ocasionais das regras de flexão verbal embora a concordância com sujeito simples seja marcada corretamente. A distinção de não verbos é clara, mas os neologismos ainda são observados juntamente com as formas corretas.
5 ANOS A 5 ANOS E 11 MESES	Morfologia	Os aspectos morfológicos estão completos em sua maioria e a criança os usa com certa habilidade, embora as formas polimorfêmicas mais complexas ainda causem dificuldades.
8 ANOS A 8 ANOS E 11 MESES	Morfologia	Classificadores e verbos espaciais são largamente utilizados, embora alguns erros em formas complexas ainda são notados.
9 ANOS A 9 ANOS E 11 MESES	Morfologia	Uso produtivo de classificadores e de verbos espaciais está completo.

Estágios da aquisição da Língua de Sinais – estudo brasileiro

Ronice Müller de Quadros, linguista brasileira e importante pesquisadora da Língua de Sinais em nosso país, faz uma divisão mais genérica com relação aos marcos da aquisição da Língua de Sinais. Com base em estudos principalmente da Língua de Sinais Americana e em pesquisas próprias, ela divide a aquisição de Língua de Sinais em período pré-linguístico, estágio de um sinal, estágio das primeiras combinações e estágio das múltiplas combinações (QUADROS, 1997, 2001).

O período pré-linguístico começa no nascimento até a aquisição do primeiro sinal articulado no padrão adulto. A transição entre o período pré-linguístico e o período linguístico pode não ser tão clara, mas ela é marcada pela utilização do primeiro sinal, uma marca evidente que pode ser observada facilmente.

O estágio de um sinal inicia-se por volta dos doze meses de idade e vai até os vinte quatro meses. Segundo Quadros (1997, 2001), é o momento do uso dos dez primeiros sinais pela criança surda com intenso desenvolvimento de vocabulário. O apontamento que se desenvolveu do balbucio gestual e que não era considerado uma ocorrência linguística, agora, nesse estágio de um sinal, toma caráter linguístico.

O estágio das primeiras combinações virá por volta dos dois anos de idade da criança, quando ela produz as primeiras combinações entre sinais. É o começo também do uso do sistema pronominal da Língua de Sinais de forma consistente. Na Língua Brasileira de Sinais há o uso da combinação de dois e três sinais, a omissão do sujeito, o uso inadequado de formas verbais que pedem concordância, mas com uso adequado de pronomes estabelecidos no espaço de sinalização.

Por fim, no estágio das múltiplas combinações, que se inicia por volta dos dois anos e meio, as crianças surdas apresentam o que é chamado, por muitos autores, a explosão de vocabulário. Neste estágio, a criança surda começa a distinguir formas derivadas, diferenciando nomes e verbos, e tem o domínio completo dos recursos morfológicos. Esse estágio se desenvolve até mais ou menos os cinco anos de idade. Com três anos de idade, as crianças começam a usar o sistema pronominal para referência a entidades não presentes no contexto, mas apresentam erros ainda.

A partir do final do estágio das múltiplas combinações, a criança surda possui domínio completo da Língua de Sinais. O desenvolvimento de linguagem ocorre por toda a vida, mas já na infância a criança surda possui a competência linguística da Língua de Sinais.

Por meio das pesquisas realizadas na área da linguística, podemos perceber que a criança surda pode adquirir língua e linguagem desde que seja trabalhada no devido tempo. Daí a importância de um trabalho bilíngue dentro do período adequado de aquisição da língua com um viés bilíngue, Língua de Sinais como primeira língua e Língua Portuguesa como segunda língua, e, a partir da época de escolarização, na modalidade escrita.

A LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

> Calvet (1999) propõe uma relação entre indivíduo e língua inversa ao que ocorre na relação entre a comunidade surda e o português. Segundo o autor, as línguas existem para servir as pessoas e não o contrário. (BARBOSA; NEVES; BARBOSA, 2013, p. 122)

O paradigma sensorial da comunidade surda, baseado na visualidade (LUZ, 2013) determina condições para a interação com o mundo que não levam em conta a preservação das habilidades auditivas. A Língua de Sinais, portanto, é um item definidor desta comunidade, possuindo posição hierárquica superior ao *status* auditivo, inclusive evocado na própria denominação da comunidade. A situação relatada por Barbosa (2017) ilustra isso:

> Certa vez fiz a um paciente meu, surdo, a seguinte pergunta: "Por que você é surdo?" E usei o sinal de SURDO na Língua Brasileira de Sinais. Eu esperava receber uma resposta explicando o quadro etiológico da surdez, mas ele me respondeu: "Ora, porque eu uso Língua de Sinais!". (BARBOSA, 2017, p. 6).

Vivendo em uma sociedade em que a língua majoritária é a Língua Portuguesa, de modalidade oral-auditiva, a comunidade surda precisa fazer uso de forma escrita dessa língua para exercer com liberdade seus direitos sociais. De um lado, o "bilíngue" como imposição, de outro, poderia ser visto como ganho no sentido de ter acesso a duas línguas e se beneficiar das produções culturais das comunidades surdas e ouvintes.

A importância do domínio da modalidade escrita da Língua Portuguesa é percebida na interação da comunidade surda com a sociedade majoritariamente ouvinte e com a cultura escrita. As informações, a divulgação científica e parte da produção artístico-cultural são predominantemente divulgadas na forma escrita ou usam a Língua Portuguesa como item fundamental. Por isso, sendo compulsória, na medida em que não pode ser substituída pela Língua Brasileira de Sinais, conforme a Lei nº 10.436/2002, torna-se direito e com isso, a obrigatoriedade dos órgãos públicos organizarem formas eficazes de prover o ensino da Língua Portuguesa que permita às pessoas surdas o acesso adequado às informações nela veiculadas.

Modelos de Processamento de Linguagem Escrita

A aprendizagem de leitura e escrita de uma língua oral-auditiva está relacionada com o domínio da modalidade oral dessa mesma língua. Diversos autores, de diferentes linhas teóricas, entendem que aprender a ler e escrever (uma língua oral) é um processo que precisa ser precedido pela aquisição da própria língua. Ler e escrever uma língua que não se adquiriu (ou minimamente se aprendeu) é algo, no mínimo, bastante complexo.

Santos e Navas (2004), pesquisadoras da linguagem escrita das línguas orais, postulam que, dentro de uma das teorias mais aceitas, o processamento de leitura e escrita mobiliza quatro processadores que agem de forma interligada. Esses

processadores são: processador conceitual, processador semântico, processador ortográfico e processador fonológico (figura 28).

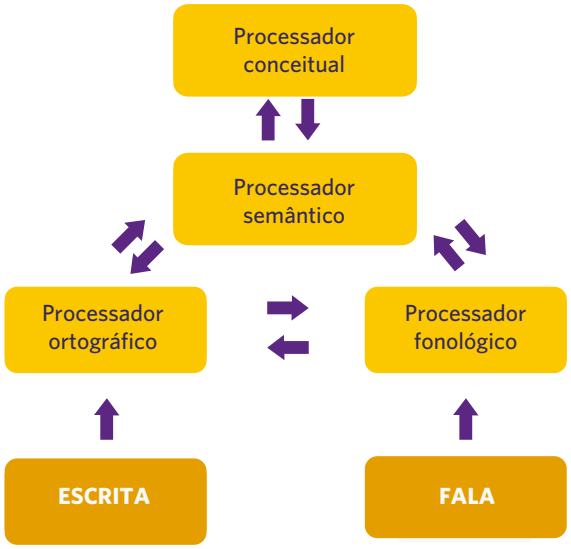


Figura 28 - Modelo de processamento da linguagem escrita (SANTOS E NAVAS, 2004)

O processador fonológico possui grande importância no processamento de leitura e escrita das línguas orais. Segundo as autoras, ele pode ser ativado de forma voluntária quando o indivíduo recorre à subvocalização para facilitar seu exercício, mas é ativado constantemente quando o processo ocorre, mesmo de forma não controlada. Para pessoas surdas, que não processam uma língua oral de forma natural, o processador fonológico não possui referências em um padrão auditivo, mas é organizado com base no padrão visuoespacial da Língua de Sinais, sendo composto por estruturas próprias da língua visuoespacial.

Assim, no momento em que um estudante surdo lê ou escreve algo na Língua Portuguesa, o processador fonológico do português não é acionado, simplesmente porque ele não está organizado de forma consistente no seu conhecimento linguístico – devido ao seu padrão auditivo e ao paradigma visual de sua experiência de vida. Ocorre então que, observando este mesmo modelo, tanto o processador ortográfico quanto o processador semântico não são mais auxiliados pela ação de um processador fonológico, o que traria informações linguísticas que facilitariam o processo, criando assim uma sobrecarga grande para a memória de trabalho.

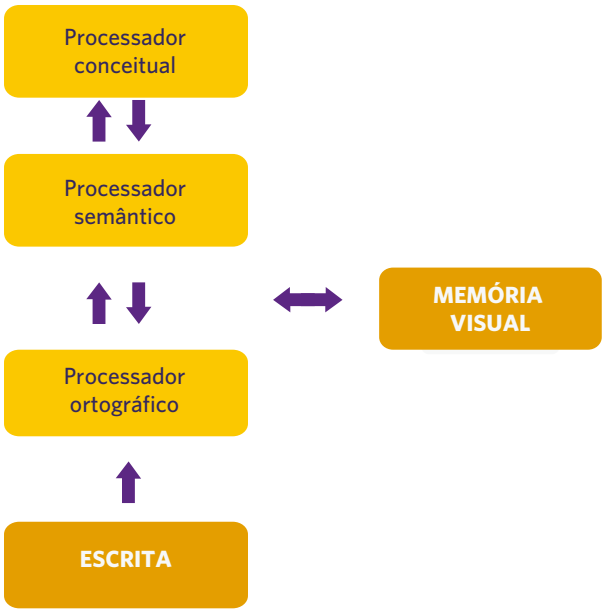


Figura 29 - Modelo de processamento da escrita para surdos sinalizadores (BARBOSA, NEVES E BARBOSA, 2013).

A construção da competência linguística da pessoa surda é baseada na modalidade visuoespacial. Os sinais evocados, os sentidos percebidos são filtrados por uma imagem visual e não por uma imagem acústica (BARBOSA, NEVES E BARBOSA, 2013). A Língua de Sinais, processada com essa base, desenvolve-se então com características fonético-fonológicas, morfológicas, semânticas e sintáticas próprias (conforme discutiremos à frente) e que não possuem correspondência com a Língua Portuguesa. Assim, a assimilação de características gramaticais da língua oral deve ocorrer com conhecimento metalinguístico explícito, como dito anteriormente.

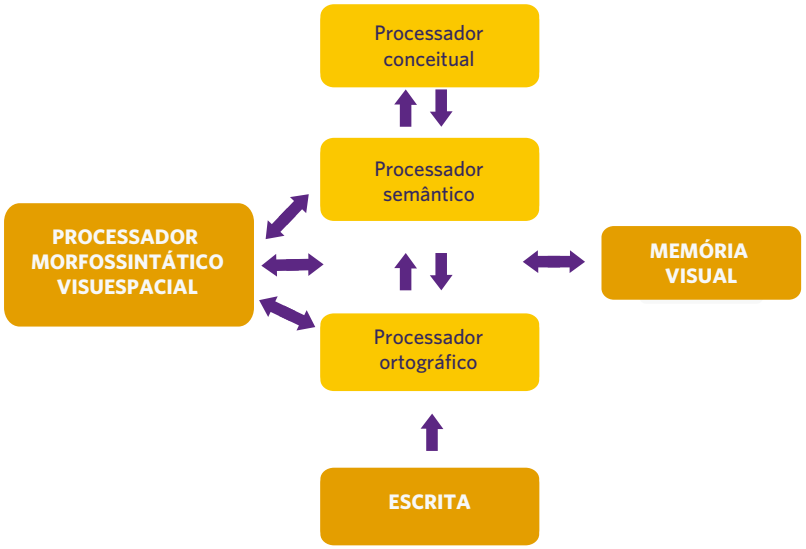


Figura 30 - Interferência do processador morfossintático no processamento da escrita em surdos sinalizadores (BARBOSA, NEVES E BARBOSA, 2013).

Interferências da Primeira Língua (L1) na Segunda Língua (L2)

Cada língua natural realiza uma operação distinta de classificação do que se pode perceber no mundo. Essa capacidade de organizar aquilo que vemos, ouvimos e sentimos é o que, além de agrupar uma comunidade linguística, já que a língua é também construto social, determina parte das construções culturais da comunidade. Assim, a primeira língua (L1) exercerá relação direta no desenvolvimento cognitivo do indivíduo e, no caso do aprendizado de uma segunda língua (L2), influenciará a forma de lidar com a nova língua que se aprende.

A interferência da L1 na produção escrita da L2 é um fenômeno comentado por diversos autores. Estruturas recorrentes na L1 acabam por emergir nas produções escritas dos aprendizes de outra língua, principalmente quando há aumento da complexidade da tarefa (WOODALL, 2002; CASTRO, 2005; WEIJEN et al., 2009). Esse mesmo fenômeno ocorre na produção escrita de estudantes surdos, que deixam transparecer em suas produções escritas, por exemplo, a ordem dos elementos da frase da Língua de Sinais (ROSSA; ROSSA, 2009; BARBOSA; NAVAS; TAKIUCHI; MACKAY, 2005).

Além de privilegiar as relações de sentido, obedecer às diferenças de valores entre as línguas (EVANS, 1999), preconizar informações explícitas sobre as propriedades das línguas envolvidas e prever atividade relevante para o estudante (GESUELI, 2006), a Língua de Sinais, no processo de ensino da Língua Portuguesa, permitirá a fundamentação de bases neurocognitivas (BARBOSA;

NEVES; BARBOSA, 2013) e a interação efetiva entre o conhecimento do estudante e o objeto escrito.

Em estudos realizados com indígenas brasileiros que estavam em processo de aquisição da Língua Portuguesa como L2 é possível observar dados que corroboram essas informações. O trabalho de Sampaio, Peres e Cunha (2012), por exemplo, trata da interferência da L1 em textos escritos por professores indígenas Tupi-Kawahib que estavam em processo de formação docente. A análise permitiu perceber interferências em manifestações sintáticas, especificamente da ordem sentencial, e em categorias flexionais de gênero e número.

Na mesma linha de discussão, Moscardini (2016) analisa as redações de um aluno da tribo Juruna. A autora evidencia os fenômenos de interlíngua presentes na escrita e salienta a importância de identificação desses fenômenos, que não podem ser considerados como "erros". Nesse sentido, a escrita é:

> Algo que já não é mais a língua juruna, mas também não é ainda a língua portuguesa. Com isso, analisamos, a partir dos erros, que esses erros são indícios relevantes para a aprendizagem em segunda língua. Se o aluno pratica transferência da língua materna ou hipergeneralizações, por exemplo, são esses fenômenos que devemos analisar, para pensarmos em tipos de correções adequados para que os alunos aprimorem sua competência para a língua portuguesa. (MOSCARDINI, 2016, p. 56-57).

O REGISTRO DAS LÍNGUAS NO CURRÍCULO BILÍNGUE

O REGISTRO DAS LÍNGUAS NO CURRÍCULO BILÍNGUE

O estudo da Língua Portuguesa nas escolas baseia-se no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Pelas características da língua e do sistema de escrita que a representa, o processo de reflexão e análise linguística da Língua Portuguesa se beneficia da escrita como recurso para gerar redundância no momento da reflexão e fixa as informações que são explicitamente apresentadas pelo professor.

Um professor escreve na lousa a seguinte sentença:

A mulher estava passeando perto da árvore.

Com essa materialidade registrada e percebida pelos estudantes, o professor poderá usar recursos como chamar atenção para uma palavra ou para um constituinte da sentença e fazer explicações sobre suas características e propriedades. Os estudantes poderão observar, repetidamente, o segmento ou palavra apontada e fazer associações e as análises propostas.

Para a análise linguística da Libras, essa atividade seria realizada com o auxílio de uma glosa[15], que, na verdade, é parte da escrita de uma língua oral. Veja como esta frase ficaria com a glosa:

MULHER PASSEAR ÁRVORE
(realizar MULHER-PASSEAR perto de ÁRVORE)

O momento de análise da Libras seria, então, interrompido pela Língua Portuguesa e, pelas limitações da linearidade da escrita desta língua, não conseguindo exprimir de forma adequada o que ocorre em termos de estruturação da sentença ou organização dos itens lexicais.

15. Representação da estrutura da língua de sinais usando palavras da Língua Portuguesa.

Uma forma alternativa e eficaz para o registro da Língua de Sinais é a Escrita de Sinais. Com a possibilidade de representação da consciência linguística de uma língua visuoespacial (QUADROS, 1997; STUMPF, 2002, 2009; OLIVEIRA, 2012; BÓZOLI; SILVA, 2013), a Escrita de Sinais consegue trazer a representação explícita da Língua de Sinais e pode atuar como recurso para a análise linguística, provendo a redundância necessária para o exercício metalinguístico. Veja como a sentença (figura 31) seria escrita na Escrita de Sinais:

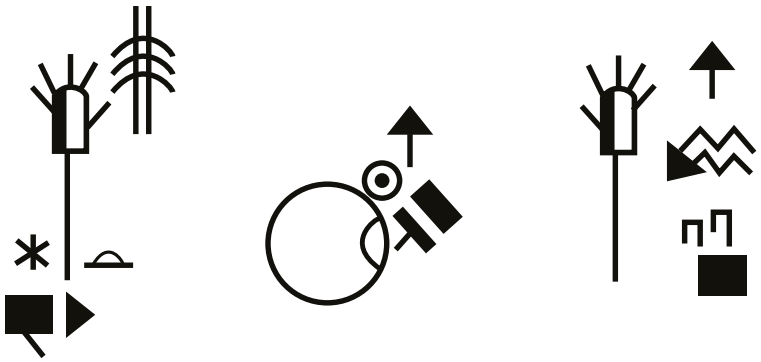


Figura 31 – Escrita de Língua de Sinais

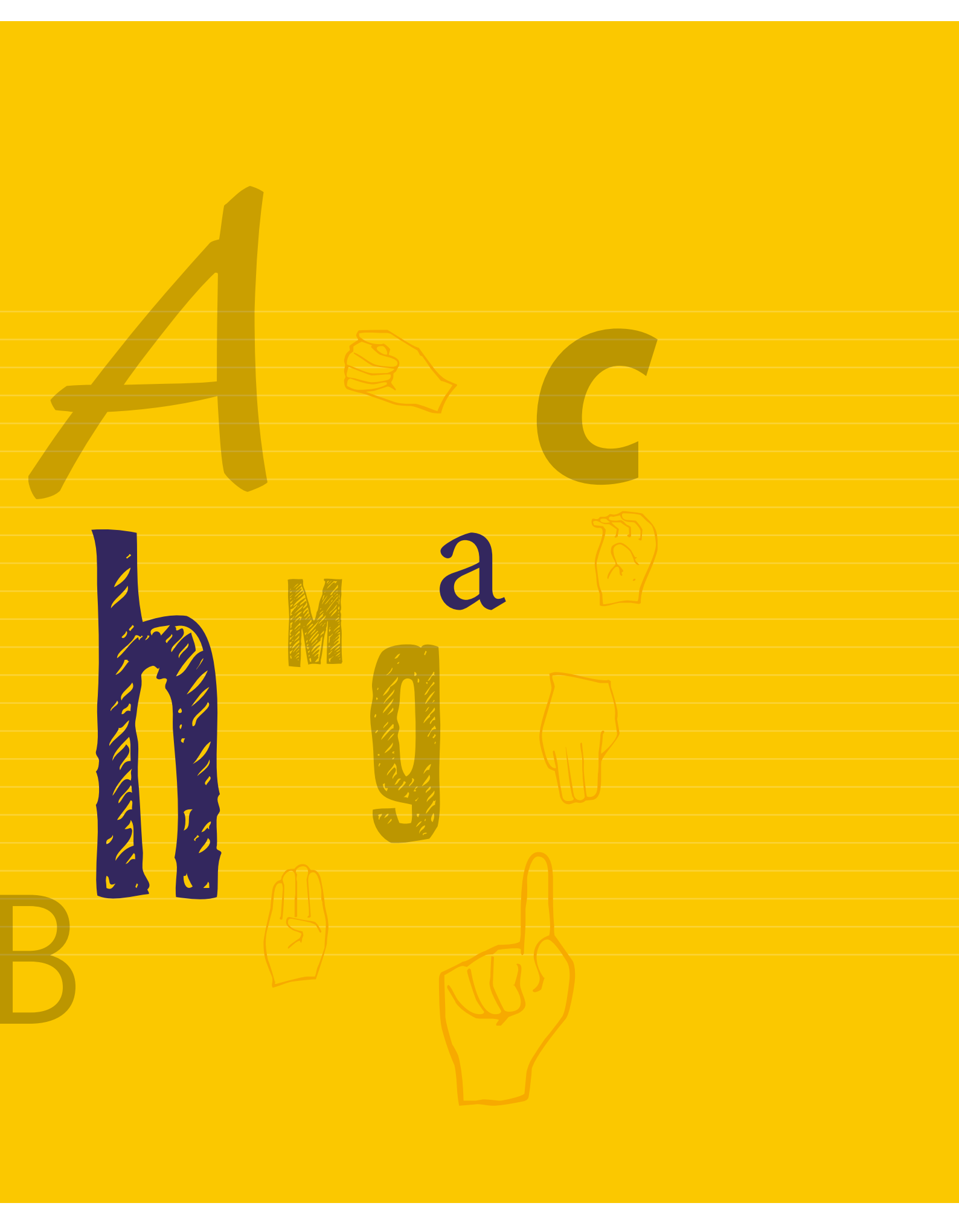
O incremento linguístico e cognitivo que pode ser obtido com o uso da Escrita de Sinais não é o único benefício deste uso.

> O poder que é entregue à comunidade surda mediante a possibilidade de autonomia do registro escrito e a compreensão plena dada a correspondência fonológica entre o registro e a língua processada possibilitaria a efetividade dessa imersão no registro escrito do português. É preciso antes que a escrita da Língua de Sinais seja completamente absorvida e assim não haveria a interposição de uma língua à outra (SKLIAR, 2002), mas a passagem de uma língua a outra, com a segurança, consciência e domínio do registro de sua primeira língua (STUMPF, 2002). (BARBOSA; NEVES E BARBOSA, 2013, p. 119)

QUADRO SÍNTESE DOS CONCEITOS FUNDAMENTADORES

CONCEITOS	CONCEPÇÕES TEÓRICAS	AUTORES DE REFERÊNCIA
ORALISMO	Com a divulgação das práticas baseadas na oralidade como sendo as que deveriam ser privilegiadas, a educação de surdos começa a experimentar um período em que a estimulação auditiva, o desenvolvimento da fala e da língua oral ganham espaço de destaque. O objetivo principal neste contexto era a normalização da pessoa surda tida como deficientes, naquela época, e a integração dessas pessoas na comunidade ouvinte se dava exclusivamente pela língua oral.	WATSON (1998) MOURA (2001) SLOMSKY (2010)

COMUNICAÇÃO TOTAL	Neste período, qualquer código ou língua que pudesse ajudar no processo de comunicação dos estudantes surdos era admitido. A Comunicação Total, então, começa a fazer uso de sistemas de comunicação (não são línguas) a partir do contato entre a língua oral e a Língua de Sinais. No caso do Brasil, o uso concomitante da Língua Brasileira de Sinais (ou uma tentativa de usá-la) com a Língua Portuguesa gerou o Português Sinalizado e o Bimodalismo. Por não serem línguas naturais, esses sistemas de comunicação apresentam limitações que causam impactos no processo educacional dos estudantes surdos.	MOURA (2001) BARBOSA (2007)
PORTUGUÊS SINALIZADO	O Português Sinalizado e o Bimodalismo são sistemas de comunicação e não línguas naturais. O Português Sinalizado usa a estrutura da frase próxima da executada na Língua Portuguesa preenchida com os itens lexicais da Libras e sinais criados para corresponder às necessidades gramaticais da Língua Portuguesa e que não necessariamente fazem parte da Libras.	MOURA (2001)
BIMODALISMO	O Português Sinalizado e o Bimodalismo são sistemas de comunicação e não línguas naturais. O Bimodalismo é uma gradação entre o Português Sinalizado e a Libras, usando de forma mais produtiva componentes gramaticais da Libras, mas sem abandonar características da língua oral que não estão presentes na gramática da Libras.	BARBOSA (2007)
BILINGUISMO	Pickersgill e Gregory (1998) definem bilinguismo para surdos como sendo uma abordagem educacional que parte do princípio que a língua de instrução da criança surda deva ser a Língua de Sinais e a língua da comunidade ouvinte deva ser usada como segunda língua. Para os autores, a prática bilíngue na educação de surdos defende que o status linguístico da língua oral e da Língua de Sinais deve ter o mesmo o valor. Ambas devem ser consideradas e usadas no processo de educação da pessoa surda. Esses autores afirmam que a competência adequada nas duas línguas, e principalmente na Língua de Sinais, possui impacto importante no desenvolvimento da criança e pode ser determinante para o seu futuro educacional e social.	PICKERSGILL (1998) SLOMSKY (2004)
COGNIÇÃO	A cognição é a entidade mental composta por diversas habilidades específicas que regem o funcionamento da mente. São habilidades cognitivas: a atenção, a percepção, a memória, o raciocínio, o juízo, a imaginação, o pensamento e a linguagem. Destaca-se a linguagem como das mais importantes habilidades cognitivas. As habilidades cognitivas se inter-relacionam e, no caso da linguagem, esta sofre influência das demais habilidades cognitivas.	CORRÊA (2006)
LINGUAGEM	A linguagem é a nossa capacidade de utilizar a representação e a simbolização para fazer comunicação e está dentro daquilo que chamamos de cognição.	LICHTIG E BARBOSA (2009)


A
C
a
M
g
B

PARTE 3

CURRÍCULO DA CIDADE: LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

ENSINAR E APRENDER LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

O processo de aquisição de Língua Brasileira de Sinais – Libras, iniciado na Educação Infantil com o estímulo de bases cognitivas e linguísticas para aquisição de língua e o desenvolvimento de linguagem deve garantir que o estudante tenha estrutura para iniciar o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua no Ensino Fundamental. Sendo assim, organizamos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do Currículo de Língua Portuguesa para Surdos em cinco eixos estruturantes. São eles:

1. Prática de Leitura de Textos;
2. Produção Sinalizada;
3. Prática de Análise Linguística;
4. Prática de Produção de Textos Escritos;
5. Dimensão Intercultural.

Essa divisão foi pensada de forma que houvesse gradação e continuidade na organização e na apresentação dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento durante as atividades a serem realizadas com os estudantes surdos.

No eixo **Prática de Leitura de Textos**, o contato inicial com os diversos textos em Língua Portuguesa permitirá a identificação do código, o contato com as palavras, frases, figuras e demais itens visuais para posterior discussão do que foi apreendido e verificação da compreensão do texto com o uso da produção sinalizada, que é o eixo estruturante seguinte.

O eixo **Produção Sinalizada** servirá como apoio para o educador na verificação do nível de compreensão da pessoa surda perante a prática de leitura de textos. Obviamente, a organização gradativa do nível de complexidade dos textos que são expostos a essa criança é diluída nos anos e nos ciclos e deve estar atrelada ao nível de conhecimento linguístico que o estudante surdo tem da Língua Brasileira de Sinais.

O eixo **Prática de Análise Linguística** tem como fundamento o desenvolvimento do domínio metalinguístico na Língua Portuguesa, permitindo que os estudantes surdos possam fazer reflexões a respeito do funcionamento da sua

língua de instrução, a Libras, e da língua oral que aprendem. Neste eixo, este documento propõe a organização dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados à Linguística Contrastiva.

Em consequência desses eixos iniciais, é introduzido o eixo **Produção de Textos Escritos**, com a produção de registos escritos relevantes ao cotidiano dos estudantes, fazendo sempre a relação contrastiva linguística entre a Língua Brasileira de Sinais com a Língua Portuguesa.

O eixo **Dimensão Intercultural** tem como principal compromisso organizar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados aos usos dos textos escritos e à organização social da Língua Portuguesa, bem como as relações entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa e seus impactos de utilização na comunidade surda.

O Currículo de Língua Brasileira de Sinais e o Currículo de Língua Portuguesa andam em conjunto. Como já foi dito no Currículo de Língua Brasileira de Sinais e também na segunda parte deste Currículo, as habilidades linguísticas que são requeridas para o alcance de um objetivo de aprendizagem e desenvolvimento no Currículo de Língua Portuguesa já devem estar garantidas em anos anteriores no Currículo de Língua Brasileira de Sinais.

Sendo assim, propomos que a Libras antecipe a construção do conhecimento metalinguístico necessário para a aquisição da segunda língua, em um momento anterior. Isso não significa dizer que a Língua Brasileira de Sinais estará a serviço da Língua Portuguesa ou que ocupa uma posição de suporte, mas que funciona como fundamento, como língua primeira e indispensável para a construção de habilidades metalinguísticas e da prática de análise linguística, para então propiciar a aprendizagem e o desenvolvimento da segunda língua - a Língua Portuguesa escrita.

Portanto, o trabalho desenvolvido em sala de aula deverá acontecer de forma pareada e dialogada entre o Currículo de Língua Portuguesa para Surdos e o Currículo de Língua Brasileira de Sinais.

MOVIMENTO METODOLÓGICO DE ORGANIZAÇÃO DA AÇÃO DOCENTE

Os estudos relacionados à investigação do processo de construção do conhecimento apontam a necessidade de se considerar, no processo de aprendizagem, os seguintes pressupostos:

a. o sujeito aprende na interação tanto com o objeto de conhecimento, quanto com parceiros mais experientes a respeito do que se está aprendendo;

b. a construção de conhecimento não é linear, acontecendo por meio de um processo que sugira apropriações de aspectos possíveis de serem observados no objeto de conhecimento, nos diferentes momentos;

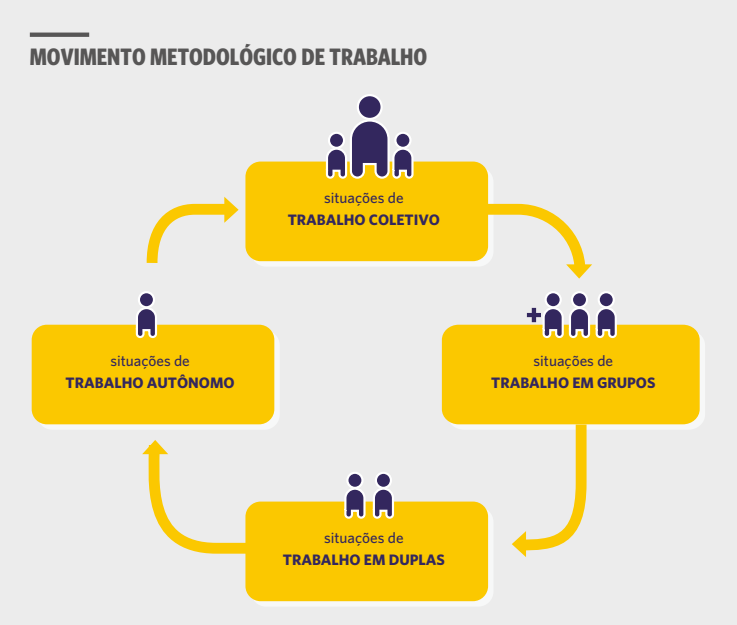
c. nesse processo de apropriação, é possível que se consiga realizar, em cooperação, tarefas que não seriam possíveis de serem desenvolvidas autonomamente. Essa cooperação contribui para a criação da zona proximal de desenvolvimento, instaurando-se, assim, a possibilidade de que esse estudante avance, tornando-se autônomo para a realização de tarefas que não conseguiria realizar anteriormente.

De modo coerente com os pressupostos indicados, é preciso recomendar que a prática de sala de aula seja organizada a partir de um movimento que integre:

a. **situações de trabalho coletivo**: nelas as intenções são, por um lado, fazer circular informações relevantes sobre determinado objeto de conhecimento, buscando-se a apropriação delas pelos estudantes e, por outro lado, pretende-se modelizar procedimentos – de leitura, de escuta, de produção de textos, de análise – oferecendo referências aos estudantes.

b. **situações de trabalho em duplas/grupo**: nelas, pretende-se observar quais aspectos tematizados[16] foram apropriados pelos estudantes a partir do momento anterior e criar um espaço para que as informações apropriadas pelos diferentes parceiros – as quais também podem ser diferentes – circulem, colocando a possibilidade de novas apropriações e novas aprendizagens.

c. **situações de trabalho autônomo**: este é o momento de se constatar quais foram as aprendizagens realizadas, efetivamente, pelos estudantes e quais foram os conteúdos apropriados por eles. Tais situações oferecem informações a respeito de quais aspectos precisarão ser novamente tematizados, reiniciando-se o movimento do trabalho. O esquema apresentado a seguir sintetiza o movimento metodológico discutido.



16. Tomar um objeto que estava em situação de uso e transformá-lo em objeto de reflexão.

Nessa direção, todo trabalho de linguagem, quer seja de produção de textos, de leitura e produção sinalizada ou, ainda, de análise e reflexão sobre a linguagem, compreendendo a especificidade de cada situação indicada, pode prever um tratamento que respeite esse movimento em espiral partindo do coletivo, passando pelas duplas ou grupos, chegando ao individual e, a partir das constatações de aprendizagem realizadas, voltando ao coletivo, agora em outro patamar, na condição de realizar tarefas que antes não conseguiriam. Especialmente quando se tratar de um conteúdo novo para os estudantes, esse é um movimento que traz mais benefícios para o processo de aprendizagem.

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO POR ANO DE ESCOLARIDADE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

C situações de **TRABALHO COLETIVO** | G situações de **TRABALHO EM GRUPOS** | D situações de **TRABALHO EM DUPLAS** | A situações de **TRABALHO AUTÔNOMO**

EIXO 1: USO DA LÍNGUA DE SINAIS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO	(EF01LPS01) Reconhecer o alfabeto em Língua Portuguesa. C G	
	(EF01LPS02) Explorar capas de livros, já lidos pelo professor, reconhecendo título, ilustrador, autor e editora. C	
	(EF01LPS03) Explorar nomes em listas de campos semânticos diversos (nomes próprios, títulos de livros, brincadeiras, agenda do dia, tabelas, entre outros). C G	
	(EF01LPS04) Localizar nomes em listas para copiar e/ou organizar o cotidiano (ficha de empréstimos de livros, identificação de pertences, divisão da turma em grupos, entre outros). C A	
	(EF01LPS05) Localizar o seu próprio nome, os nomes dos professores, dos colegas e dos familiares. C G	
	(EF01LPS06) Explorar e reproduzir a rotina do seu grupo (calendário, cardápio, listas por categorias semânticas). C G	
	(EF01LPS07) Ler palavras simples de contextos diversos (placas de identificação, listas com nomes e rótulos). C A	
	(EF01LPS08) Participar de contações de histórias em Libras com acesso ao conteúdo dos textos escritos/multimodais no momento da leitura. C	
	(EF01LPS09) Reconhecer a escrita de rótulos, placas e fachadas. C A	
	(EF01LPS10) Explorar lista de palavras escritas de diferentes categorias semânticas. C	

EIXO 1: USO DA LÍNGUA DE SINAIS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
LITERATURA SURDA	(EF01LPS11) Compreender que a produção literária nas línguas orais é diferente da produção literária nas línguas de sinais. C	
	(EF01LPS12) Conhecer histórias infantis da literatura surda e contos da cultura surda. C	
ESTRATÉGIAS DE LEITURA	(EF01LPS13) Explorar as ilustrações de histórias com o respectivo texto em rodas de leitura livres e/ou direcionadas. C	
	(EF01LPS14) Mobilizar o repertório para antecipar os elementos de uma narrativa. C	
	(EF01LPS15) Localizar palavras e/ou trechos em textos produzidos ou conhecidos. C D A	
	(EF01LPS16) Explorar diferentes gêneros textuais escritos e reconhecer visualmente sua estrutura (bilhete, lista, receita, calendário e agenda do dia). C	
	(EF01LPS17) Recuperar informações explícitas no texto com apoio do professor. C G D	
	(EF01LPS18) Explorar os sentidos das palavras-chave do texto mantendo a compreensão geral das informações. C	
	(EF01LPS19) Realizar antecipações diante de um tema apresentado. C	
	(EF01LPS20) Utilizar diferentes estratégias de leitura para alcançar os sentidos de novos textos propostos. C	
	(EF01LPS21) Estabelecer relação entre o conteúdo temático do texto lido e conhecimentos prévios. C G	
PROCEDIMENTOS DE LEITURA	(EF01LPS22) Ler textos utilizando ilustrações e/ou imagens. C G	
	(EF01LPS23) Levantar as ideias principais do texto para organizá-las em sequência lógica. C G	
	(EF01LPS24) Reconhecer o nome escrito por meio da datilologia em diversas situações (sinalizado pelo professor, em placas nas mesas). C G	
	(EF01LPS25) Participar de contações de histórias em Libras visualizando o texto no momento da leitura. C	
	(EF01LPS26) Observar a possibilidade de uso da escrita como uma das expressões da língua e da linguagem. C	
COMPORTAMENTOS LEITURA	(EF01LPS27) Ampliar comportamentos de leitura, acompanhando a leitura do professor. C	
	(EF01LPS28) Escolher livros, em rodas de leitura, orientando-se por diferentes critérios e informações: objetivos de leitura ou gosto pessoal, autores e/ou ilustradores preferidos, indicação de outros leitores, projeto editorial, capa, título, ilustrações, quarta capa etc. C A	
	(EF01LPS29) Conhecer e frequentar diferentes espaços de leitura dentro e fora do contexto escolar (sala de leitura, bibliotecas, espaços de leitura da comunidade em geral, centro-cultural, eventos literários, entre outros). C A	

EIXO 1: USO DA LÍNGUA DE SINAIS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE APRECIAÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO	(EF01LPS30) Observar a produção sinalizada do professor de textos literários diversos (contos tradicionais, contos da comunidade surda, lendas, poemas, fábulas) e textos informativos (manchetes, notícias). C	
	(EF01LPS31) Acompanhar a produção sinalizada/leitura do professor de textos literários diversos, como contos de fadas, lendas, acumulativos, contos maravilhosos, modernos e populares — garantindo a diversidade de culturas, identificando a especificidade de sua organização interna. C	
	(EF01LPS32) Acompanhar a produção sinalizada/leitura do professor de textos da esfera jornalística (manchete, notícias) que abordem a temática das diferentes representações sociais de modo a refletir e respeitar a diversidade cultural e social. C	

EIXO 2: PRÁTICA DE PRODUÇÃO SINALIZADA

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
INTERAÇÃO DISCURSIVA	(EF01LPS33) Estabelecer diálogo em Libras em diferentes contextos, com modelos linguísticos avançados [17]. C G	
	(EF01LPS34) Observar e reproduzir relatos em rodas de conversa, observando o contexto temporal (acontecimentos de fim de semana, fatos do cotidiano, temas trabalhados na escola, entre outros). C	
	(EF01LPS35) Observar diferentes opiniões e posicionar-se emitindo sua opinião. C	
	(EF01LPS36) Produzir diálogos curtos, usando sinais aprendidos em diferentes contextos. C	
	(EF01LPS37) Participar de discussões respeitando o turno comunicativo e emitindo opinião. C	
CAPACIDADES DE PRODUÇÃO E SINALIZAÇÃO DE TEXTOS	(EF01LPS38) Participar da elaboração de textos coletivos, a partir das experiências em sala de aula, tendo o professor/instrutor como modelo. C	
	(EF01LPS39) Recontar histórias (contos de fadas e contos maravilhosos) fazendo antecipações de sequências narrativas. C	
	(EF01LPS40) Sinalizar recados e solicitar objetos em diferentes espaços e contextos escolares. C	

17. Entende-se por modelos linguísticos avançados os usuários surdos mais experientes e fluentes em Libras como professores, instrutores e alunos surdos dos anos subsequentes.

EIXO 3: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
COMPORTAMENTO RELATIVO À PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA	(EF01LPS41) Reconhecer a Libras como forma de representar o mundo (sinal nomeando o mundo). C A	
CARACTERÍSTICAS DOS GÊNEROS E TEXTOS	(EF01LPS42) Explorar características do portador livro (impresso ou digital), tais como: título, autor, ilustrador etc. C	
	(EF01LPS43) Explorar o gênero textual em estudo, relacionando à situação comunicativa e ao portador de texto. C	
	(EF01LPS44) Explorar a estrutura composicional de textos presentes no cotidiano escolar e familiar (por exemplo: calendário, convite de aniversário, agenda, entre outros). C	
	(EF01LPS45) Explorar elementos de uma narrativa (personagens, enredo, tempo e espaço). C	
	(EF01LPS46) Explorar, em contos lidos pelo professor na roda de leitura, as características das personagens [18]. C	
ASPECTOS GRÁFICOS TEXTUAIS/ MULTIMODAIS	(EF01LPS47) Explorar aspectos gráficos que compõem o material lido pelo professor, para reconhecer os efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos (cores, imagens, efeito tridimensional, entre outros). C	
	(EF01LPS48) Observar uma história contada por meio de recursos multimodais e/ou relato do professor. C	
ASPECTOS LEXICAIS E SEMÂNTICOS	(EF01LPS49) Usar sinais para apresentar a família, animais de estimação, um amigo etc. C	
	(EF01LPS50) Explorar as palavras escritas utilizadas no contexto de sala de aula (rotina, nome dos colegas de sala, professor). C	
	(EF01LPS51) Usar o vocabulário (repertório lexical) em suas produções escritas, tendo o professor como escriba. C	
	(EF01LPS52) Localizar nomes de objetos e pessoas no texto e identificar seus respectivos referentes na Libras. C	
	(EF01LPS53) Explorar listas de palavras escritas de diferentes categorias semânticas. C	
	(EF01LPS54) Explorar diferentes repertórios lexicais, considerando os diversos contextos de uso de forma coerente. C	
	(EF01LPS55) Negociar os significados de palavras da Língua Portuguesa em discussões em Libras. C	
	(EF01LPS56) Ampliar o repertório lexical, em situação de contação de história, identificando lacunas. C	
	(EF01LPS57) Explorar elementos de diferentes categorias semânticas. C	

18. A leitura referida nesse objetivo deve ser sinalizada sem o uso da oralidade.

EIXO 3: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CONTRASTE LINGUÍSTICO[19]	(EF01LPS58) Observar a relação entre sinal/palavra, sinal/sinal, palavra/palavra das relações de significado entre a Língua Portuguesa e a Libras. C	
	(EF01LPS59) Observar o alfabeto da Língua Portuguesa dentro do quadro de Configuração de Mãos. C	
	(EF01LPS60) Explorar a adequação da palavra/sinal a ser usada em um dado contexto. C	
	(EF01LPS61) Observar a existência de diferenças entre a Língua Portuguesa e a Libras. C	

EIXO EIXO 4: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO	(EF01LPS62) Conhecer o alfabeto da Língua Portuguesa como constitutivo da linguagem escrita. C	
	(EF01LPS63) Escrever, com apoio do professor, seu próprio nome, de familiares, colegas e vocabulário trabalhado. C	
	(EF01LPS64) Escrever nomes em listas de campos semânticos diversos (nomes próprios, títulos de livros, brincadeiras, agenda do dia, entre outros). C	
	(EF01LPS65) Analisar semelhanças e diferenças entre os nomes dos colegas, considerando indícios de diferentes naturezas, como: extensão dos nomes, quantidade de palavras, letras iniciais e finais, presença ou ausência de alguma letra medial, entre outros aspectos. C	
	(EF01LPS66) Produzir, com auxílio do professor e pares avançados, letras do alfabeto, calendário, listas, cardápio, agenda do dia. C G	
	(EF01LPS67) Escrever listas de palavras e/ou de títulos de livros, parlendas entre outros textos, consultando referenciais estáveis (como a lista de nomes da turma) e justificando a forma de escrever. C	
CAPACIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS	(EF01LPS68) Explorar as características do contexto de produção de texto a ser produzido, considerando sua função social, suas finalidades, interlocutores possíveis etc. C	
	(EF01LPS69) Produzir relatos escritos de experiências vividas, tendo o professor como escriba, a partir da Libras. C	

19. O contraste entre as modalidades visoespacial e oral auditiva - no momento da escrita - devem propiciar ao estudante a curiosidade pelos fundamentos processuais das habilidades de leitura e escrita em crianças ouvintes. Tornar explícito e reflexivo o conceito de que a escrita da Língua Portuguesa é o registro de outra língua de modalidade diferente, possibilitando ao estudante compreender que as hipóteses de escrita feitas não serão fundamentadas em sua primeira língua, a Libras. Por essa razão, a ortografia deverá ser abordada tomando como pressuposto a experiência visual do registro escrito e o conhecimento metalinguístico da Língua Portuguesa.

EIXO EIXO 5: DIMENSÃO INTERCULTURAL[20]		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
IDENTIDADE E CULTURA SURDA	(EF01LPS70) Identificar-se como surdo e como sujeito sociocultural. C A	
	(EF01LPS71) Conhecer a importância do sinal pessoal de identificação para a pessoa surda e ouvinte. C A	
	(EF01LPS72) Explorar a Libras e conhecer sua importância. C A	
	(EF01LPS73) Explorar histórias contadas por surdos (manifestação de surdos para surdos). C A	
	(EF01LPS74) Explorar, com a ajuda do professor, as diferenças culturais entre surdo e ouvinte com relação ao registro de suas línguas. C A	
	(EF01LPS75) Conhecer histórias multiculturais, a partir de textos escritos e apresentados em Libras pelo professor. C A	

20. O Eixo Dimensão Intercultural apresenta diversos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento com características comuns aos objetivos apresentados no Currículo de Língua Brasileira de Sinais. No Currículo de Língua Portuguesa para Surdos, esses objetivos estão relacionados às interfaces entre a cultura surda e a cultura ouvinte. A abordagem aqui será, também, centrada na produção escrita e nas relações entre as línguas.

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO POR ANO DE ESCOLARIDADE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

C situações de TRABALHO COLETIVO
G situações de TRABALHO EM GRUPOS
D situações de TRABALHO EM DUPLAS
A situações de TRABALHO AUTÔNOMO

EIXO 1: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO	(EF02LPS01) Utilizar o alfabeto em Língua Portuguesa em contextos reais como escrita de nomes, locais e objetos. C A	
	(EF02LPS02) Reconhecer capas de livros já lidos pelo professor, reconhecendo título, ilustrador, autor e editora. C G D	
	(EF02LPS03) Reconhecer nomes em listas de campos semânticos diversos (nomes próprios, títulos de livros, brincadeiras, agenda do dia, tabelas, entre outros). D A	
	(EF02LPS04) Localizar o seu próprio nome, os nomes dos professores, dos colegas e dos familiares. G D	
	(EF02LPS05) Ler a rotina do seu grupo (calendário, cardápio, listas por categorias semânticas). G D	
	(EF02LPS06) Ler palavras simples de contextos diversos (placas de identificação, listas com nomes e rótulos), utilizando-se de índices linguísticos e contextuais para antecipar. A	
	(EF02LPS07) Conhecer diversos gêneros textuais escritos/multimodais, observando a produção sinalizada. C A	
	(EF02LPS08) Reconhecer a escrita de rótulos, placas e fachadas. A	
	(EF02LPS9) Explorar lista de palavras escritas de diferentes categorias semânticas. C G	
LITERATURA SURDA	(EF02LPS10) Compreender que a produção literária nas línguas orais é diferente da produção literária nas línguas de sinais. C	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF02LPS11) Conhecer histórias infantis tradicionais e contos da cultura surda. C G	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES; 11 CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS

EIXO 1: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
ESTRATÉGIAS DE LEITURA	(EF02LPS12) Reconhecer uma história contada por meio de recursos multimodais e/ou relato do professor. C D A	
	(EF02LPS13) Mobilizar o repertório para antecipar os elementos de uma narrativa. C G	
	(EF02LPS14) Localizar palavras e/ou trechos em textos produzidos ou conhecidos. D A	
	(EF02LPS15) Explorar diferentes gêneros textuais escritos e reconhecer visualmente sua estrutura (bilhete, lista, receita, calendário, agenda). C D	
	(EF02LPS16) Recuperar informações explícitas no texto com apoio do professor. G D	
	(EF02LPS17) Explorar os sentidos das palavras-chave do texto mantendo a compreensão geral das informações. G D	
	(EF02LPS18) Realizar antecipações diante de um tema apresentado. C	
	(EF02LPS19) Utilizar diferentes estratégias de leitura para alcançar os sentidos de novos textos propostos. C G	
	(EF02LPS20) Estabelecer relação entre o conteúdo temático do texto lido e conhecimentos prévios. C G	
PROCEDIMENTOS DE LEITURA	(EF02LPS21) Ler textos utilizando ilustrações e/ou imagens. C G D	
	(EF02LPS22) Levantar as ideias principais do texto para organizá-las em sequência lógica. C G D	
	(EF02LPS23) Reconhecer o nome escrito por meio da datilologia em diversas situações (sinalizado pelo professor, em placas nas mesas). C G D	
	(EF02LPS24) Participar de contações de histórias em Libras visualizando o texto no momento da leitura. C G	
	(EF02LPS25) Ajustar a modalidade de leitura ao propósito e ao gênero. C G	
	(EF02LPS26) Reconhecer a possibilidade de uso da escrita como uma das expressões da língua e da linguagem. C G	
COMPORTAMENTOS DE LEITURA	(EF02LPS27) Ampliar comportamentos de leitura, acompanhando a leitura do professor. C	
	(EF02LPS28) Escolher livros, em rodas de leitura, orientando-se por diferentes critérios e informações: objetivos de leitura ou gosto pessoal, autores e/ou ilustradores preferidos, indicação de outros leitores, projeto editorial, capa, título, ilustrações, quarta capa etc. C A	
	(EF02LPS29) Conhecer e frequentar diferentes espaços de leitura dentro e fora do contexto escolar (sala de leitura, bibliotecas, espaços de leitura da comunidade em geral, centro cultural, eventos literários, entre outros). C A	

EIXO 1: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE APRECIAÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO	(EF02LPS30) Observar a produção sinalizada do professor de textos literários diversos (contos tradicionais, contos da comunidade surda, lendas, poemas, fábulas) e textos informativos (manchetes, notícias). C	
	(EF02LPS31) Ler e/ou acompanhar a produção sinalizada de diferentes poemas: haicai, poema concreto, acróstico, entre outros. C	
	(EF02LPS32) Acompanhar a produção sinalizada/leitura do professor de textos literários diversos, como lendas, contos de fadas, acumulativos, de assombração, modernos e populares — garantindo a diversidade de culturas (surda, africana, boliviana, indígena, síria, entre outras), identificando a especificidade de sua organização interna. C	
	(EF02LPS33) Acompanhar a produção sinalizada/leitura do professor de textos da esfera jornalística (notícias e manchete) que abordem a temática das diferentes representações sociais de modo a refletir e respeitar a diversidade cultural e social. C	

EIXO 2: PRÁTICA DE PRODUÇÃO SINALIZADA

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
INTERAÇÃO DISCURSIVA	(EF02LPS34) Estabelecer diálogo em Libras em diferentes contextos, com modelos linguísticos avançados. C G D	
	(EF02LPS35) Observar e participar de rodas de conversa sobre os temas trabalhados. C	
	(EF02LPS36) Comentar sobre um texto lido, expressando opiniões, avaliações afetivas. C	
	(EF02LPS37) Produzir diálogos curtos, usando sinais aprendidos em diferentes contextos. C G	
	(EF02LPS38) Participar de discussões, respeitando o turno comunicativo e emitindo opinião. C G	
	(EF02LPS39) Produzir regras de convívio do grupo. C	
	(EF02LPS40) Produzir relatos de acontecimentos específicos (final de semana, férias, eventos que participou). C	
CAPACIDADES DE PRODUÇÃO E SINALIZAÇÃO DE TEXTOS	(EF02LPS41) Participar da elaboração de textos coletivos, a partir das experiências em sala de aula, tendo o professor/instrutor como modelo. C	
	(EF02LPS42) Recontar histórias (contos de fadas e contos maravilhosos) fazendo antecipações de sequências narrativas. C G	
	(EF02LPS43) Sinalizar recados e solicitar objetos em diferentes espaços e contextos escolares. C G	

EIXO 3: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
COMPORTAMENTO RELATIVO À PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA	(EF02LPS44) Reconhecer a Libras como forma de representar o mundo (sinal nomeando o mundo). A	
CARACTERÍSTICAS DOS GÊNEROS E TEXTOS	(EF02LPS45) Reconhecer características do portador livro (impresso ou digital), tais como: título, autor, ilustrador etc. C G	
	(EF02LPS46) Relacionar o gênero textual em estudo à situação comunicativa e ao portador de texto. C G	
	(EF02LPS47) Reconhecer a estrutura composicional de textos presentes no cotidiano escolar e familiar (por exemplo: calendário, agenda, convite de aniversário, entre outros). C G	
	(EF02LPS48) Reconhecer elementos de uma narrativa (personagens, enredo, tempo e espaço). C G	
	(EF02LPS49) Identificar, em contos lidos pelo professor na roda de leitura, as características das personagens. C G	
	(EF02LPS50) Explorar elementos da organização interna dos textos a serem produzidos para extrair as características dos gêneros em estudo. C	
	(EF02LPS51) Reconhecer diferenças entre os diversos gêneros textuais trabalhados pelo professor (receita, manchete, notícia impressa, contos tradicionais, regras de brincadeiras e jogos). C G	
ASPECTOS GRÁFICOS TEXTUAIS/ MULTIMODAIS	(EF02LPS52) Analisar aspectos gráficos que compõem o material lido pelo professor, para reconhecer os efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos (cores, imagens, efeito tridimensional, entre outros). C	
	(EF02LPS53) Reconhecer uma história contada por meio de recursos multimodais e/ou relato do professor. C G	

EIXO 3: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
ASPECTOS LEXICAIS E SEMÂNTICOS	(EF02LPS54) Usar sinais para apresentar a família, animais de estimação, um amigo etc. C G	
	(EF02LPS55) Reconhecer as palavras escritas utilizadas no contexto de sala de aula (rotina, nome dos colegas de sala, professor). C G	
	(EF02LPS56) Usar o vocabulário (repertório lexical) em suas produções escritas, tendo o professor como escriba. C	
	(EF02LPS57) Localizar nomes de objetos e pessoas no texto e identificar seus respectivos referentes na Libras. C G	
	(EF02LPS58) Reconhecer listas de palavras escritas de diferentes categorias semânticas. C G D A	
	(EF02LPS59) Reconhecer diferentes repertórios lexicais, considerando os diversos contextos de uso de forma coerente. C G	
	(EF02LPS60) Negociar os significados de palavras da Língua Portuguesa em discussões em Libras. C G	
	(EF02LPS61) Ampliar o repertório lexical, em situação de contação de história, identificando lacunas. C G	
	(EF02LPS62) Reconhecer elementos de diferentes categorias semânticas. C	
COESÃO E COERÊNCIA	(EF02LPS63) Articular, em atividade de reescrita e produção de final de conto, as partes do texto, coerentemente, sem provocar problemas de compreensão. C	
	(EF02LPS64) Observar como alguns advérbios de tempo (ontem, hoje, amanhã) atuam para a manutenção da coesão verbal. C	
CONTRASTE LINGUÍSTICO	(EF02LPS65) Explorar a relação entre sinal/palavra, sinal/sinal, palavra/palavra e as relações de significado entre a Língua Portuguesa e a Libras. C G	
	(EF02LPS66) Reconhecer que o uso do alfabeto manual para referências a palavras é um recurso de contato entre a língua de sinais e a língua oral. C G	
	(EF02LPS67) Explorar a adequação da palavra/sinal a ser usada em um dado contexto. C G	
	(EF02LPS68) Observar a existência de diferenças entre a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais. C	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES

EIXO 4: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
CAPACIDADES DE AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO	(EF02LPS69) Conhecer o alfabeto da Língua Portuguesa como constitutivo da linguagem escrita. D A	
	(EF02LPS70) Escrever o nome de colegas da turma e de familiares. D A	
	(EF02LPS71) Escrever nomes em listas de campos semânticos diversos (nomes próprios, títulos de livros, brincadeiras, agenda do dia, entre outros). C G D	
	(EF02LPS72) Analisar semelhanças e diferenças entre os nomes dos colegas, considerando indícios de diferentes naturezas como: extensão dos nomes, quantidade de palavras, letras iniciais e finais, presença ou ausência de alguma letra medial, entre outros aspectos. G D	
	(EF02LPS73) Produzir, com auxílio do professor e pares avançados, calendário, listas, cardápio, rotina. C G D	
	(EF02LPS74) Escrever listas de palavras e/ou de títulos de livros, parlendas entre outros textos, consultando referenciais estáveis (como a lista de nomes da turma) e justificando a forma de escrever. C G D	
CAPACIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS	(EF02LPS75) Reconhecer as características do contexto de produção de texto a ser produzido, considerando sua função social, suas finalidades, interlocutores possíveis etc. C	
	(EF02LPS76) Produzir relatos escritos de experiências vividas, tendo o professor como escriba, a partir da Libras. C	
	(EF02LPS77) Planejar, junto com o professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa (interlocutores, finalidades e o assunto do texto). C	
	(EF02LPS78) Escrever legendas para imagens, tendo o professor como escriba, considerando a finalidade do texto e a situação comunicativa. C	
	(EF02LPS79) Reescrever, tendo o professor como escriba, pequenos textos como bilhetes, parlendas e finais de contos. C	
	(EF02LPS80) Escrever, tendo o professor como escriba, bilhetes, convites, cartas e mensagens eletrônicas respeitando as características da situação comunicativa, além de realizar as diferentes operações de produção de textos. C G	
	(EF02LPS81) Reescrever, sinalizando ao professor, trechos de contos conhecidos respeitando a progressão temática, os conteúdos do texto-fonte, assim como algumas características da linguagem escrita e do registro literário desse texto. C	

EIXO 5: DIMENSÃO INTERCULTURAL		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
IDENTIDADE E CULTURA SURDA	(EF02LPS82) Identificar-se como surdo e como sujeito sociocultural. C A	
	(EF02LPS83) Conhecer a importância do sinal pessoal de identificação para a pessoa surda e ouvinte. C A	
	(EF02LPS84) Explorar a Libras e conhecer sua importância. C A	
	(EF02LPS85) Explorar histórias contadas por surdos (manifestação de surdos para surdos). C A	
	(EF02LPS86) Explorar, com a ajuda do professor, as diferenças culturais entre surdo e ouvinte com relação ao registro de suas línguas. C A	
	(EF02LPS87) Conhecer histórias multiculturais, a partir de textos escritos e apresentados em Libras pelo professor. C A	

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO POR ANO DE ESCOLARIDADE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

C situações de **TRABALHO COLETIVO** | G situações de **TRABALHO EM GRUPOS** | D situações de **TRABALHO EM DUPLAS** | A situações de **TRABALHO AUTÔNOMO**

EIXO 1: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE AQUISIÇÃO DO SISTEMA ESCRITA ALFABÉTICO	(EF03LPS01) Ler, por si mesmo, capas de livros já lidos pelo professor, reconhecendo título, ilustrador, autor e editora. A	
	(EF03LPS02) Ler textos diversos, utilizando-se de índices linguísticos e contextuais para antecipar, inferir e validar o que está escrito, a depender da complexidade do texto. A	
	(EF03LPS03) Ler nomes em listas de campos semânticos diversos (nomes próprios, títulos de livros, brincadeiras, agenda do dia, tabelas e listas). A	
	(EF03LPS04) Localizar o seu próprio nome, os nomes dos professores, dos colegas e dos familiares. A	
	(EF03LPS05) Ler a rotina do seu grupo (calendário, cardápio, listas por categorias semânticas). A	
	(EF03LPS06) Ler palavras simples de contextos diversos (placas de identificação, listas com nomes e rótulos), utilizando-se de índices linguísticos e contextuais para antecipar e validar o que está escrito. A	
	(EF03LPS07) Explorar e reconhecer os diferentes gêneros textuais escritos e sua estrutura (bilhete, lista, receita, convite, contos infantis, de repetição, calendário, agenda do dia). C	
	(EF03LPS08) Explorar lista de palavras escritas de diferentes categorias semânticas. D A	
LITERATURA SURDA	(EF03LPS09) Compreender que a produção literária nas línguas orais é diferente da produção literária nas línguas de sinais. C A	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF03LPS10) Conhecer histórias infantis tradicionais e contos da cultura surda. C G	

EIXO 1: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
ESTRATÉGIAS DE LEITURA	(EF03LPS11) Reconhecer uma história contada por meio de recursos multimodais e/ou relato do professor. A	
	(EF03LPS12) Mobilizar o repertório para antecipar os elementos de uma narrativa. D A	
	(EF03LPS13) Localizar palavras e/ou trechos em textos produzidos ou conhecidos. A	
	(EF03LPS14) Explorar diferentes gêneros textuais escritos e reconhecer visualmente sua estrutura (bilhete, lista, receita, convite, calendário, agenda). D A	
	(EF03LPS15) Recuperar informações explícitas no texto com apoio do professor. D A	
	(EF03LPS16) Explorar os sentidos das palavras-chave do texto, mantendo a compreensão geral das informações. G D A	
	(EF03LPS17) Realizar antecipações diante de um tema apresentado. C	
	(EF03LPS18) Utilizar diferentes estratégias de leitura para alcançar os sentidos de novos textos propostos. C G	
	(EF03LPS19) Estabelecer relação entre o conteúdo temático do texto lido e conhecimentos prévios. C G	
PROCEDIMENTOS DE LEITURA	(EF03LPS20) Ler textos utilizando ilustrações e/ou imagens. C G D A	
	(EF03LPS21) Levantar as ideias principais do texto para organizá-las em sequência lógica. C G D A	
	(EF03LPS22) Reconhecer o nome escrito por meio da datilologia em diversas situações (sinalizado pelo professor, em placas nas mesas, cartazes e painéis). C G D A	
	(EF03LPS23) Participar de contações de histórias em Libras, visualizando o texto no momento da leitura. C G	
	(EF03LPS24) Ajustar a modalidade de leitura ao propósito e ao gênero. C G D A	
	(EF03LPS25) Reconhecer a possibilidade de uso da escrita como uma das expressões da língua e da linguagem. A	
COMPORTAMENTOS DE LEITURA	(EF03LPS26) Ampliar comportamentos de leitura, acompanhando a leitura do professor. C	
	(EF03LPS27) Escolher livros, em rodas de leitura, orientando-se por diferentes critérios e informações, como objetivos de leitura ou gosto pessoal, linguagem (estilo de dizer do autor), autores e/ou ilustradores preferidos, indicação de outros leitores, coleção, projeto editorial, capa, título, ilustrações, quarta capa etc. C A	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
	(EF03LPS28) Conhecer e frequentar diferentes espaços de leitura dentro e fora do contexto escolar (sala de leitura, bibliotecas, espaços de leitura da comunidade em geral, centro cultural, eventos literários). C A	

EIXO 1: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE APRECIAÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO	(EF03LPS29) Observar a produção sinalizada do professor de textos literários diversos (contos tradicionais, contos da comunidade surda, lendas, poemas, fábulas) e textos informativos (manchetes, notícias). C	
	(EF03LPS30) Ler e/ou acompanhar a produção sinalizada de diferentes poemas: haicai, poema concreto e acróstico. C	
	(EF03LPS31) Acompanhar a produção sinalizada/leitura do professor de textos literários diversos, como lendas, fábulas, contos de fadas, acumulativos, de assombração, modernos e populares — garantindo a diversidade de culturas e identificando a especificidade de sua organização interna. C	
	(EF03LPS32) Acompanhar a produção sinalizada/leitura do professor de textos da esfera jornalística (manchetes, notícias e reportagem) que abordem a temática das diferentes representações sociais de modo a refletir e respeitar a diversidade cultural e social. C	

EIXO 2: PRÁTICA DE PRODUÇÃO SINALIZADA

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
INTERAÇÃO DISCURSIVA	(EF03LPS33) Estabelecer um diálogo em Libras em diferentes contextos, com modelos linguísticos avançados. G D	
	(EF03LPS34) Participar de rodas de conversas sobre os temas trabalhados. C G	
	(EF03LPS35) Comentar sobre um texto lido, expressando opiniões e avaliações afetivas. G D	
	(EF03LPS36) Produzir diálogos mais extensos situando as ações no tempo de modo coerente, usando sinais aprendidos em diferentes contextos. C G D	
	(EF03LPS37) Participar de discussões, respeitando o turno comunicativo e emitindo opinião. C G D	
	(EF03LPS38) Produzir regras de convívio do grupo. C	
	(EF03LPS39) Produzir relatos de acontecimentos específicos (final de semana, férias, eventos que participou). C D	
CAPACIDADES DE PRODUÇÃO E SINALIZAÇÃO DE TEXTOS	(EF03LPS40) Participar da elaboração de textos coletivos a partir das experiências em sala de aula, tendo o professor/instrutor como modelo. C	
	(EF03LPS41) Recontar histórias (contos de fadas e contos maravilhosos) fazendo antecipações de sequências narrativas. C G D	
	(EF03LPS42) Sinalizar recados e solicitar objetos em diferentes espaços e contextos escolares. D	

EIXO 3: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
COMPORTAMENTO RELATIVO À PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA	(EF03LPS43) Reconhecer a Libras como forma de representar o mundo (sinal nomeando o mundo). A	
CARACTERÍSTICAS DOS GÊNEROS E TEXTOS	(EF03LPS44) Reconhecer características do portador livro (impresso ou digital), tais como: título, autor, ilustrador. C G D	
	(EF03LPS45) Relacionar o gênero textual em estudo à situação comunicativa e ao portador. C G D	
	(EF03LPS46) Compreender e analisar a estrutura composicional de textos presentes no cotidiano escolar e familiar (calendário, agenda, convite de aniversário). C G	
	(EF03LPS47) Reconhecer e analisar elementos de uma narrativa (personagens, enredo, tempo e espaço). C G	
	(EF03LPS48) Identificar e analisar, em contos lidos pelo professor na roda de leitura, as características das personagens. C G	
	(EF03LPS49) Comparar elementos da organização interna dos textos a serem produzidos para extrair as características dos gêneros em estudo. C	
	(EF03LPS50) Reconhecer diferenças entre os diversos gêneros textuais trabalhados pelo professor (receita, verbete de curiosidades, manchete, notícia impressa, contos tradicionais, regras de brincadeiras e jogos). C G	
ASPECTOS GRÁFICOS TEXTUAIS/ MULTIMODAIS	(EF03LPS51) Analisar aspectos gráficos que compõem o material lido pelo professor, para reconhecer os efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos (cores, imagens, efeito tridimensional, entre outros). C G D	
	(EF03LPS52) Reconhecer uma história contada por meio de recursos multimodais e/ou relato do professor. C G D	

EIXO 3: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
ASPECTOS LEXICAIS E SEMÂNTICOS	(EF03LPS53) Usar sinais para apresentar a família, animais de estimação, um amigo etc. D A	
	(EF03LPS54) Compreender as palavras escritas utilizadas no contexto de sala de aula (rotina, nome dos colegas de sala, nomes dos professores). D A	
	(EF03LPS55) Usar o vocabulário (repertório lexical) em suas produções escritas. G D	
	(EF03LPS56) Localizar nomes de objetos e pessoas no texto e identificar seus respectivos referentes na Libras. C G D	
	(EF03LPS57) Compreender listas de palavras escritas de diferentes categorias semânticas. C G D	
	(EF03LPS58) Reconhecer a presença da gestualidade nas línguas e a diferença entre gesto e item lexical (sinal e palavra). C G D	
	(EF03LPS59) Utilizar diferentes repertórios lexicais, considerando os diversos contextos de uso de forma coerente. C G D A	
	(EF03LPS60) Negociar os significados de palavras da Língua Portuguesa em discussões em Libras. C G D	
	(EF03LPS61) Ampliar o repertório lexical, em situação de contação de história, identificando lacunas. C G D	
	(EF03LPS62) Reconhecer elementos de diferentes categorias semânticas. C	
COESÃO E COERÊNCIA	(EF03LPS63) Articular em atividade de reescrita e produção de final de conto as partes do texto, coerentemente, sem provocar problemas de compreensão. C	
	(EF03LPS64) Eliminar repetições indesejadas nos textos coletivos, substituindo o referente por outra palavra – nome, pronome, apelido, classe relacionada. C	
	(EF03LPS65) Observar como alguns advérbios de tempo (ontem, hoje, amanhã) atuam para a manutenção da coesão verbal. C	
CONTRASTE LINGUÍSTICO	(EF03LPS66) Explorar as diferenças lexicais entre a Língua Portuguesa e a Libras. C	
	(EF03LPS67) Explorar as diferenças sintáticas entre a Língua Portuguesa e a Libras. C	
	(EF03LPS68) Explorar as diferenças discursivas entre a Língua Portuguesa e a Libras. C	
	(EF03LPS69) Explorar a adequação da palavra/sinal a ser usada em um dado contexto. C G D	

EIXO 4: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
CAPACIDADES DE AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO	(EF03LPS70) Conhecer o alfabeto da Língua Portuguesa como constitutivo da linguagem escrita. A	
	(EF03LPS71) Escrever nomes em listas de campos semânticos diversos (nomes próprios, títulos de livros, brincadeiras, agenda do dia). C G D	
	(EF03LPS72) Analisar semelhanças e diferenças entre os nomes dos colegas, considerando indícios de diferentes naturezas, como extensão dos nomes, quantidade de palavras, letras iniciais e finais, presença ou ausência de alguma letra medial, entre outros aspectos. C G D A	
	(EF03LPS73) Produzir, com auxílio do professor e pares avançados, calendário, listas, cardápio, agenda do dia. C G D	
	(EF03LPS74) Escrever listas de palavras e/ou de títulos de livros, parlendas entre outros textos, consultando referenciais estáveis (como a lista de nomes da turma) e justificando a forma de escrever. C G D	
CAPACIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS	(EF03LPS75) Reconhecer as características do contexto de produção de texto a ser produzido, considerando sua função social, suas finalidades, interlocutores possíveis. C D	
	(EF03LPS76) Escrever relatos de experiências vividas pela classe (estudos do meio, visitas pedagógicas etc.), situando as ações no tempo de modo coerente e respeitando as diferentes operações de produção de texto. C	
	(EF03LPS77) Planejar, junto com o professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa (interlocutores, finalidades e o assunto do texto). C	
	(EF03LPS78) Escrever legendas para imagens, considerando a finalidade do texto e a situação comunicativa. D A	
	(EF03LPS79) Escrever pequenos relatos a partir de imagens sequenciadas. D A	
	(EF03LPS80) Reescrever, sinalizando ao professor trechos de contos conhecidos, respeitando a progressão temática, os conteúdos do texto-fonte, assim como algumas características da linguagem escrita e do registro literário desse texto. D A	

EIXO 5: DIMENSÃO INTERCULTURAL		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
IDENTIDADE E CULTURA SURDA	(EF03LPS81) Identificar-se como surdo e como sujeito sociocultural. C A	
	(EF03LPS82) Conhecer a importância do sinal pessoal de identificação para a pessoa surda e ouvinte. C A	
	(EF03LPS83) Explorar a Libras e conhecer sua importância. C A	
	(EF03LPS84) Explorar histórias contadas por surdos (manifestação de surdos para surdos). C A	
	(EF03LPS85) Explorar, com a ajuda do professor, as diferenças culturais entre surdos e ouvintes. C A	
	(EF03LPS86) Explorar, com a ajuda do professor, as diferenças culturais entre surdo e ouvinte com relação ao registro de suas línguas. C A	
	(EF03LPS87) Conhecer histórias multiculturais a partir de textos escritos e apresentados em Libras pelo professor. C A	

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO POR ANO DE ESCOLARIDADE NO CICLO INTERDISCIPLINAR

4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

C situações de TRABALHO COLETIVO | G situações de TRABALHO EM GRUPOS | D situações de TRABALHO EM DUPLAS | A situações de TRABALHO AUTÔNOMO

EIXO 1: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
LITERATURA SURDA	(EF04LPS01) Compreender que a produção literária nas línguas orais é diferente da produção literária nas línguas de sinais. A	
	(EF04LPS02) Identificar e comparar histórias tradicionais e contos da cultura surda e ouvinte. C G	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
ESTRATÉGIAS DE LEITURA	(EF04LPS03) Reconhecer e diferenciar os textos já trabalhados, tais como receitas, contos, HQs, poemas e bilhetes. C A	
	(EF04LPS04) Localizar informações explícitas nos textos trabalhados. C G	
	(EF04LPS05) Antecipar o tema dos textos, reconhecendo palavras-chave em títulos, legendas, capas etc. C G	
	(EF04LPS06) Identificar textos por meio da análise de sua estrutura composicional (presença de títulos, subtítulos, imagens, legenda, tipografia). C G	
	(EF04LPS07) Identificar relações entre texto e imagem com foco na compreensão, produzindo generalizações. C G	
	(EF04LPS08) Inferir informações a partir do texto (inferência local), a depender da complexidade do texto selecionado. C G	
	(EF04LPS09) Inferir informações a partir do conhecimento prévio do assunto (inferência global), a depender da complexidade do texto selecionado. C G	
	(EF04LPS10) Explorar aspectos explícitos (linguísticos e gráficos) nos textos trabalhados, observando semelhanças e diferenças em estruturas composicionais. C G	
	(EF04LPS11) Estabelecer relações entre o conteúdo do texto e situações externas a ele, elaborando generalizações. C G	
PROCEDIMENTOS DE LEITURA	(EF04LPS12) Grifar as partes do texto (título, nomes dos personagens, palavras repetidas). C D	

EIXO 1: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
COMPORTAMENTOS DE LEITURA	(EF04LPS13) Participar de rodas de leitura para trocar impressões sobre um livro lido, autor ou tema. G D A	
	(EF04LPS14) Conhecer e frequentar diferentes espaços de leitura dentro e fora do contexto escolar (sala de leitura, bibliotecas, espaços de leitura da comunidade em geral, centro cultural, eventos literários). C D	
	(EF04LPS15) Ler textos para estudar temas tratados nas diversas áreas do conhecimento e em diferentes fontes (livros, enciclopédias impressas/eletrônicas, sites de pesquisas, revistas e jornais impressos/eletrônicos), além de assistir a documentários e reportagens, analisando sua pertinência para o estudo do tema. C G D	
	(EF04LPS16) Escolher livros, em rodas de leitura, orientando-se por diferentes critérios e informações, como objetivos de leitura ou gosto pessoal, linguagem (estilo de dizer do autor), autores e/ou ilustradores preferidos, indicação de outros leitores, coleção, projeto editorial, capa, título, ilustrações, quarta capa etc. G D	
CAPACIDADES DE APRECIAÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO	(EF04LPS17) Participar da leitura de textos literários de diversas culturas (contos populares, de assombração, de mistério, fábulas, mitos, lendas) discutindo sua organização interna (tempo, espaço, personagens). C	
	(EF04LPS18) Identificar o contexto de produção de textos reivindicatórios das diferentes representações sociais em artigos expositivos e relatos históricos. C	
	(EF04LPS19) Identificar, em contos e crônicas, estratégias e recursos linguístico-discursivos (humor, aspectos gráficos etc.). C	
	(EF04LPS20) Reconhecer a função social de diferentes textos propostos. C G	
	(EF04LPS21) Reconhecer posicionamentos que circulam em textos lidos, considerando o contexto de produção e a situação comunicativa. C G	
	(EF04LPS22) Ler e/ou acompanhar a produção sinalizada de diferentes poemas (haicai, poema visual, acróstico, cordel, quadrinhas, ciberpoemas), analisando os efeitos de sentidos dos recursos empregados nos textos. C G	
	(EF04LPS23) Acompanhar a produção sinalizada/leitura do professor de textos da esfera jornalística (reportagens e notícias). C	
	(EF04LPS24) Acompanhar a produção sinalizada/leitura do professor de relatos históricos, verbetes e/ou artigos de enciclopédia, a depender da complexidade do texto. C G	

EIXO 2: PRÁTICA DE PRODUÇÃO SINALIZADA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
INTERAÇÃO DISCURSIVA	(EF04LPS25) Compartilhar com os colegas dados de investigação sobre temas propostos pelo professor. C G	
	(EF04LPS26) Recontar histórias conhecidas, respeitando as características do gênero e utilizando, progressivamente, as marcas do registro literário escrito. C	
	(EF04LPS27) Relatar experiências vividas, situando as ações no tempo de modo coerente e respeitando as diferentes operações de produção de texto. C	
	(EF04LPS28) Identificar a finalidade da leitura, as características que envolvem essa prática social, na qual irá interagir (saraus, *slams,* entre outros), e o contexto de produção específico daquela situação da qual participará. C G	
	(EF04LPS29) Reconhecer sequências narrativas em textos escritos e/ou multimodais e recontá-las em Libras. C G	
	(EF04LPS30) Explorar, a partir de figuras, imagens e ilustrações que acompanham narrativas, os cenários e as características físicas das personagens. C	
	(EF04LPS31) Reproduzir notícias lidas anteriormente, sempre observando a coesão sequencial, com especial atenção à progressão dos fatos. C G	
	(EF04LPS32) Sinalizar aspectos compreendidos/localizados nos/dos lides de notícias conhecidas (quem, quando, onde). C G	
	(EF04LPS33) Discutir problemas do cotidiano relacionados à convivência para emitir opinião, participar de maneira respeitosa e posicionar-se, além de construir sínteses coletivas e parciais. C	
	(EF04LPS34) Expor aspectos relacionados a temas estudados nas diversas áreas do conhecimento, formulando perguntas e comentando a partir de notas pré-elaboradas. C	
	(EF04LPS35) Posicionar-se diante de situações-problema vivenciadas e/ou apresentadas nos textos lidos. C	
	(EF04LPS36) Utilizar expressões faciais e corporais para perguntar e responder sobre temas propostos. C	
	(EF04LPS37) Participar de interações, respeitando o turno de fala (processo anafórico). C	
	(EF04LPS38) Interagir, perguntando e respondendo, a partir de diferentes temas propostos. C	
	(EF04LPS39) Realizar registro em Libras a partir de vídeos, mapas conceituais, imagens e fotos. C	
	(EF04LPS40) Localizar e compreender o funcionamento dos pares pergunta/resposta, ordem/execução, convite/aceitação, cumprimento/cumprimento. C	

EIXO 3: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
COMPORTAMENTO RELATIVO À PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA	(EF04LPS41) Explorar a organização do dicionário bilíngue Libras/Língua Portuguesa. C G	
CARACTERÍSTICAS DOS GÊNEROS E TEXTOS	(EF04LPS42) Reconhecer a função social de diferentes textos propostos. C A	
	(EF04LPS43) Reconhecer estruturas composicionais de diferentes gêneros (diálogo de chat, receita, notícia, mensagens eletrônicas etc.), identificando suas funções e respeitando a situação comunicativa. C G	
	(EF04LPS44) Explorar, em contos e crônicas, estratégias e recursos linguístico-discursivos (humor, aspectos gráficos etc.). C G	
	(EF04LPS45) Reconhecer textos organizados em diferentes gêneros para identificar as características específicas de cada um, e no mesmo gênero, para ratificar a caracterização realizada anteriormente. C G	
ASPECTOS GRÁFICOS TEXTUAIS/ MULTIMODAIS	(EF04LPS46) Identificar recursos utilizados para provocar efeito de sentido em charges, tiras, HQs e outros textos multimodais/multiculturais. C G	
ASPECTOS LEXICAIS E SEMÂNTICOS	(EF04LPS47) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical (indicadores de ação). G	
	(EF04LPS48) Explorar as escolhas lexicais feitas nos textos produzidos, identificando a sua adequação (ou não) às intenções de significação. C D	
	(EF04LPS49) Explorar os efeitos de sentidos provocados pelo uso de metáfora e comparação. C G	
	(EFL04LP50) Explorar o caráter polissêmico de palavras, nos textos produzidos, de acordo com o contexto de uso. C	

EIXO 3: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
COESÃO E COERÊNCIA	(EF04LPS51) Explorar os usos de conectores textuais adequados ao gênero e ao registro linguístico do texto. C G	
	(EF04LPS52) Articular episódios narrados em sequência temporal para estabelecer a coesão e a coerência. C G	
	(EF04LPS53) Analisar o papel da manutenção do tempo verbal predominante e da articulação entre os tempos verbais do texto, no estabelecimento da coesão. C	
	(EF04LPS54) Articular as partes do texto coerentemente, observando os usos e as flexões de pessoa (1ª e 3ª), quando se tratar de produções escritas. C G	
	(EF04LPS55) Eliminar repetições indesejadas nos textos produzidos, substituindo o referente por outra palavra – nome, pronome, apelido etc. – ou utilizando elipse. C	
	(EF04LPS56) Utilizar organizadores textuais adequados ao gênero e ao registro linguístico do texto. C	
CONTRASTE LINGUÍSTICO	(EF04LPS57) Utilizar expressões faciais e corporais para perguntar e responder sobre temas propostos, articulando sua relação com a pontuação estabelecida no texto. A	
SEGMENTAÇÃO	(EF04LPS58) Utilizar a pontuação medial e final como parte integrante do texto para favorecer a progressão temática e a coesão. C G	
	(EF04LPS59) Segmentar o texto em frases, utilizando, progressivamente, os sinais de pontuação. C G	
MORFOLOGIA	(EF04LPS60) Reconhecer os substantivos (nomes) como palavras que designam ou nomeiam os seres em geral, considerando as suas possibilidades de flexão e a necessidade de estabelecimento de concordância nominal nos enunciados. C	
	(EF04LPS61) Explorar os usos e funções dos verbos, considerando sua importância como índice de ação, estados e fenômenos da natureza. C	
	(EF04LPS62) Reconhecer e empregar pronomes pessoais do caso reto e possessivos. C G	
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	(EF04LPS63) Comparar registro linguístico formal e informal da Língua Portuguesa presentes em textos de diferentes esferas (literária, de consumo, jornalística, entre outras). C	
ORTOGRAFIA NA INTERMODALIDADE	(EF04LPS64) Compreender que a escrita da Língua Portuguesa não pode representar a Língua Brasileira de Sinais. C G	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

EIXO 4: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
CAPACIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS	(EF04LPS65) Usar expressões escritas para esclarecer dúvidas, elaborar pedidos e oferecer ajuda, em registro formal e informal. C G D A	
	(EF04LPS66) Produzir instruções de jogos e atividades lúdicas relacionadas à aprendizagem da Língua Portuguesa (jogo da memória, palavras cruzadas, adivinhas), respeitando as características da situação comunicativa, além de realizar as diferentes operações de produção de texto. C G	
	(EF04LPS67) Compartilhar com os colegas dados de investigação sobre temas propostos pelo professor. C G	
	(EF04LPS68) Recontar histórias conhecidas, respeitando as características do gênero e utilizando, progressivamente, as marcas do registro literário escrito. C G	
	(EF04LPS69) Planejar, com ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/ para quem escreve), a finalidade ou o propósito (escrever para quê), a circulação (onde o texto vai circular), o portador, a linguagem, a organização, a estrutura, o tema e o assunto do texto. C G	
	(EF04LPS70) Listar ideias, levando em conta o tema e o assunto, para planejar a produção de textos coletivos. C G	
	(EF04LPS71) Organizar ideias, de forma colaborativa, selecionando-as em função da estrutura do texto e de suas características. C G	
	(EF04LPS72) Reescrever novos inícios ou finais de uma narrativa conhecida. C G	
	(EF04LPS73) Escrever comentários em plataformas digitais para textos lidos, estabelecendo relação entre o texto e o comentário produzido. C G	
	(EF04LPS74) Escrever diários (pessoal e da classe) situando as ações no tempo de modo coerente e respeitando as diferentes operações de produção de texto. C G D A	
	(EF04LPS75) Revisar o texto focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão linguística. D A	

EIXO 5: DIMENSÃO INTERCULTURAL

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
IDENTIDADE E CULTURA SURDA	(EF04LPS76) Observar e conhecer histórias contadas por surdos, piadas (manifestação de surdos para surdos). C A	10
	(EF04LPS77) Conhecer histórias multiculturais a partir de textos escritos e apresentados em Libras pelo professor. C A	4, 10
	(EF04LPS78) Explorar criações literárias originais de surdos. C G	10
	(EF04LPS79) Conhecer a história da educação de surdos no Brasil e no mundo. C	10, 11
	(EF04LPS80) Reconhecer a importância da Libras na sociedade brasileira. C G D A	10

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO POR ANO DE ESCOLARIDADE NO CICLO INTERDISCIPLINAR

5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

C situações de **TRABALHO COLETIVO** | G situações de **TRABALHO EM GRUPOS** | D situações de **TRABALHO EM DUPLAS** | A situações de **TRABALHO AUTÔNOMO**

EIXO 1: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
LITERATURA SURDA	(EF05LPS01) Compreender que a produção literária nas línguas orais é diferente da produção literária nas línguas de sinais. A	4, 10
	(EF05LPS02) Explorar as diversas histórias tradicionais sinalizadas próprias da literatura surda. C G	10, 11

EIXO 1: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
ESTRATÉGIAS DE LEITURA	(EF05LPS03) Diferenciar os textos já trabalhados, tais como receitas, contos, HQs, poemas e bilhetes. C A	
	(EF05LPS04) Localizar informações explícitas nos textos trabalhados. G D	
	(EF05LPS05) Antecipar o tema dos textos, reconhecendo palavras-chave em títulos, legendas, capas etc. G D	
	(EF05LPS06) Identificar textos por meio da análise de sua estrutura composicional (presença de títulos, subtítulos, imagens, legenda, tipografia). C G	
	(EF05LPS07) Identificar relações entre texto e imagem com foco na compreensão, produzindo generalizações. C G	
	(EF05LPS08) Inferir informações a partir do texto (inferência local), a depender da complexidade do texto selecionado. C G D	
	(EF05LPS09) Inferir informações a partir do conhecimento prévio do assunto (inferência global), a depender da complexidade do texto selecionado. C G D	
	(EF05LPS10) Reconhecer aspectos explícitos (linguísticos e gráficos) nos textos trabalhados, observando semelhanças e diferenças em estruturas composicionais. C G D	
	(EF05LPS11) Identificar em materiais publicitários (vídeos, anúncios de propaganda, cartazes – institucionais, comerciais eletrônicos, televisivos e impressos) as representações dos públicos aos quais os textos são endereçados, as finalidades e o contexto de produção. C G D A	
	(EF05LPS12) Estabelecer relações entre o conteúdo do texto e situações externas a ele, elaborando generalizações. C G D	
PROCEDIMENTOS DE LEITURA	(EF05LPS13) Grifar as partes do texto (título, nome dos personagens, palavras repetidas). D A	
COMPORTAMENTOS DE LEITURA	(EF05LPS14) Participar de rodas de leitura para trocar impressões sobre um livro lido, autor ou tema. C G D A	
	(EF05LPS15) Conhecer e frequentar diferentes espaços de leitura dentro e fora do contexto escolar (sala de leitura, bibliotecas, espaços de leitura da comunidade em geral, centro cultural, eventos literários). C A	
	(EF05LPS16) Ler textos para estudar temas tratados nas diversas áreas do conhecimento e em diferentes fontes (livros, enciclopédias impressas/eletrônicas, sites de pesquisas, revistas e jornais impressos/eletrônicos), além de assistir a documentários e reportagens, analisando sua pertinência para o estudo do tema. G D	
	(EF05LPS17) Escolher livros, em rodas de leitura, orientando-se por diferentes critérios e informações: objetivos de leitura ou gosto pessoal, linguagem (estilo de dizer do autor), autores e/ou ilustradores preferidos, indicação de outros leitores, coleção, projeto editorial, capa, título, ilustrações, quarta capa. G D	

EIXO 1: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
CAPACIDADES DE APRECIAÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO	(EF05LPS18) Participar da leitura de textos literários diversos de distintas culturas (contos populares, de assombração, de mistério, fábulas, mitos, lendas), discutindo sua organização interna (tempo, espaço, personagens etc.). C G	
	(EF05LPS19) Identificar o contexto de produção de textos reivindicatórios das diferentes representações sociais em artigos expositivos e relatos históricos. C G	
	(EF05LPS20) Identificar, em contos e crônicas, estratégias e recursos linguístico-discursivos (humor, aspectos gráficos etc.). C G	
	(EF05LPS21) Reconhecer a função social de diferentes textos propostos. C G D	
	(EF05LPS22) Reconhecer posicionamentos que circulam em textos lidos, considerando o contexto de produção e a situação comunicativa. C G D	
	(EF05LPS23) Ler e/ou acompanhar a produção sinalizada de diferentes poemas (haicai, poema visual, acróstico, cordel, quadrinhas, ciberpoemas) analisando os efeitos de sentidos dos recursos empregados nos textos. C G D	
	(EF05LPS24) Ler e/ou acompanhar a produção sinalizada/leitura do professor de textos da esfera jornalística (reportagens e notícias). C G D	
	(EF05LPS25) Ler e/ou acompanhar a produção sinalizada/leitura do professor de relatos históricos, verbetes e/ou artigos de enciclopédia, a depender da complexidade do texto. C G D	

EIXO 2: PRÁTICA DE PRODUÇÃO SINALIZADA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
INTERAÇÃO DISCURSIVA	(EF05LPS26) Compartilhar com os colegas dados de investigação sobre temas propostos pelo professor. G D	
	(EF05LPS27) Recontar histórias conhecidas, respeitando as características do gênero e utilizando, progressivamente, as marcas do registro literário escrito. C G	
	(EF05LPS28) Relatar experiências vividas, situando as ações no tempo de modo coerente e respeitando as diferentes operações de produção de texto. C G	
	(EF05LPS29) Identificar a finalidade da leitura, as características que envolvem essa prática social, na qual irá interagir (saraus, slams entre outros), e o contexto de produção específico daquela situação da qual participará. C G	
	(EF05LPS30) Reconhecer sequências narrativas em textos escritos e/ou multimodais e recontá-las em Libras. G D	
	(EF05LPS31) Descrever, a partir de figuras, imagens e ilustrações que acompanham narrativas, os cenários e as características físicas das personagens. C G	
	(EF05LPS32) Reproduzir notícias lidas anteriormente, sempre observando a coesão sequencial, com especial atenção à progressão dos fatos. C G D	
	(EF05LPS33) Sinalizar aspectos compreendidos/localizados nos/dos lides de notícias conhecidas (quem, quando, onde). C G D	
	(EF05LPS34) Discutir problemas do cotidiano relacionados à convivência para emitir opinião, participar de maneira respeitosa e posicionar-se, além de construir sínteses coletivas e parciais. C G	
	(EF05LPS35) Expor aspectos relacionados a temas estudados nas diversas áreas do conhecimento, formulando perguntas e comentando a partir de notas pré-elaboradas. C G D	
	(EF05LPS36) Posicionar-se diante de situações-problema vivenciadas e/ou apresentadas nos textos lidos. C G	
	(EF05LPS37) Utilizar expressões faciais e corporais para perguntar e responder sobre temas propostos. G D	
	(EF05LPS38) Participar de interações, respeitando o turno de fala (Processo anafórico). C G	
	(EF05LPS39) Interagir, perguntando e respondendo, a partir de diferentes temas propostos. C G	
	(EF05LPS40) Realizar registro em Libras a partir de vídeos, mapas conceituais, imagens e fotos. C G	
	(EF05LPS41) Localizar e compreender o funcionamento dos pares pergunta/resposta, ordem/execução, convite/aceitação, cumprimento/cumprimento. C G	

EIXO 3: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
COMPORTAMENTO RELATIVO À PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA	(EF05LPS42) Conhecer a organização do dicionário bilíngue Libras/Língua Portuguesa para construir repertório. C G	
CARACTERÍSTICAS DOS GÊNEROS E TEXTOS	(EF05LPS43) Reconhecer a função social de diferentes textos propostos. C A	
	(EF05LPS44) Reconhecer estruturas composicionais de diferentes gêneros (diálogo de chat, receita, notícia, mensagens eletrônicas etc.), identificando suas funções e respeitando a situação comunicativa. G D	
	(EF05LSP45) Analisar, em contos e crônicas, estratégias e recursos linguístico-discursivos (humor, aspectos gráficos etc.). C G	
	(EF05LPS46) Comparar textos organizados em diferentes gêneros para identificar as características específicas de cada um, e no mesmo gênero, para ratificar a caracterização realizada anteriormente. C G	
ASPECTOS GRÁFICOS TEXTUAIS/ MULTIMODAIS	(EF05LPS47) Reconhecer recursos utilizados para provocar efeito de sentido em charges, tiras, HQs e outros textos multimodais/multiculturais. C G D	
ASPECTOS LEXICAIS E SEMÂNTICOS	(EF05LPS48) Visitar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical (indicadores de ação). D	
	(EF05LPS49) Reconhecer as escolhas lexicais feitas nos textos produzidos, identificando a sua adequação (ou não) às intenções de significação. G D	
	(EF05LPS50) Identificar os efeitos de sentidos provocados pelo uso de metáfora e comparação. G	
	(EFL05LP51) Explorar o caráter polissêmico de palavras, nos textos produzidos, de acordo com o contexto de uso. C D	

EIXO 3: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
COESÃO E COERÊNCIA	(EF05LPS52) Analisar os usos de conectores textuais adequados ao gênero e ao registro linguístico do texto. C G	
	(EF05LPS53) Articular episódios narrados em sequência temporal para estabelecer a coesão e a coerência. G D	
	(EF05LPS54) Analisar o papel da manutenção do tempo verbal predominante e da articulação entre os tempos verbais do texto, no estabelecimento da coesão. C G	
	(EF05LPS55) Articular as partes do texto coerentemente, sem provocar problemas de compreensão durante o processo de produção, empregando o mesmo tipo de narrador do texto-fonte (1ª ou 3ª pessoa), quando se tratar de produção de final de conto e/ou reescrita. C G	
	(EF05LPS56) Eliminar repetições indesejadas nos textos produzidos, substituindo o referente por outra palavra – nome, pronome, apelido etc. – ou utilizando elipse. C G D	
	(EF05LPS57) Utilizar organizadores textuais adequados ao gênero e ao registro linguístico do texto. C G D	
CONTRASTE LINGUÍSTICO	(EF05LPS58) Utilizar expressões faciais e corporais para perguntar e responder sobre temas propostos, articulando sua relação com a pontuação estabelecida no texto. A	
SEGMENTAÇÃO	(EF05LPS59) Utilizar a pontuação medial e final como parte integrante do texto para favorecer a progressão temática e a coesão. C G D	
	(EF05LPS60) Segmentar o texto em frases, utilizando, progressivamente, os sinais de pontuação. D	
MORFOLOGIA	(EF05LPS61) Reconhecer os substantivos (nomes) como palavras que designam ou nomeiam os seres em geral, considerando as suas possibilidades de flexão e a necessidade de estabelecimento de concordância nominal nos enunciados. C G	
	(EF05LPS62) Reconhecer os usos e funções dos verbos, considerando sua importância como índice de ação, estados e fenômenos da natureza, além das possibilidades de flexão em número e pessoa e a necessidade de realização de concordância verbal. C	
	(EF05LPS63) Empregar adequadamente os pronomes pessoais e possessivos. C G A	
	(EF05LPS64) Reconhecer adjetivos, considerando sua importância para determinar (ou não) e caracterizar os substantivos. C G	
	(EF05LPS65) Explorar os usos de construções que fazem referência a lugar e tempo (advérbios, locuções adverbiais). C G	
SINTAXE	(EF05LPS66) Explorar os recursos sintáticos da Língua Portuguesa (ordem direta) que auxiliam a coesão textual. C G	
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	(EF05LPS67) Comparar registro linguístico formal e informal da Língua Portuguesa presentes em textos de diferentes esferas (literária, de consumo, jornalística, entre outras). C G	
	(EF05LPS68) Explorar algumas variedades linguísticas da Língua Portuguesa usada no Brasil, com foco nas expressões idiomáticas. C	
ORTOGRAFIA NA INTERMODALIDADE	(EF05LPS69) Compreender que a escrita da Língua Portuguesa não pode representar a Língua Brasileira de Sinais. G D	

EIXO 4: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
CAPACIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS	(EF05LPS70) Usar expressões escritas para esclarecer dúvidas, elaborar pedidos e oferecer ajuda, em registro formal e informal. C G D A	
	(EF05LPS71) Produzir instruções de jogos e atividades lúdicas relacionadas à aprendizagem da Língua Portuguesa (jogo da memória, palavras cruzadas, adivinhas, entre outras), respeitando as características da situação comunicativa, além de realizar as diferentes operações de produção de texto. D A	
	(EF05LPS72) Compartilhar com os colegas dados de investigação sobre temas propostos pelo professor. C G D A	
	(EF05LPS73) Recontar histórias conhecidas, respeitando as características do gênero e utilizando, progressivamente, as marcas do registro literário escrito. G D A	
	(EF05LPS74) Planejar, com ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/ para quem escreve), a finalidade ou o propósito (escrever para quê), a circulação (onde o texto vai circular), o portador, a linguagem, a organização, a estrutura, o tema e o assunto do texto. C G	
	(EF05LPS75) Produzir textos multimodais (cartazes e legendas para fotos/ilustrações). C G	
	(EF05LPS76) Listar ideias, levando em conta o tema e o assunto, para planejar a produção de textos coletivos. C G D	
	(EF05LPS77) Organizar ideias, de forma colaborativa, selecionando-as em função da estrutura do texto e de suas características. C G D	
	(EF05LPS78) Reescrever novos inícios ou finais de uma narrativa conhecida. D A	
	(EF05LPS79) Escrever comentários em plataformas digitais para textos lidos, estabelecendo relação entre o texto e o comentário produzido. D A	
	(EF05LPS80) Escrever diários (pessoal e da classe), situando as ações no tempo de modo coerente e respeitando as diferentes operações de produção de texto. C G D A	
	(EF05LPS81) Produzir entrevistas do tipo pingue-pongue (pergunta e resposta) com pessoas conhecidas da comunidade, respeitando as características do gênero. G D A	
	(EF05LPS82) Produzir registros escritos (anotações pessoais/coletivas) sobre temas divulgados na mídia e discutidos em roda de conversa, considerando o propósito comunicativo do registro. C G D A	
	(EF05LPS83) Revisar o texto focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão linguística. D A	

EIXO 5: DIMENSÃO INTERCULTURAL		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
IDENTIDADE E CULTURA SURDA	(EF05LPS84) Observar e conhecer histórias contadas por surdos, piadas (manifestação de surdos para surdos). C A	
	(EF05LPS85) Conhecer histórias multiculturais a partir de textos escritos e apresentados em Libras pelo professor. C A	
	(EF05LPS86) Explorar criações literárias originais de surdos. C A	
	(EF05LPS87) Conhecer a história da educação de surdos no Brasil e no mundo. C G	
	(EF05LPS88) Reconhecer a importância da Libras na sociedade brasileira. C G D A	

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO POR ANO DE ESCOLARIDADE NO CICLO INTERDISCIPLINAR

6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

C situações de **TRABALHO COLETIVO** | G situações de **TRABALHO EM GRUPOS** | D situações de **TRABALHO EM DUPLAS** | A situações de **TRABALHO AUTÔNOMO**

EIXO 1: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
LITERATURA SURDA	(EF06LPS01) Compreender que a produção literária nas línguas orais é diferente da produção literária nas línguas de sinais. A	
	(EF06LPS02) Conhecer histórias infantis tradicionais sinalizadas próprias da literatura surda. C G	
	(EF06LPS03) Explorar a comparação entre os contos tradicionais e as culturas (ouvinte x surdo). A	
	(EF06LPS04) Identificar e comparar histórias tradicionais e contos da cultura surda e ouvinte. G D	

EIXO 1: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
ESTRATÉGIAS DE LEITURA	(EF06LPS05) Analisar os textos já trabalhados, tais como receitas, contos, HQs, poemas e bilhetes. C A	
	(EF06LPS06) Localizar informações explícitas nos textos trabalhados. D A	
	(EF06LPS07) Antecipar o tema dos textos, reconhecendo palavras-chave em títulos, legendas, capas etc. D A	
	(EF06LPS08) Identificar textos por meio da análise de sua estrutura composicional (presença de títulos, subtítulos, imagens, legenda, tipografia). D A	
	(EF06LPS09) Identificar relações entre texto e imagem com foco na compreensão, produzindo generalizações. D A	
	(EF06LPS10) Inferir informações a partir do texto (inferência local), a depender da complexidade do texto selecionado. C A	
	(EF06LPS11) Inferir informações a partir do conhecimento prévio do assunto (inferência global), a depender da complexidade do texto selecionado. C A	
	(EF06LPS12) Analisar aspectos explícitos (linguísticos e gráficos) nos textos trabalhados, observando semelhanças e diferenças em estruturas composicionais. C A	
	(EF06LPS13) Identificar em materiais publicitários (vídeos, anúncios de propaganda, cartazes – instrucionais, comerciais eletrônicos, televisivos e impressos) as representações dos públicos aos quais os textos são endereçados, as finalidades e o contexto de produção. D A	
	(EF06LPS14) Estabelecer relações entre o conteúdo do texto e situações externas a ele, elaborando generalizações. C A	
PROCEDIMENTOS DE LEITURA	(EF06LPS15) Grifar as partes do texto (título, nomes dos personagens, palavras repetidas, desconhecidas). D A	

EIXO 1: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
COMPORTAMENTOS DE LEITURA	(EF06LPS16) Participar de rodas de leitura para trocar impressões sobre um livro lido, autor ou tema. G A	
	(EF06LPS17) Conhecer e frequentar diferentes espaços de leitura dentro e fora do contexto escolar (sala de leitura, bibliotecas, espaços de leitura da comunidade em geral, centro cultural, eventos literários, entre outros). C A	
	(EF06LPS18) Ler textos para estudar temas tratados nas diversas áreas do conhecimento e em diferentes fontes (livros, enciclopédias impressas/eletrônicas, sites de pesquisas, revistas e jornais impressos/eletrônicos), além de assistir a documentários e reportagens, analisando sua pertinência para o estudo do tema. G A	
	(EF06LPS19) Escolher livros, em rodas de leitura, orientando-se por diferentes critérios e informações: objetivos de leitura ou gosto pessoal, linguagem (estilo de dizer do autor), autores e/ou ilustradores preferidos, indicação de outros leitores, coleção, projeto editorial, capa, título, ilustrações, quarta capa etc. G D A	
CAPACIDADES DE APRECIAÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO	(EF06LPS20) Participar da leitura de textos literários diversos de distintas culturas (contos populares, de assombração, de mistério, fábulas, mitos, lendas), discutindo sua organização interna (tempo, espaço, personagens etc.). G D A	
	(EF06LPS21) Identificar o contexto de produção de textos reivindicatórios das diferentes representações sociais em artigos expositivos e relatos históricos. G D	
	(EF06LPS22) Identificar, em contos e crônicas, estratégias e recursos linguístico-discursivos (humor, aspectos gráficos etc.). C G D	
	(EF06LPS23) Reconhecer a função social de diferentes textos propostos. D A	
	(EF06LPS24) Analisar posicionamentos que circulam em textos lidos, considerando o contexto de produção e a situação comunicativa. C A	
	(EF06LPS25) Ler e/ou acompanhar a produção sinalizada de diferentes poemas (haicai, poema visual, acróstico, cordel, quadrinhas, ciberpoemas) analisando os efeitos de sentidos dos recursos empregados nos textos. C G D A	
	(EF06LPS26) Ler e/ou acompanhar a produção sinalizada/leitura do professor de textos da esfera jornalística (reportagens e notícias). C A	
	(EF06LPS27) Ler e/ou acompanhar a produção sinalizada/leitura do professor de relatos históricos, verbetes e/ou artigos de enciclopédia, a depender da complexidade do texto. A	

EIXO 2: PRÁTICA DE PRODUÇÃO SINALIZADA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
INTERAÇÃO DISCURSIVA	(EF06LPS28) Compartilhar com os colegas dados de investigação sobre temas propostos pelo professor. D	
	(EF06LPS29) Recontar histórias conhecidas, respeitando as características do gênero e utilizando, progressivamente, as marcas do registro literário escrito. G D	
	(EF06LPS30) Relatar experiências vividas, situando as ações no tempo de modo coerente e respeitando as diferentes operações de produção de texto. C G	
	(EF06LPS31) Identificar a finalidade da leitura, as características que envolvem a prática social na qual irá interagir (saraus, slams) e o contexto de produção específico daquela situação da qual participará. D A	
	(EF06LPS32) Reconhecer sequências narrativas em textos escritos e/ou multimodais e recontá-las em Libras. A	
	(EF06LPS33) Descrever, a partir de figuras, imagens e ilustrações que acompanham narrativas, os cenários e as características físicas das personagens. D A	
	(EF06LPS34) Reproduzir notícias lidas anteriormente, observando a coesão sequencial, com especial atenção à progressão dos fatos. D A	
	(EF06LPS35) Sinalizar aspectos compreendidos/localizados nos/dos lides de notícias conhecidas (quem, quando, onde). D A	
	(EF06LPS36) Discutir problemas do cotidiano relacionados à convivência para emitir opinião, participar de maneira respeitosa e posicionar-se, além de construir sínteses coletivas e parciais. C G	
	(EF06LPS37) Expor aspectos relacionados a temas estudados nas diversas áreas do conhecimento, formulando perguntas e comentando a partir de notas pré-elaboradas. A	
	(EF06LPS38) Posicionar-se diante de situações-problema vivenciadas e/ou apresentadas nos textos lidos. A	
	(EF06LPS39) Utilizar expressões faciais e corporais para perguntar e responder sobre temas propostos. D A	
	(EF06LPS40) Participar de interações, respeitando o turno de fala (processo anafórico). C G D	
	(EF06LPS41) Interagir, perguntando e respondendo, a partir diferentes temas propostos. C G D	
	(EF06LPS42) Realizar registro em Libras a partir de vídeos, mapas conceituais, imagens e fotos. C G D A	
	(EF06LPS43) Localizar e compreender o funcionamento dos pares pergunta/resposta, ordem/execução, convite/aceitação, cumprimento/cumprimento. C G D	

EIXO 3: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
COMPORTAMENTO RELATIVO À PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA	(EF06LPS44) Pesquisar informações no dicionário bilíngue Libras/Língua Portuguesa (impresso, on-line) para construir repertório lexical. D A	
CARACTERÍSTICAS DOS GÊNEROS E TEXTOS	(EF06LPS45) Reconhecer a função social de diferentes textos propostos. C A	
	(EF06LPS46) Reconhecer estruturas composicionais de diferentes gêneros (chat, receita, notícia, mensagens eletrônicas etc.), identificando suas funções e respeitando a situação comunicativa. D A	
	(EF06LPS47) Identificar, em contos e crônicas, estratégias e recursos linguístico-discursivos (humor, aspectos gráficos etc.). C G D A	
	(EF06LPS48) Analisar textos organizados em diferentes gêneros, para identificar as características específicas de cada um, e no mesmo gênero, para ratificar a caracterização realizada anteriormente. D A	
ASPECTOS GRÁFICOS TEXTUAIS/ MULTIMODAIS	(EF06LPS49) Analisar recursos utilizados para provocar efeito de sentido em charges, tiras, HQs e outros textos multimodais/multiculturais. C G D A	
ASPECTOS LEXICAIS E SEMÂNTICOS	(EF06LPS50) Consultar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical (indicadores de ação). A	
	(EF06LPS51) Analisar as escolhas lexicais feitas nos textos produzidos, identificando a sua adequação (ou não) às intenções de significação. A	
	(EF06LPS52) Analisar os efeitos de sentidos provocados pelo uso de metáfora e comparação. D A	
COESÃO E COERÊNCIA	(EF06LPS53) Utilizar conectores textuais adequados ao gênero e ao registro linguístico do texto. A	
	(EF06LPS54) Articular episódios narrados em sequência temporal para estabelecer a coesão e também a coerência. A	
	(EF06LPS55) Analisar o papel da manutenção do tempo verbal predominante e da articulação entre os tempos verbais do texto, no estabelecimento da coesão. C G D A	
	(EF06LPS56) Articular as partes do texto coerentemente, sem provocar problemas de compreensão, durante o processo de produção de texto, empregando o mesmo tipo de narrador nos casos em que se fizer necessário. G D A	
	(EF06LPS57) Eliminar repetições indesejadas nos textos produzidos, observando a substituição do referente por outra palavra (sinônimo, hiperônimo, pronome, numeral etc.) e/ou elipse do referente. G D A	
	(EF06LPS58) Utilizar organizadores textuais adequados ao gênero e ao registro linguístico do texto. C G D A	

EIXO 3: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
SEGMENTAÇÃO	(EF06LPS59) Utilizar a pontuação medial e final como parte integrante do texto para favorecer a progressão temática e a coesão. A	
	(EF06LPS60) Segmentar o texto em frases, utilizando, progressivamente, os sinais de pontuação. A	
MORFOLOGIA	(EF06LPS61) Analisar os usos e funções dos verbos, considerando sua importância como índice de ação, estados e fenômenos da natureza, além das possibilidades de flexão em número e pessoa e a necessidade de realização de concordância verbal. C D A	
	(EF06LPS62) Empregar adequadamente os pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos. C G A	
	(EF06LPS63) Reconhecer adjetivos, considerando sua importância para determinar (ou não) e caracterizar os substantivos. C G A	
	(EF06LPS64) Explorar os usos de construções que fazem referência a lugar e tempo (advérbios, locuções adverbiais). C G D A	
	(EF06LPS65) Realizar – na produção de textos – a concordância nominal adequada, reconhecendo as possibilidades de flexão dos adjetivos, artigos e substantivos. A	
	(EF06LPS66) Utilizar, com a ajuda do professor, as preposições da Língua Portuguesa. C	
SINTAXE	(EF06LPS67) Utilizar os recursos sintáticos da Língua Portuguesa (ordem direta) que auxiliam a coesão textual. A	
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	(EF06LPS68) Comparar registro linguístico formal e informal da Língua Portuguesa presentes em textos de diferentes esferas (literária, de consumo, jornalística, entre outras). G D	
	(EF06LPS69) Explorar algumas variedades linguísticas da Língua Portuguesa usada no Brasil, com foco nas expressões idiomáticas. C	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
ORTOGRAFIA NA INTERMODALIDADE	(EF06LPS70) Compreender que a escrita da Língua Portuguesa não pode representar a Língua Brasileira de Sinais. A	

EIXO 4: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
CAPACIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS	(EF06LPS71) Usar expressões escritas para esclarecer dúvidas, elaborar pedidos e oferecer ajuda, em registro formal e informal. C G D A	
	(EF06LPS72) Produzir instruções de jogos e atividades lúdicas relacionadas à aprendizagem da Língua Portuguesa (jogo da memória, palavras cruzadas, adivinhas, entre outras), respeitando as características da situação comunicativa, além de realizar as diferentes operações de produção de texto. A	
	(EF06LPS73) Compartilhar com os colegas dados de investigação sobre temas propostos pelo professor. G D A	
	(EF06LPS74) Recontar histórias conhecidas, respeitando as características do gênero e utilizando, progressivamente, as marcas do registro literário escrito. G D A	
	(EF06LPS75) Planejar, com ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/ para quem escreve), a finalidade ou o propósito (escrever para quê), a circulação (onde o texto vai circular), o portador, a linguagem, a organização, a estrutura, o tema e o assunto do texto. C D A	
	(EF06LPS76) Produzir textos multimodais (HQs, cartazes e legendas para fotos/ilustrações). G D A	
	(EF06LPS77) Listar ideias, levando em conta o tema e o assunto, para planejar a produção de textos coletivos. D A	
	(EF06LPS78) Organizar ideias, de forma colaborativa, selecionando-as em função da estrutura do texto e de suas características. D A	
	(EF06LPS79) Escrever diários (pessoal e da classe), situando as ações no tempo de modo coerente e respeitando as diferentes operações de produção de texto. C G D A	
	(EF06LPS80) Produzir entrevistas a partir de roteiros pré-elaborados e de notas escritas, considerando as especificidades da situação comunicativa. G D A	
	(EF06LSP81) Produzir registros escritos (anotações pessoais/coletivas) sobre temas divulgados na mídia e discutidos em roda de conversa, considerando o propósito comunicativo do registro. C G D A	
	(EF06LPS82) Produzir autobiografias, com a finalidade de registrar vivências pessoais, considerando a situação comunicativa e as características do gênero. A	
	(EF06LPS83) Reescrever lides (quem, quando e onde) de notícias, respeitando a progressão temática, os conteúdos dos textos fontes e realizando as diferentes operações de produção de texto. A	
	(EF06LPS84) Revisar o texto focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão linguística. C G	

EIXO 5: DIMENSÃO INTERCULTURAL

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
IDENTIDADE E CULTURA SURDA	(EF06LPS85) Observar e conhecer histórias contadas por surdos, piadas (manifestação de surdos para surdos). C A	
	(EF06LPS86) Conhecer histórias multiculturais a partir de textos escritos e apresentados em Libras pelo professor. C A	
	(EF06LPS87) Explorar criações literárias originais de surdos. C D A	
	(EF06LPS88) Conhecer a história da educação de surdos no Brasil e no mundo. C G	
	(EF06LP89) Reconhecer a importância da Libras na sociedade brasileira. C G D A	

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO POR ANO DE ESCOLARIDADE NO CICLO AUTORAL

7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL



EIXO 1: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
LITERATURA SURDA	(EF07LPS01) Comparar as produções literárias das línguas orais e de sinais destacando suas diferenças. C G	
	(EF07LPS02) Conhecer histórias infantojuvenis próprias da literatura surda. C G	

EIXO 1: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
ESTRATÉGIAS DE LEITURA	(EF07LPS03) Estabelecer conexão entre o texto e os conhecimentos prévios, vivência, crença e valores. C G D A	
	(EF07LPS04) Relacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir seu sentido global. C G D A	
	(EF07LPS05) Localizar informações explícitas nos textos trabalhados. C G	
	(EF07LPS06) Antecipar o sentido global de textos em Língua Portuguesa por inferência, observando títulos, subtítulos, disposição e organização textual. C G D A	
	(EF07LPS07) Identificar as informações de partes de um texto (parágrafos), selecionando as informações pertinentes ao assunto/tema de pesquisa. C G D A	
	(EFL07LPS08) Inferir, a partir de elementos presentes no próprio texto, o uso de palavras ou expressões de sentido figurado. C G	
	(EF07LPS09) Inferir informações a partir do texto (inferência local), a depender da complexidade do texto selecionado. C G	
	(EF07LPS10) Inferir informações a partir do conhecimento prévio do assunto (inferência global), a depender da complexidade do texto selecionado. C G	
	(EF07LPS11) Estabelecer relações entre o conteúdo do texto e situações externas a ele, elaborando generalizações. C G	
	(EF07LPS12) Comparar textos que apresentem posicionamentos diferentes de diversas representações sociais sobre o tema tratado, identificando pontos de vista e valores éticos e políticos neles veiculados. C G	

EIXO 1: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
PROCEDIMENTOS DE LEITURA	(EF07LPS13) Marcar trechos a serem ressaltados no processo de leitura grifando-os, circulando-os e realizando anotações, porque representam dúvidas, porque se discorda deles, porque parecem significativos para o tema ou, então, porque merecem comentário em uma situação de discussão coletiva. C G	
	(EF07LPS14) Selecionar e organizar por meio de notas e destaque (grifos e sublinhados) informações pertinentes ao assunto/tema de pesquisa. A	
COMPORTAMENTOS DE LEITURA	(EF07LPS15) Participar de rodas de leitura para trocar impressões sobre um livro lido, autor ou tema. C G	
	(EF07LPS16) Conhecer e frequentar diferentes espaços de leitura dentro e fora do contexto escolar (sala de leitura, bibliotecas, espaços de leitura da comunidade em geral, centro cultural, eventos literários). C A	
	(EF07LPS17) Escolher textos de interesse pela leitura de títulos e/ou temas sugeridos em ambientes virtuais e outras mídias, para estudos escolares. C G D A	
	(EF07LPS18) Escolher livros orientando-se por diferentes critérios e informações: objetivos de leitura ou gosto pessoal, linguagem (estilo de dizer do autor), autores e/ou ilustradores preferidos, indicação de outros leitores, coleção, projeto editorial, capa, título, ilustrações, quarta capa etc. C A	
	(EF07LPS19) Investigar ambientes virtuais ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico-literário em Língua Portuguesa. C A	
	(EF07LPS20) Frequentar ambientes virtuais relacionados aos diferentes temas curriculares, para tirar dúvidas, atualizar-se, divulgar informações, qualificando as fontes de consulta a partir de critérios como precisão, atualidade, relevância e abrangência de modo a reconhecer quais são confiáveis ou não. C D A	

EIXO 1: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
CAPACIDADES DE APRECIAÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO	(EFL07LPS21) Ler contos diversos (fantásticos, psicológicos, de mistério, policiais, de ficção científica) e crônicas, identificando a especificidade de sua organização interna, marcas linguísticas e de estilo. C A	
	(EF07LPS22) Identificar o contexto de produção de textos reivindicatórios das diferentes representações sociais em artigos expositivos e relatos históricos. C	
	(EF07LPS23) Reconhecer a função social de diferentes textos propostos. C G	
	(EF07LPS24) Relacionar o texto ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação. C G D A	
	(EF07LPS25) Reconhecer posicionamentos que circulam em textos lidos, considerando o contexto de produção e a situação comunicativa. C G	
	(EF07LPS26) Ler poemas de diversos tipos (visual, cordel, de versos livres, entre outros) e identificar estratégias e recursos discursivos empregados no texto, analisando os efeitos de sentidos decorrentes de seus usos. A	
	(EF07LPS27) Acompanhar produção sinalizada/leitura de relatos históricos, verbetes e/ou artigos de enciclopédia e outros textos da esfera jornalística, além de assistir a reportagens, entrevistas, vídeos, documentários e clipes - acessíveis para o surdo - para conhecer e valorizar as diferentes culturas que estejam inseridas na realidade da comunidade escolar. C A	
	(EF07LPS28) Apreciar textos narrativos mais extensos (contos, novelas) como forma de valorizar o patrimônio artístico-literário multicultural. C G	
	(EF07LPS29) Distinguir fatos de opiniões em textos argumentativos da esfera jornalística (carta do leitor). C G	
	(EF07LPS30) Reconhecer os efeitos de sentidos decorrentes do uso de recursos discursivos empregados nos textos, avaliando sua adequação às finalidades do texto (caixa alta, negrito, itálico, sombreamento de trechos do texto, presença de tabelas, infográficos e imagens, hiperlinks, boxes explicativos, presença ou ausência de citação, entre outros). C	

EIXO 2: PRÁTICA DE PRODUÇÃO SINALIZADA

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
INTERAÇÃO DISCURSIVA	(EF07LPS31) Mobilizar conhecimentos prévios de organização linguístico-textual para compreender textos sinalizados. C G	
	(EF07LPS32) Recontar contos diversos (fantásticos, psicológicos, de mistério, policiais, de ficção científica) considerando a situação comunicativa e as marcas do registro literário escrito. C	
	(EF07LPS33) Participar e organizar eventos de leitura, como saraus, slams e feiras literárias. G A	
	(EF07LPS34) Produzir, em colaboração com os colegas, telejornal para o público infantil com notícias e textos de campanhas que possam ser sinalizados e postados em meio digital, em vídeo, considerando a situação comunicativa, a organização específica da sinalização nesses gêneros e o tema/assunto/finalidade dos textos. G D	
	(EF07LPS35) Produzir jornais visuais e entrevistas veiculadas em TV e na internet, orientando-se por roteiro ou texto e demonstrando conhecimento dos gêneros jornal sinalizado/televisivo e entrevista. G D	
	(EF07LPS36) Discutir problemas do cotidiano para emitir opinião, participar de maneira respeitosa e posicionar-se, além de construir sínteses coletivas e parciais. C	
	(EF07LPS37) Fazer uso da língua para negociar sentidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas. C G D A	
	(EF07LPS38) Expor aspectos relacionados a temas estudados nas diversas áreas do conhecimento e temas sociais relevantes, formulando perguntas e comentando a partir de notas pré-elaboradas. C G D A	
	(EF07LPS39) Participar de apresentações para expor, debater e propor soluções para situações problema, compartilhando com o grupo aspectos de temas estudados nas diferentes áreas do conhecimento, articulando materiais visuais (multissemióticos). G D A	
	(EF07LPS40) Participar de discussões do cotidiano escolar, tais como seminários e palestras a respeito dos assuntos em estudo, apreciando respeitosamente o discurso do outro, intervindo sem sair do assunto tratado, formulando e respondendo perguntas, entre outros. C G D A	
	(EF07LPS41) Entrevistar colegas para conhecer suas histórias de vida, de modo a valorizar a diversidade e recontar para a turma por meio de jornais televisivos/visuais. G D	

EIXO 3: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
COMPORTAMENTO RELATIVO À PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA	(EF07LPS42) Pesquisar informações no dicionário bilíngue Libras/Língua Portuguesa (impresso e/ou on-line) para construir repertório lexical. D A	
	(EF07LPS43) Ler/assistir artigos de divulgação científica para conhecer diferentes culturas (expositivos e/ou argumentativos, reportagens, entrevistas, vídeos, documentários e clipes) considerando a complexidade do objeto linguístico, incluindo-se a multimodalidade. C A	
CARACTERÍSTICAS DOS GÊNEROS E TEXTOS	(EF07LPS44) Explorar as características de verbetes de enciclopédia digital. C G	
	(EF07LPS45) Analisar possíveis elementos constitutivos da organização interna do poema visual, arranjo gráfico e espacial. C G	
ASPECTOS GRÁFICOS TEXTUAIS/ MULTIMODAIS	(EF07LPS46) Examinar o uso de recursos gráficos do poema visual. C G	
	(EF07LPS47) Identificar relações entre imagens, gráficos, tabelas, infográficos e o corpo do texto. C G	
	(EF07LPS48) Reconhecer recursos utilizados para provocar efeitos de sentido em quadrinhos, como charges, tiras, HQs, graphicnovels, mangás e outros textos correlatos de culturas locais, regionais e globais, impressos ou digitais. C G	
	(EF07LPS49) Reconhecer os efeitos de sentidos decorrentes do uso de recursos discursivos empregados nos textos, avaliando sua adequação às suas finalidades (caixa alta, negrito, itálico, sombreamento de trechos, presença de tabelas, infográficos e imagens, hiperlinks, boxes explicativos, presença ou ausência de citação). C G	
ASPECTOS LEXICAIS E SEMÂNTICOS	(EF07LPS50) Explorar o emprego da linguagem figurada e compreender o sentido conotado. C G D A	
	(EF07LPS51) Explorar o caráter polissêmico de palavras, nos textos produzidos, de acordo com o contexto de uso. C G D A	
	(EF07LPS52) Analisar efeitos de sentido provocados pelo emprego e seleção de palavras em textos escritos. C G	
COESÃO E COERÊNCIA	(EF07LPS53) Utilizar conectores textuais adequados ao gênero e ao registro linguístico do texto. C G	
	(EF07LPS54) Utilizar organizadores textuais adequados ao gênero e ao registro linguístico do texto. C	
	(EF07LPS55) Reconhecer nos textos os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos). C G	

EIXO 3: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
CONTRASTE LINGUÍSTICO	(EF07LPS56) Compreender a variação de uso da sequência SVO (sujeito+verbo+objeto) na Língua Portuguesa e na Libras. C G	
	(EF07LPS57) Analisar de forma contrastiva elementos da Língua Portuguesa e da Libras. C G	
	(EF07LPS58) Explorar as diferenças da linguagem poética na Língua Portuguesa e na Libras. C G	
	(EF07LPS59) Comparar a formação de negação em Língua Portuguesa e na Libras. C G	
	(EF07LPS60) Reconhecer os elementos de ligação e coesão textual. C G	
	(EF07LPS61) Explorar as convenções relativas à ortografia de palavras utilizadas nos textos trabalhados. C G	
	(EF07LPS62) Analisar as diferenças de figuras de linguagem na Língua Portuguesa e na Libras. C G	
SEGMENTAÇÃO	(EF07LPS63) Organizar o texto, dividindo-o em parágrafos ou versos, segundo as características do gênero e de acordo com o portador. C G D A	
	(EF07LPS64) Explorar a pontuação em passagens de discurso direto (aspas, travessão, dois pontos). C G	
	(EF07LPS65) Formatar graficamente diferentes textos explorando as possibilidades visuais e os efeitos de sentido. C G	
	(EF07LPS66) Explorar os efeitos de sentido produzidos pelos diversos modos de pontuação (pontuação expressiva). C G	
	(EF07LPS67) Reconhecer e utilizar as diferentes maneiras de se introduzir o discurso de outrem em textos da ordem do narrar (discurso direto e indireto, uso de diferentes modos e sinais de pontuação, localização do verbo dicendi (de dizer, de elocução) no enunciado etc.), analisando os efeitos de sentidos que são produzidos pelo uso de tais recursos. C G	
MORFOLOGIA	(EF07LPS68) Explorar em textos argumentativos o uso de verbos dicendi (de dizer, de elocução) para introduzir sequências dialogais ou citações. C	
	(EF07LPS69) Reconhecer e empregar pronomes interrogativos. C G	
	(EF07LPS70) Reconhecer adjetivos comparativos de superioridade, igualdade e inferioridade. C G	
	(EF07LPS71) Reconhecer formas verbais do futuro do indicativo para descrever planos, expectativas e fazer previsões. C G	

EIXO 3: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
SINTAXE	(EF07LPS72) Diferenciar sujeito de objeto/complemento, reconhecendo os usos possíveis da ordem direta (sujeito, verbo e complemento) em Língua Portuguesa. C G	
	(EF07LPS73) Explorar as diferentes possibilidades de organização das orações, observando a formação de períodos simples e compostos. C G D A	
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	(EF07LP74) Identificar as variações linguísticas da Língua Portuguesa (idade, escolaridade, profissão e localização geográfica). C G	
ORTOGRAFIA NA INTERMODALIDADE	(EF07LPS75) Compreender que a escrita da Língua Portuguesa não pode representar a Libras. C G	

EIXO 4: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS	(EF07LPS76) Usar expressões escritas para esclarecer dúvidas, elaborar pedidos e oferecer ajuda, em registro formal e informal. C G D A	
	(EF07LPS77) Produzir crônicas argumentativas, respeitando as características da situação comunicativa e realizando as diferentes operações de produção de texto. C G	
	(EF07LPS78) Produzir textos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado em diferentes modalidades e portadores (biografia), respeitando as características da situação comunicativa e realizando as diferentes operações de produção de texto. G D A	
	(EF07LPS79) Planejar, com ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/ para quem escreve), a finalidade ou o propósito (escrever para quê), a circulação (onde o texto vai circular), o portador, a linguagem, a organização, a estrutura, o tema e o assunto do texto. C G	
	(EF07LPS80) Escrever comentários em plataformas digitais para textos lidos, estabelecendo relação entre o texto e o comentário produzido. C G	
	(EF07LPS81) Revisar o texto focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão linguística. C G	
	(EF07LPS82) Editar o texto, focalizando os aspectos linguístico-discursivos. C G	

EIXO 5: DIMENSÃO INTERCULTURAL

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
IDENTIDADE E CULTURA SURDA	(EF07LPS83) Conhecer histórias multiculturais, a partir de textos escritos e apresentados em Libras pelo professor. C A	
	(EF07LPS84) Reconhecer a importância da Libras na sociedade brasileira. C G D A	
	(EF07LPS85) Explorar modos de falar em Libras (surdos/ouvintes), refutando preconceitos e reconhecendo a variação linguística como fenômeno natural das línguas. C G	
	(EF07LPS86) Conhecer biografias de personagens importantes dos movimentos surdos. C G	

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO POR ANO DE ESCOLARIDADE NO CICLO AUTORAL

8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL



EIXO 1: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
LITERATURA SURDA	(EF08LPS01) Comparar a produção literária nas línguas orais com a produção literária na Libras. A	
	(EF08LPS02) Conhecer histórias infantojuvenis próprias da literatura surda. C G	

EIXO 5: DIMENSÃO INTERCULTURAL		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
ESTRATÉGIAS DE LEITURA	(EF08LPS03) Estabelecer conexão entre o texto e os conhecimentos prévios, vivência, crença e valores. C G D A	
	(EF08LPS04) Relacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir seu sentido global. C G D A	
	(EF08LPS05) Localizar informações explícitas nos textos trabalhados. G D	
	(EF08LPS06) Antecipar o sentido global de textos em Língua Portuguesa por inferência, observando títulos, subtítulos, disposição e organização textual. C G D A	
	(EF08LPS07) Identificar as informações de partes de um texto (parágrafos), selecionando as informações pertinentes ao assunto/tema de pesquisa. C G D A	
	(EF08LPS08) Inferir, a partir de elementos presentes no próprio texto, o uso de palavras ou expressões de sentido figurado. C G D A	
	(EF08LPS09) Inferir informações a partir do texto (inferência local), a depender da complexidade do texto selecionado. C G D	
	(EF08LPS10) Inferir informações a partir do conhecimento prévio do assunto (inferência global), a depender da complexidade do texto selecionado. C G D	
	(EF08LPS11) Reconhecer em materiais publicitários e propagandas elementos persuasivos, as evidências/exemplos que os sustentam. D A	
	(EF08LPS12) Estabelecer relações entre o conteúdo do texto e situações externas a ele, elaborando generalizações. C G D	
	(EF08LPS13) Comparar textos que apresentem posicionamentos diferentes de diversas representações sociais sobre o tema tratado, identificando pontos de vista e valores éticos e políticos neles veiculados. C G D	
	(EF08LPS14) Mobilizar conhecimentos prévios de organização linguístico-textual para compreender textos de divulgação científica, considerando as finalidades da leitura (estudar, informar-se) e a situação comunicativa. C G D A	
PROCEDIMENTOS DE LEITURA	(EF08LPS15) Marcar trechos a serem ressaltados, no processo de leitura, grifando-os, circulando-os e realizando anotações, porque representam dúvidas, porque se discorda deles, porque parecem significativos para o tema ou, então, porque merecem comentário em uma situação de discussão coletiva. C G D	
	(EF08LPS16) Selecionar e organizar, por meio de notas, destaque (grifos e sublinhados) informações pertinentes ao assunto/tema de pesquisa. A	

EIXO 5: DIMENSÃO INTERCULTURAL		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
COMPORTAMENTOS DE LEITURA	(EF08LPS17) Participar de rodas de leitura para trocar impressões sobre um livro lido, autor ou tema. G D A	
	(EF08LPS18) Conhecer e frequentar diferentes espaços de leitura dentro e fora do contexto escolar (sala de leitura, bibliotecas, espaços de leitura da comunidade em geral, centro cultural, eventos literários, entre outros). C A	
	(EF08LPS19) Escolher textos de interesse, pela leitura de títulos e/ou temas sugeridos, em ambientes virtuais e outras mídias para estudos escolares. C G D A	
	(EF08LPS20) Escolher livros orientando-se por diferentes critérios e informações: objetivos de leitura ou gosto pessoal, linguagem (estilo de dizer do autor), autores e/ou ilustradores preferidos, indicação de outros leitores, coleção, projeto editorial, capa, título, ilustrações, quarta capa. C A	
	(EF08LPS21) Investigar ambientes virtuais ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico-literário em Língua Portuguesa. C A	
	(EF08LPS22) Frequentar ambientes virtuais relacionados aos diferentes temas curriculares, para tirar dúvidas, atualizar-se, divulgar informações, qualificando as fontes de consulta a partir de critérios como: precisão, atualidade, relevância e abrangência de modo a reconhecer quais são confiáveis ou não. C D A	

EIXO 5: DIMENSÃO INTERCULTURAL		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
CAPACIDADES DE APRECIAÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO	(EF08LPS23) Ler contos diversos (fantásticos, psicológicos, de mistério, policiais, de ficção científica) e crônicas, identificando a especificidade de sua organização interna, marcas linguísticas e de estilo. C A	
	(EF08LPS24) Identificar o contexto de produção de textos reivindicatórios das diferentes representações sociais em artigos expositivos e relatos históricos. C G	
	(EF08LPS25) Reconhecer a função social de diferentes textos propostos. C G D	
	(EF08LPS26) Relacionar o texto ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação. C G D A	
	(EF08LPS27) Reconhecer posicionamentos que circulam em textos lidos, considerando o contexto de produção e a situação comunicativa. C G D	
	(EF08LPS28) Ler poemas de diversos tipos (visual, cordel, de versos livres, entre outros) e identificar no texto estratégias e recursos discursivos empregados, analisando os efeitos de sentidos decorrentes de seus usos. A	
	(EF08LPS29) Acompanhar produção sinalizada/leitura de relatos históricos, verbetes e/ou artigos de enciclopédia e outros textos da esfera jornalística, além de assistir a reportagens, entrevistas, vídeos, documentários e clipes - acessíveis para o surdo - para conhecer e valorizar as diferentes culturas que estejam inseridas na realidade da comunidade escolar. C A	
	(EF08LPS30) Apreciar textos narrativos mais extensos (contos, novelas) como forma de valorizar o patrimônio artístico-literário multicultural. C A	
	(EF08LPS31) Distinguir fatos de opiniões em textos argumentativos da esfera jornalística (charge), a depender da complexidade do texto. D A	
	(EF08LPS32) Reconhecer os efeitos de sentidos decorrentes do uso de recursos discursivos empregados nos textos, avaliando sua adequação às suas finalidades (caixa alta, negrito, itálico, sombreamento de trechos, presença de tabelas, infográficos e imagens, hiperlinks, boxes explicativos, presença ou ausência de citação, entre outros). C G	

EIXO 2: PRÁTICA DE PRODUÇÃO SINALIZADA

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
INTERAÇÃO DISCURSIVA	(EF08LPS33) Mobilizar conhecimentos prévios de organização linguístico-textual para compreender textos sinalizados. G D	
	(EF08LPS34) Recontar contos diversos (fantásticos, psicológicos, de mistério, policiais, de ficção científica), considerando a situação comunicativa e as marcas do registro literário escrito. C	
	(EF08LPS35) Participar e organizar eventos de leitura, como saraus, slams e feiras literárias, entre outros. G A	
	(EF08LPS36) Produzir, em colaboração com os colegas, telejornal para o público infantil com algumas notícias e textos de campanhas que possam ser sinalizados e postados em meio digital, em vídeo, considerando a situação comunicativa, a organização específica da sinalização nesses gêneros e o tema/assunto/finalidade dos textos. G D	
	(EF08LPS37) Produzir jornais visuais e entrevistas veiculadas em TV e na internet, orientando-se por roteiro ou texto e demonstrando conhecimento dos gêneros jornal sinalizado/televisivo e entrevista. D A	
	(EF08LPS38) Discutir problemas do cotidiano relacionados à convivência para emitir opinião, participar de maneira respeitosa e posicionar-se, além de construir sínteses coletivas e parciais. C G	
	(EF08LPS39) Fazer uso da língua para negociar sentidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas. C G D A	
	(EF08LPS40) Expor aspectos relacionados a temas estudados nas diversas áreas do conhecimento e temas sociais relevantes, formulando perguntas e comentando a partir de notas pré-elaboradas. C G D A	
	(EF08LPS41) Participar de apresentações para expor, debater e propor soluções para situações problema, compartilhando com o grupo aspectos de temas estudados nas diferentes áreas do conhecimento, articulando materiais visuais (multissemióticos). D A	
	(EF08LPS42) Participar de discussões do cotidiano escolar, tais como seminários e palestras a respeito dos assuntos em estudo, apreciando respeitosamente o discurso do outro, intervindo sem sair do assunto tratado, formulando e respondendo perguntas, entre outros. C G D A	
	(EF08LPS43) Entrevistar colegas para conhecer suas histórias de vida de modo a valorizar a diversidade e recontar para a turma por meio de jornais televisivos/visuais. G D	

EIXO 3: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
COMPORTAMENTO RELATIVO À PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA	(EF08LPS44) Utilizar informações no dicionário bilíngue Libras/Língua Portuguesa (impresso e/ou on-line) para construir repertório lexical. A	
	(EF08LPS45) Ler artigos de divulgação científica (expositivos e/ou argumentativos) e assistir a reportagens, entrevistas, vídeos, documentários e clipes acessíveis para o surdo, para conhecer diferentes culturas, inclusive as de outros países, que estejam inseridas na realidade da comunidade escolar, considerando a complexidade do objeto linguístico, incluindo-se a multimodalidade. C A	
CARACTERÍSTICAS DOS GÊNEROS E TEXTOS	(EF08LPS46) Reconhecer estrutura composicional dos textos presentes em diferentes mídias, considerando público, finalidade e portador. D A	
	(EF08LPS47) Reconhecer as características de verbetes de enciclopédia digital (como Britânica, Escola da CAPES). D A	
	(EF08LPS48) Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna do poema visual, arranjo gráfico e espacial do poema. D A	
ASPECTOS GRÁFICOS TEXTUAIS	(EF08LPS49) Examinar o uso de recursos gráficos do poema visual. D A	
	(EF08LPS50) Reconhecer relações entre imagens, gráficos, tabelas, infográficos e o corpo do texto. G D A	
	(EF08LPS51) Analisar recursos utilizados para provocar efeitos de sentido em quadrinhos, como charges, tiras, HQs, graphicnovels, mangás e outros textos correlatos de culturas locais, regionais e globais, impressos ou digitais. C G D	
	(EF08LPS52) Reconhecer os efeitos de sentidos decorrentes do uso de recursos discursivos empregados nos textos, avaliando sua adequação às suas finalidades (caixa alta, negrito, itálico, sombreamento de trechos, presença de tabelas, infográficos e imagens, hiperlinks, boxes explicativos, presença ou ausência de citação). G D	
ASPECTOS LEXICAIS E SEMÂNTICOS	(EF08LPS53) Reconhecer o emprego da linguagem figurada e compreender o sentido conotado. C G D A	
	(EF08LPS54) Compreender o caráter polissêmico de palavras, nos textos produzidos, de acordo com o contexto de uso. G D A	
	(EF08LPS55) Analisar efeitos de sentido provocados pelo emprego e seleção de palavras em textos escritos. G D	

EIXO 3: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
COESÃO E COERÊNCIA	(EF08LPS56) Utilizar conectores textuais adequados ao gênero e ao registro linguístico do texto. D A	
	(EF08LPS57) Utilizar organizadores textuais adequados ao gênero e ao registro linguístico do texto. C G D	
	(EF08LPS58) Compreender nos textos os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau). C G	
CONTRASTE LINGUÍSTICO	(EF08LPS59) Compreender a variação de uso da sequência SVO (sujeito+verbo+objeto) na Língua Portuguesa e na Libras. C G	
	(EF08LPS60) Analisar de forma contrastiva elementos da Língua Portuguesa e da Libras. C G	
	(EF08LPS61) Explorar as diferenças da linguagem poética na Língua Portuguesa e na Libras. C G	
	(EF08LPS62) Comparar a formação de negação em Língua Portuguesa e na Libras. G D A	
	(EF08LPS63) Reconhecer os elementos de ligação e coesão textual. C G	
	(EF08LPS64) Compreender as convenções relativas à ortografia de palavras utilizadas nos textos trabalhados. C G	
	(EF08LPS65) Analisar as diferenças de figuras de linguagem na Língua Portuguesa e na Libras. C G D	
SEGMENTAÇÃO	(EF08LPS66) Organizar o texto, dividindo-o em parágrafos ou versos, segundo as características do gênero e de acordo com o portador. C G D A	
	(EF08LPS67) Compreender a pontuação em passagens de discurso direto (aspas, travessão, dois pontos). C G D	
	(EF08LPS68) Formatar graficamente diferentes textos, explorando as possibilidades visuais e os possíveis efeitos de sentido. C G D	
	(EF08LPS69) Analisar os efeitos de sentido produzidos pelos diversos modos de pontuação (pontuação expressiva). C G	
	(EF08LPS70) Utilizar as diferentes maneiras de se introduzir o discurso de outrem em textos da ordem do narrar (discurso direto e indireto, uso de diferentes modos e sinais de pontuação, localização do verbo dicendi no enunciado etc.), analisando os efeitos de sentidos que são produzidos pelo uso de tais recursos. C G D A	

EIXO 3: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
MORFOLOGIA	(EF08LPS71) Reconhecer sufixos comuns na formação de palavras em Língua Portuguesa, atentando-se para a mudança de classe de palavras. C G D	
	(EF08LPS72) Reconhecer em textos argumentativos o uso de verbos dicendi (de dizer, de elocução) para introduzir sequências dialogais ou citações. C G D	
	(EF08LPS73) Empregar adequadamente os pronomes indefinidos. C G	
	(EF08LPS74) Reconhecer adjetivos comparativos de superioridade, igualdade e inferioridade. C G D	
	(EF08LPS75) Utilizar formas verbais do futuro do indicativo para descrever planos e expectativas e fazer previsões. C G	
SINTAXE	(EF08LPS76) Explorar as relações que as orações estabelecem entre si em períodos compostos (coordenação e subordinação). C G D A	
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	(EF08LPS77) Identificar as variações linguísticas da Língua Portuguesa (idade, escolaridade, profissão e localização geográfica). C G	
ORTOGRAFIA NA INTERMODALIDADE	(EF08LPS78) Compreender que a escrita da Língua Portuguesa não pode representar a Libras. C G	

EIXO 4: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
CAPACIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS	(EF08LPS79) Usar expressões escritas para esclarecer dúvidas, elaborar pedidos e oferecer ajuda, em registro formal e informal. C G D A	
	(EF08LPS80) Produzir carta de reclamação sobre questões polêmicas da atualidade a partir de pesquisas, emitindo opinião, considerando o ponto de vista do outro e justificando suas respostas, além de realizar as diferentes operações de produção de texto. C G D A	
	(EF08LPS81) Produzir carta do leitor, respeitando as características da situação comunicativa realizando as diferentes operações de produção de texto. C G	
	(EF08LPS82) Produzir biografia de colegas respeitando as características da situação comunicativa, além de realizar as diferentes operações de produção de texto. G D A	
	(EF08LPS83) Planejar, com ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/ para quem escreve), a finalidade ou o propósito (escrever para quê), a circulação (onde o texto vai circular), o portador, a linguagem, a organização, a estrutura, o tema e o assunto do texto. C G	
	(EF08LPS84) Escrever comentários em plataformas digitais para textos lidos, estabelecendo relação entre o texto e o comentário produzido. D A	
	(EF08LPS85) Revisar o texto focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão linguística. C G	
	(EF08LPS86) Editar o texto focalizando os aspectos linguístico-discursivos. C G	

EIXO 5: DIMENSÃO INTERCULTURAL

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
IDENTIDADE E CULTURA SURDA	(EF08LPS87) Conhecer histórias multiculturais a partir de textos escritos e apresentados em Libras pelo professor. C A	
	(EF08LPS88) Reconhecer a importância da Libras na sociedade brasileira. C G D A	
	(EF08LPS89) Explorar modos de falar em Libras (surdos/ouvintes), refutando preconceitos e reconhecendo a variação linguística como fenômeno natural das línguas. G D A	
	(EF08LPS90) Conhecer biografias de personagens importantes dos movimentos surdos. D A	

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO POR ANO DE ESCOLARIDADE NO CICLO AUTORAL

9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL



EIXO 1: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
LITERATURA SURDA	(EF09LPS01) Comparar a produção literária nas línguas orais com a produção literária na Libras. A	
	(EF09LPS02) Conhecer histórias infantojuvenis da literatura surda. C G	

EIXO 1: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
ESTRATÉGIAS DE LEITURA	(EF09LPS03) Estabelecer conexão entre o texto e os conhecimentos prévios, vivência, crença e valores. C G D A	
	(EF09LPS04) Relacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir seu sentido global. C G D A	
	(EF09LPS05) Localizar informações explícitas nos textos trabalhados. D A	
	(EF09LPS06) Antecipar o sentido global de textos em Língua Portuguesa por inferência, observando títulos, subtítulos, disposição e organização textual. C G D A	
	(EF09LPS07) Identificar as informações de partes de um texto (parágrafos), selecionando as informações pertinentes ao assunto/tema de pesquisa. C G D A	
	(EF09LPS08) Inferir, a partir de elementos presentes no próprio texto, o uso de palavras ou expressões de sentido figurado. C A	
	(EF09LPS09) Inferir informações a partir do texto (inferência local), a depender da complexidade do texto selecionado. C A	
	(EF09LPS10) Inferir informações a partir do conhecimento prévio do assunto (inferência global), a depender da complexidade do texto selecionado. C A	
	(EF09LPS11) Identificar em materiais publicitários e propagandas elementos persuasivos, as evidências/exemplos que os sustentam. D A	
	(EF09LPS12) Estabelecer relações entre o conteúdo do texto e situações externas a ele, elaborando generalizações. C A	
	(EF09LPS13) Comparar textos que apresentem posicionamentos diferentes de diversas representações sociais sobre o tema tratado, identificando pontos de vista e valores éticos e políticos neles veiculados. C A	
	(EF09LPS14) Mobilizar conhecimentos prévios de organização linguístico-textual para compreender textos de divulgação científica, considerando as finalidades da leitura (estudar, informar-se) e a situação comunicativa. D A	

EIXO 1: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
PROCEDIMENTOS DE LEITURA	(EF09LPS15) Marcar trechos a serem ressaltados, no processo de leitura, grifando-os, circulando-os e realizando anotações, porque representam dúvidas, porque se discorda deles, porque parecem significativos para o tema ou, então, porque merecem comentário em uma situação de discussão coletiva. C G D A	
	(EF09LPS16) Selecionar e organizar, por meio de notas, destaque (grifos e sublinhados) informações pertinentes ao assunto/tema de pesquisa. A	
COMPORTAMENTOS DE LEITURA	(EF09LPS17) Participar de rodas de leitura para trocar impressões sobre um livro lido, autor ou tema. G D A	
	(EF09LPS18) Conhecer e frequentar diferentes espaços de leitura dentro e fora do contexto escolar (sala de leitura, bibliotecas, espaços de leitura da comunidade em geral, centro cultural, eventos literários, entre outros). C A	
	(EF09LPS19) Escolher textos de interesse, pela leitura de títulos e/ou temas sugeridos, em ambientes virtuais e outras mídias para estudos escolares. C G D A	
	(EF09LPS20) Escolher livros orientando-se por diferentes critérios e informações: objetivos de leitura ou gosto pessoal, linguagem (estilo de dizer do autor), autores e/ou ilustradores preferidos, indicação de outros leitores, coleção, projeto editorial, capa, título, ilustrações, quarta capa. C A	
	(EF09LPS21) Investigar ambientes virtuais ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico-literário em Língua Portuguesa. C A	
	(EF09LPS22) Frequentar ambientes virtuais relacionados aos diferentes temas curriculares, para tirar dúvidas, atualizar-se, divulgar informações, qualificando as fontes de consulta a partir de critérios como: precisão, atualidade, relevância e abrangência de modo a reconhecer quais são confiáveis ou não. C D A	

EIXO 1: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
CAPACIDADES DE APRECIAÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO	(EF09LPS23) Ler contos diversos (fantásticos, psicológicos, de mistério, policiais, de ficção científica) e crônicas, identificando a especificidade de sua organização interna, marcas linguísticas e de estilo. C A	
	(EF09LPS24) Identificar o contexto de produção de textos reivindicatórios das diferentes representações sociais em artigos expositivos e relatos históricos. G D	
	(EF09LPS25) Reconhecer a função social de diferentes textos propostos. D A	
	(EF09LPS26) Relacionar o texto ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação. C G D A	
	(EF09LPS27) Analisar posicionamentos que circulam em textos lidos, considerando o contexto de produção e a situação comunicativa. C A	
	(EF09LPS28) Ler poemas de diversos tipos (visual, cordel, de versos livres, entre outros) e identificar no texto estratégias e recursos discursivos empregados, analisando os efeitos de sentidos decorrentes de seus usos. A	
	(EF09LPS29) Acompanhar a produção sinalizada/leitura de relatos históricos, verbetes e/ou artigos de enciclopédia e outros textos da esfera jornalística, além de assistir a reportagens, entrevistas, vídeos, documentários e clipes - acessíveis para o surdo - para conhecer e valorizar as diferentes culturas que estejam inseridas na realidade da comunidade escolar. C A	
	(EF09LPS30) Apreciar textos narrativos mais extensos (contos, novelas) como forma de valorizar o patrimônio artístico-literário multicultural. C A	
	(EF09LPS31) Distinguir fatos de opiniões em textos argumentativos da esfera jornalística (crônica argumentativa), a depender da complexidade do texto. A	
	(EF09LPS32) Reconhecer os efeitos de sentidos decorrentes do uso de recursos discursivos empregados nos textos, avaliando sua adequação às finalidades do texto (caixa alta, negrito, itálico, sombreamento de trechos do texto, presença de tabelas, infográficos e imagens, hiperlinks, boxes explicativos, presença ou ausência de citação, entre outros). A	

EIXO 2: PRÁTICA DE PRODUÇÃO SINALIZADA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
INTERAÇÃO DISCURSIVA	(EF09LPS33) Mobilizar conhecimentos prévios de organização linguístico-textual para compreender textos sinalizados. G D A	
	(EF09LPS34) Recontar contos diversos (fantásticos, psicológicos, de mistério, policiais, de ficção científica), considerando a situação comunicativa e as marcas do registro literário escrito. C	
	(EF09LPS35) Participar e organizar eventos de leitura, como saraus, slams e feiras literárias, entre outros. G A	
	(EF09LPS36) Produzir, em colaboração com os colegas, telejornal para o público infantil com algumas notícias e textos de campanhas que possam ser sinalizados e postados em meio digital, em vídeo, considerando a situação comunicativa, a organização específica da sinalização nesses gêneros e o tema/assunto/finalidade dos textos. G D	
	(EF09LPS37) Produzir jornais visuais e entrevistas veiculadas em TV e na internet, orientando-se por roteiro ou texto e demonstrando conhecimento dos gêneros jornal sinalizado/televisivo e entrevista. D A	
	(EF09LPS38) Discutir problemas do cotidiano relacionados à convivência para emitir opinião, participar de maneira respeitosa e posicionar-se, além de construir sínteses coletivas e parciais. C G	
	(EF09LPS39) Fazer uso da língua para negociar sentidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas. C G D A	
	(EF09LPS40) Expor aspectos relacionados a temas estudados nas diversas áreas do conhecimento e temas sociais relevantes, formulando perguntas e comentando a partir de notas pré-elaboradas. C G D A	
	(EF09LPS41) Participar de apresentações para expor, debater e propor soluções para situações-problema, compartilhando com o grupo aspectos de temas estudados nas diferentes áreas do conhecimento, articulando materiais visuais (multissemióticos). A	
	(EF09LPS42) Participar de discussões do cotidiano escolar, tais como seminários e palestras a respeito dos assuntos em estudo, apreciando respeitosamente o discurso do outro, intervindo sem sair do assunto tratado, formulando e respondendo perguntas, entre outros. C G D A	
	(EF09LPS43) Entrevistar colegas para conhecer suas histórias de vida de modo a valorizar a diversidade e recontar para a turma, por meio de jornais televisivos/visuais. G D	

EIXO 3: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
COMPORTAMENTO RELATIVO À PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA	(EF09LPS44) Utilizar informações no dicionário bilíngue Libras/Língua Portuguesa (impresso e/ou on-line) para construir repertório lexical. A	
	(EF09LPS45) Ler artigos de divulgação científica (expositivos e/ou argumentativos) e assistir a reportagens, entrevistas, vídeos, documentários e clipes acessíveis para o surdo, para conhecer diferentes culturas, inclusive as de outros países, que estejam inseridas na realidade da comunidade escolar, considerando a complexidade do objeto linguístico, incluindo-se a multimodalidade. C A	
CARACTERÍSTICAS DE GÊNEROS E TEXTOS	(EF09LPS46) Reconhecer estrutura composicional dos textos presentes em diferentes mídias, considerando público, finalidade e portador. A	
	(EF09LPS47) Reconhecer as características de verbetes de enciclopédia digital. A	
	(EF09LPS48) Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna do poema visual, arranjo gráfico e espacial do poema. A	
ASPECTOS GRÁFICOS TEXTUAIS/ MULTIMODAIS	(EF09LPS49) Examinar o uso de recursos gráficos do poema visual. A	
	(EF09LPS50) Estabelecer relações entre imagens, gráficos, tabelas, infográficos e o corpo do texto. C G D A	
	(EF09LPS51) Identificar recursos utilizados para provocar efeitos de sentido em quadrinhos, como charges, tiras, HQs, graphicnovels, mangás e outros textos correlatos de culturas locais, regionais e globais, impressos ou digitais. A	
	(EF09LPS52) Reconhecer os efeitos de sentidos decorrentes do uso de recursos discursivos empregados nos textos, avaliando sua adequação às finalidades do texto (caixa alta, negrito, itálico, sombreamento de trechos do texto, presença de tabelas, infográficos e imagens, hiperlinks, boxes explicativos, presença ou ausência de citação). A	
ASPECTOS LEXICAIS E SEMÂNTICOS	(EF09LPS53) Reconhecer o emprego da linguagem figurada e compreender o sentido conotado. D A	
	(EF09LPS54) Compreender o caráter polissêmico de palavras, nos textos produzidos, de acordo com o contexto de uso. D A	
	(EF09LPS55) Analisar efeitos de sentido provocados pelo emprego e seleção de palavras, orações e períodos em textos escritos. A	
COESÃO E COERÊNCIA	(EF09LPS56) Utilizar conectores textuais adequados ao gênero e ao registro linguístico do texto. D A	
	(EF09LPS57) Utilizar organizadores textuais adequados ao gênero e ao registro linguístico do texto. C G D	
	(EF09LPS58) Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau). C G	

EIXO 3: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
CONTRASTE LINGUÍSTICO	(EF09LPS59) Compreender a variação de uso da sequência SVO (sujeito+verbo+objeto) na Língua Portuguesa e na Libras. C G	
	(EF09LPS60) Analisar de forma contrastiva elementos da Língua Portuguesa e da Libras. C G	
	(EF09LPS61) Explorar as diferenças da linguagem poética na Língua Portuguesa e na Libras. C G	
	(EF09LPS62) Comparar a formação da negação em Língua Portuguesa e na Libras. A	
	(EF09LPS63) Reconhecer os elementos de ligação e coesão textual. G D A	
	(EF09LPS64) Analisar as convenções relativas à ortografia de palavras utilizadas nos textos trabalhados. D A	
	(EF09LPS65) Analisar as diferenças de figuras de linguagem na Língua Portuguesa e na Libras. D A	
SEGMENTAÇÃO	(EF09LPS66) Organizar texto, dividindo-o em parágrafos ou versos, segundo as características do gênero e de acordo com o portador. C G D A	
	(EF09LPS67) Compreender a pontuação em passagens de discurso direto (aspas, travessão, dois pontos). A	
	(EF09LPS68) Formatar graficamente diferentes textos explorando as possibilidades visuais e os efeitos de sentido. A	
	(EF09LPS69) Reconhecer os efeitos de sentido que podem ser produzidos por diversas maneiras de pontuar um mesmo trecho de texto, em especial a pontuação expressiva. D A	
	(EF09LPS70) Utilizar as diferentes maneiras de se introduzir o discurso de outrem em textos da ordem do narrar (discurso direto e indireto, uso de diferentes modos e sinais de pontuação, localização do verbo dicendi (de dizer, de elocução) no enunciado etc.), analisando os efeitos de sentidos que são produzidos pelo uso de tais recursos. D A	
MORFOLOGIA	(EF09LPS71) Reconhecer sufixos comuns na formação de palavras em Língua Portuguesa, atentando-se para a mudança de classe de palavras. C A	
	(EF09LPS72) Examinar em textos argumentativos o uso de verbos dicendi (de dizer, de elocução) para introduzir sequências dialogais ou citações. C A	
	(EF09LPS73) Empregar adequadamente os pronomes relativos. C G	
	(EF09LPS74) Reconhecer adjetivos comparativos de superioridade, igualdade e inferioridade. C A	
	(EF09LPS75) Utilizar formas verbais do futuro do indicativo para descrever planos e expectativas e fazer previsões. D A	

EIXO 3: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
SINTAXE	(EF09LPS76) Explorar as relações que as orações estabelecem entre si em períodos compostos (coordenação e subordinação), compreendendo os efeitos de sentido. C G D A	
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	(EF09LPS77) Identificar as variações linguísticas da Língua Portuguesa (idade, escolaridade, profissão e localização geográfica). C G	
ORTOGRAFIA NA INTERMODALIDADE	(EF09LPS78) Compreender que a escrita da Língua Portuguesa não pode representar a Libras. C G	

EIXO 4: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS	(EF09LPS79) Usar expressões escritas para esclarecer dúvidas, elaborar pedidos e oferecer ajuda, em registro formal e informal. C G D A	
	(EF09LPS80) Produzir carta aberta sobre questões polêmicas da atualidade a partir de pesquisas, emitindo opinião, considerando o ponto de vista do outro e justificando suas respostas, além de realizar as diferentes operações de produção de texto. C G D A	
	(EF09LPS81) Produzir verbete de enciclopédia, respeitando as características da situação comunicativa, e realizar as diferentes operações de produção de texto. C G	
	(EF09LPS82) Planejar, com ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/ para quem escreve), a finalidade ou o propósito (escrever para quê), a circulação (onde o texto vai circular), o portador, a linguagem, a organização, a estrutura, o tema e o assunto do texto. C D A	
	(EF09LPS83) Escrever comentários em plataformas digitais para textos lidos, estabelecendo relação entre o texto e o comentário produzido. A	
	(EF09LPS84) Revisar o texto focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão linguística. D A	
	(EF09LPS85) Editar o texto, focalizando os aspectos linguístico-discursivos. D A	

EIXO 5: DIMENSÃO INTERCULTURAL		
Objetos de Conhecimento	**Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**	**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**
IDENTIDADE E CULTURA SURDA	(EF09LPS86) Conhecer histórias multiculturais a partir de textos escritos e apresentados em Libras pelo professor. C A	
	(EF09LPS87) Explorar criações literárias originais de surdos. C D A	
	(EF09LPS88) Reconhecer a importância da Libras na sociedade brasileira. C G D A	
	(EF09LPS89) Explorar modos de falar em Libras (surdo/ouvinte), refutando preconceitos e reconhecendo a variação linguística como fenômeno natural das línguas. C G D	
	(EF09LPS90) Conhecer biografias de personagens importantes dos movimentos surdos. D A	

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS DA PARTE 1 – INTRODUTÓRIO

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o Currículo**; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BORBA, Francisco S. (Org.). **Dicionário UNESP do Português Contemporâneo.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. I**ndagações sobre currículo:** estudantes e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: MEC/SEB, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental.** Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** a criança no Ciclo de Alfabetização: caderno 2. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos_2015/cadernos_novembro/pnaic_cad_2_19112015.pdf>. Acesso em: 5 julho 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Proposta preliminar. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 23 junho 2017.

CARVALHO, José Sérgio de. **Podem a ética e a cidadania ser ensinadas?** In: Pro-Posições, vol. 13, n. 3 (39), set-dez. 2002. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/39-artigos-carvalhojs.pdf. Acesso em: 31 julho 2017.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n.81, p. 247-270, dez. 2002.

CAVALIERE, Ana Maria. Em busca do tempo de aprender. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, n.2, p. 91-101, 2006.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p.249-259, maio-ago. 2010.

CONNELL, Robert William. Pobreza e educação. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil . **Os fora de série na escola**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.

DOLL JR., William E. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8, n.1, abr. 2012.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.19, n.41, set./dez. 2008.

GATTI, Bernardete A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, jan.-jun. 2003.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. 2006. IN: Cadernos CENPEC / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Educação Integral**. nº 2 (2006). São Paulo: CENPEC, 2006.

GUARÁ, Isa Maria F. R. É imprescindível educar integralmente. IN: Cadernos CENPEC / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Educação Integral**. nº 2 (2006). São Paulo: CENPEC, 2006.

GUARÁ, Isa Maria F. R Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Deficiência intelectual e saber escolar: a questão da avaliação da aprendizagem. In: MANZINI, J.E. (Org.). **Educação Especial e Inclusão**: temas atuais. São Carlos: ABPEE, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. ONU BR. **Transformando Nosso Mundo**: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável: Disponível em: https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/. Acesso em: 14 agosto 2017.

PACHECO, José Augusto. **Currículo**: teoria e práxis. Porto: Porto Editora, 2001.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PARO, Vitor Henrique et al. **Escola de tempo integral**: desafios para o ensino público. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**. São Paulo: Pioneira, 1976.

PIRES, Célia Maria Carolino. **Currículos de matemática**: da organização linear à ideia de rede. São Paulo: FTD, 2000.

RIBETTO, Anelice; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 137-160, abr. 2009.

RODRIGUES, Lídia da Silva. **Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização**. 2013. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

ROLDÃO, Maria do C.; FERRO, Nuno. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.26, n.63, set./dez. 2015.

SACRISTÁN, Jose. Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Programa Mais Educação**. São Paulo: SME, 2014.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autora**l. São Paulo: SME: COPED, 2016a. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria).

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **São Paulo Integral**: construir novos caminhos pedagógicos. São Paulo: SME, 2016b.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria**: elementos conceituais e metodológicos para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar. São Paulo: SME, 2016c.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; MENEGAZZO, Maria Adélia. **Escola e Cultura Escolar:** gestão controlada das diferenças no/pelo currículo. In: 28ª Reunião Anual da ANPED, 2005, Caxambu - MG. 2005.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo. Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, Lev S; LURIA, A R. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, Lev S. **Obras completas**. Tomo V. Fundamentos de defectologia. Tradução de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

VYGOTSKY, Lev S. **Problemas del desarrollo de la psique**. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 2000.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

BARBOSA, F. V.; NEVES, S. L. G. ; BARBOSA, A. F. Política linguística e ensino de Português como segunda língua. In: ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan. (org.). **Libras em estudo**: política educacional. São Paulo: FENEIS, 2013.

BARBOSA, F. V.; NAVAS, A. L. G. P.; TAKIUCHI, N. ; MACKAY, A. P. G. A interferência da estrutura da Língua de Sinais Brasileira na produção escrita do Português Brasileiro em estudantes surdos. In: SIMPOSIUM LUSO BRASILEIRO DE TERAPIA DA FALA, 2., Porto, 2005.

BARBOSA, F. V. **Avaliação das habilidades comunicativas de crianças surdas**: a influência do uso da língua de sinais e do português pelo examinador bilíngue. 2007. Tese (Doutorado) - Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BARBOSA, F. V. Um novo olhar fonoaudiológico sobre a surdez. In: BARBOSA, F. V.; NEVES, S. L. G. (org.). **Língua de sinais e cognição (LiSCo)**: estudos em avaliação fonoaudiológica baseada na Língua Brasileira de Sinais. Barueri: Pró-Fono, 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, mar 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 12 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue**: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2014. Disponível em http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513. Acesso em: 23 jun. 2017.

BRASIL. **Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BÓZOLI, D. M. F. **Um estudo sobre o aprendizado de conteúdos escolares por meio da escrita de sinais em escola bilíngue para surdos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

CAMPELLO, A. R. de S. Pedagogia visual/sinal na educação dos surdos. In: QUADROS, R. M.; PELIN, G. **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2007.

CASTRO, Deise F. V. Investigando L1 no processo de escrita em L2: uma abordagem qualitativa. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem** – ReVEL, v. 3, n. 5, ago. 2005. Disponível em: http://www.revel.inf.br. Acesso em: 01 dez. 2018.

CORMIER, K.; SCHEMBRI, A.; VINSON, D.; ORFANIDOU, E. First language acquisition differs from second language acquisition in prelingually deaf signers: evidence from sensitivity to grammaticality judgement in British Sign Language. **Cognition**, v. 124, n. 1, p. 50–65, 2012.

CORRÊA, L. M. S. Língua e cognição: antes e depois da revolução cognitiva. In: PFEIFFER, C. C.; NUNES, J. H. (org.). **Introdução às ciências da linguagem**: linguagem história e conhecimento. Campinas: Editora Pontes, 2006.

CRATO, A. N. **Marcação de tempo por surdos sinalizadores**. 2010. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

EVANS, J. L.; MACWHINNEY, B. Sentence processing strategies in children with expressive and expressive-receptive specific language impairments. **Int. J. Language & Communication Disorders**, v. 34, n. 2, p. 117-34, 1999.

FELIPE, T. A. Introdução à Gramática da LIBRAS. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Educação Especial**: Língua Brasileira de Sinais. Brasília, DF: SEESP, 1997. (Série Atualidades Pedagógicas, 4.)

FERNANDES, E. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRA, L. B. **Por uma gramática da língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

GARCIA, B. G.; KARNOPP, L. B. Deaf history: South America. In: GERTZ, Genie; BOULDREAUT, Patrick. (org.). **The SAGE deaf studies encyclopedia**. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2016.

GESUELI, Z. M. Lingua(gem) e identidade: a surdez em questão. **Educ Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 277-292, jan./abr. 2006.

GÓES, M. C. R. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais?. In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M.C.R. (org.). **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000. Cap. 3, p.29-49.

KARNOPP, L. Aquisição de locações na Língua Brasileira de Sinais. **Letras de Hoje**, Rio Grande do Sul, v. 36, n.3, p. 383-390, 2001.

KIMURA, D.; BATTISON, R.; LUBERT, B. Impairment of non-linguistic hand movements in a deaf aphasic. **Brain and Language**, v. 3, p. 566–571, 1976.

KINSEY, Arthur A. **Atas**: Congresso de Milão [de] 1880. Rio de Janeiro: Ines, 2011.

KOMESAROFF, L. A. Bilingual education: an Australian school community's journey. Journal for **Deaf Studies and Deaf Education**, v.6, n.4, p. 299-314, 2001.

KOZLOWSKI, L. A Educação bilíngüe-bicultural do surdo. In: LACERDA, C. B. F. de; NAKAMURA, Helenice; LIMA, Maria Cecília. **Fonoaudiologia**: surdez e abordagem bilíngüe. São Paulo: Plexus, 2000. p. 84-102.

LACERDA, C. B. F.; MANTELATTO, S. A. C. As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica junto a sujeitos surdos. In: LACERDA, C. B. F. de; NAKAMURA, Helenice; LIMA, Maria Cecília. **Fonoaudiologia**: surdez e abordagem bilíngüe. São Paulo: Plexus; 2000. p. 23-43.

LACERDA, Cristina B. F. et al. **Fonoaudiologia**: Surdez e Abordagem Bilíngue. São Paulo: Plexus, 2000.

LEVY, C. C. A. C. ; Simonetti, P. **O surdo em Si Maior**. São Paulo: Roca, 1999.

LICHTERT G. Assessing intentional communication in deaf toddlers. **Journal for Deaf Studies and Deaf Education**, v. 8, n. 1, p. 43-56, 2003.

LICHTIG, I.; BARBOSA, F. V. Abordagem bilíngue na terapia fonoaudiológica de surdos. In: FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda; MENDES, Beatriz Castro Andrade; NAVAS, Ana Luiza P. G. P. (org.). **Tratado de fonoaudiologia**. 2. ed. São Paulo: Roca, 2009. v. 1, p. 210-219.

LICHTIG, Ida; BARBOSA, Felipe V. PTF para adequação do desenvolvimento da linguagem no atraso da aquisição de Libras. In: LICHTIG, Ida; BARBOSA, Felipe V. **Plano terapêutico fonoaudiológico para adequação do desenvolvimento de linguagem no atraso da aquisição da Libras**. Barueri: Pró-Fono, 2012.

LOU, Mimi Wheiping. A história do uso da linguagem na Educação dos Surdos nos Estados Unidos. In: LOU, Mimi Wheiping et al. **Language learning and deafness**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. P. 75-110.

MARCHESI, A. Comunicação, linguagem e pensamento da criança surda. In: COLL, C; PALACIUS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1995. p. 198-214. .

MAYBERRY, R. I. First language acquisition after childhood differs from second language acquisition: the case of american sign language. **Journal of Speech and Hearing Research**, v. 36, December, 1993.

MOSCARDINI, L. E. Os "erros" analisados em uma redação juruna: uma perspectiva interlinguística. **Revista Letra Raras**, v. 5, ano 5, n. 3, 2016. http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/viewFile/697/433. Acesso em: 20 set. 2018.

MOURA, M. C. et al. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: LOPES FILHO, Otacílio. **Tratado de fonoaudiologia**. São Paulo: Tecmedd, 2005. p. 241-364.

MOURA, M. C. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

OLIVEIRA, A. S. C. L. Libras escrita: o desafio de representar uma língua tridimensional por um sistema de escrita linear. **ReVEL**, v. 10, n. 19, 2012.

OLIVEIRA, G. M. de. Política lingüística na e para além da educação formal. **Estudos Linguísticos XXXIV**, p. 87-94, 2005.

ONU. **Transformando nosso mundo**: A agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Rio de Janeiro: UNIC, 2015. Disponível em: https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/ Acesso em: 15 dez. 2019.

PICKERSGILL, M. Bilingualism, current policy and practice. In: GREGORY, Susan et al. **Issues in deaf education**. Abingdon: David Fulton Publishers, 1998. p. 88-97.

PYERS, J. E.; PERNISS, P.; EMMOREY, K. Viewpoint in the visual-spatial modality: the coordination of spatial perspective. **Spatial Cognition and Computation**, v.15, n. 3, p. 143-169, 2015.

QUADROS, R. M. de; CRUZ, C. R. **Língua de sinais**: instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed; 2011.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROSSA, A. A; ROSSA, C. R. O paradigma conexionista e o ensino de língua estrangeira. **Letras de Hoje**, v. 44, n. 3, 2009.

SAMPAIO, W. B. A.; PERES, J. E. B.; CUNHA, M. F. M. Manifestações da L1 nos processos de aquisição-aprendizagem da L2 na formação de professores indígenas. **Vozes dos Vales**, Minas Gerais, n. 2, ano 1, out. 2012.

SÁNCHEZ, C. M. **La Incrieble y triste Historia de la Sordera**. Caracas: CEPROSORD, 1990.

SANTOS, M. T. M. dos; NAVAS, A. L. G. P. **Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática**. São Paulo: Manole, 2004.

SÃO PAULOa (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos de Apoio e Aprendizagem: Libras**: livro do professor. São Paulo: SME/DOT, 2012. (5 volumes, 1º ao 5º ano).

SÃO PAULOb (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos de Apoio e Aprendizagem: Libras**: livro do aluno. São Paulo: SME/DOT, 2012. (5 volumes, 1º ao 5º ano).

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Decreto nº 57.379**, de 13 de outubro de 2016. Institui a Política Paulistana de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, 14 out. 2016. p. 23.

SÃO PAULOa (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Libras**. São Paulo: SME/DOT, 2008.

SÃO PAULOb (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Português**. São Paulo: SME/DOT, 2008.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 8.764**, de 23 de dezembro de 2016. Regulamenta o Decreto nº 57.379 que institui a Política Paulistana de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, 24 dez. 2016. p. 9 a 14.

SKLIAR, C. A. **Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, C. A. A pergunta pelo outro da língua; a pergunta pelo mesmo da língua. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K .M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (org.) **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SLOMSKI, V. G. **Educação bilíngue para surdos**: concepções e implicações práticas. Curitiba, PR: JURUÁ, 2010. v. 1.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. Porto Alegre. Mercado Aberto, 1989.

SMOLKA, A.L.B. Conhecimento e produção de sentidos na escola: a linguagem em foco. **Cadernos Cedes**: implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural, Campinas, v. 35, p. 41-49, 1995.

STUMPF, M. R. Transcrições de língua de sinais brasileira em sign writing. In: LODI, A.C.B, HARRISON, K. M. P., CAMPOS, S. R. L; TESKE, O. (org.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

TAKAHIRA, A. G. R. Compostos na língua de sinais brasileira. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Linguística, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

UNESCO. Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de Aprendizagem. Paris, 2017.

UNESCO. Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Barcelona, 1996.

VALADÃO, M. N.; NOMURA J. A.; MAZER D. H., ISAAC, M. L. Língua brasileira de sinais e implante coclear: relato de um caso. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 89-100, jan./abr. 2012.

WATSON, L. Oralism: current policy and practice. In: GREGORY, S. **Issues in deaf education**. Abingdon: David Fulton Publishers, 1998.

WEIJEN, D. V.; BERGH, H. V. D.; RIJLAARSDAM, G.; SANDERS, Y. L1 use during L2 writing: an empirical study of a complex phenomenon. J of Second Language Writing. 18(4). 2009.

WOLL, B. Development of signed and spoken languages. In: Gregory S, Knight P, McCracken W, Powers S, Watson L. I**ssues in deaf education**. London: David Fulton Publishers; 1998. p. 58 – 68.

WOODALL, B. R. Language-Switching: Use the first language while writing in a second language. **Journal of Second Language Writing**, v. 11, n. 1, 2002.

XAVIER, A. N.; BARBOSA, P. A. Variação livre na libras: a realização com uma mão de sinais canonicamente feitos com duas. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, Vitória, v. 8, n. 10, p. 6-24, 2014.

PARA SABER MAIS

PARA SABER MAIS

ABDEL-FATTAH M. A. Arabic sign language: a perspective. **Journal for Deaf Studies and Deaf Education**, v. 10, p. 212-221, 2005.

ALBRES, Neiva de Aquino; SARUTA, Moryse Vanessa. **Programa curricular de língua brasileira de sinais para surdos**. São Paulo: IST, 2012.

ARAÚJO, Claudia Campos Machado; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Esferas simbólicas, construção de conhecimento e surdez. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.14, n.3, p. 427-446, set./dez. 2008a.

ARAÚJO, Claudia Campos Machado; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Examinando o desenho infantil como recurso terapêutico para o desenvolvimento de linguagem de crianças surdas. R**evista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 186-192, 2008.

ASPILICUETA, P.; LEITE, C. D.; EMILEINE, C. M.; CRUZ, G. C. A questão linguística na inclusão escolar de alunos surdos: ambiente regular inclusivo versus ambiente exclusivamente ouvinte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 3, p. 395-410, 2013.

ATKINSON, J.; MARSHALL, J.; WOLL, B.; TRACKER A. Testing comprehension abilities in users of British Sign Language following CVA. **Brain Lang**, v. 94, n. 2, p. 233-248, 2005.

BARBOSA, F. V. As interferências no processamento da linguagem de um adolescente surdo com lesão cerebral. *In*: SIMPÓSIO LINGUÍSTICA E COGNIÇÃO, 2007, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte, 2007.

BARBOSA, F. V. Language processing interferences in a sign language produced by a deaf with brain injury. *In*: LANGUAGE IMPAIRMENT IN MONOLINGUAL AND BILINGUAL SOCIETY - **LIMoBiS**, 2010, Aalborg, 2010.

BARBOSA, F. V.; LICHTIG, Ida. Abordagem bilíngue na terapia fonoaudiológica de surdos. *In*: FERNANDES, F. D. M.; MENDES, B. C. A.; NAVAS, A. L. P. G. (org.). **Tratado de fonoaudiologia**. 2. ed. São Paulo: Roca, 2009. p. 210-219.

BAUMAN, H-D. L.; MURRAY, J. J. **Estudos surdos no século 21**: "deaf-gain" e o futuro da diversidade humana. In: ANDREIS-WITKOSKI, Silvia; FILIETAZ, Marta Rejane Proença (org.). Educação de surdos em debate. Curitiba: Ed. UTFPR, 2014.

BERENT, G. P. An assessment of sintatic capabilities. *In*: STRONG, M. **Language learning and deafness**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

BONNOT, J. F. Bilingüismo en el niño. *In*: NARBONA J.; CHEVRIE-MULLER, C. **El lenguage del niño desarrollo normal, evaluación y transtornos**. 2. ed. Paris: Masson, 2001. p. 63-71.

BONVILLIAN, J. D.; SIEDLEKI, T. Early sign language acquisition and the development of hand preference in young children. **Brain Lang**, v. 58, p. 1-22, 1997.

CAPOVILA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira**: o mundo surdo em Libras. v. 1. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

CARNIO, M. S.; LICHTIG, I.; COUTO, M. I. Linguagem e surdez. *In*: LACERDA, C. B. F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M. C. **Fonoaudiologia***:* surdez e abordagem bilíngüe. São Paulo: Plexus, 2000. p. 44-55.

COUTO, M. I. V. **Avaliação das habilidades auditivas e comunicativas em crianças com perda auditiva de graus severo e profundo**. 2003. Tese (Doutorado) - Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

FAULSTICH, Enilde. Planificação linguística e problemas de normalização. **Alfa**, São Paulo, v. 42(número especial), p. 247-268, 1998.

GALLAWAY, C. Early interaction. *In*: GREGORY, S.; KNIGHT, P.; MCCRACKEN, W.; POWERS, S; WATSON, L. **Issues in deaf education**. London: David Fulton Publishers, 1998. p. 79-85.

GARCIA, O. Bilingual and translanguaging. In: GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century**: a global perspective. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2009.

YIP, J.; GARCÍA, O. Translinguagens: recomendações para educadores. **Iberoamérica Social**: revista-red de estudios sociales, Sevilla, p. 164-177, enero 2018.

GESSER, Audrei. "**Um olho no professor surdo e outro na caneta**": ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada na área de Multiculturalismo) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006. Disponível em: http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000379600. Acesso em: 10 mar. 2010.

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez**: sobre ensinar e aprender LIBRAS. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

HARRIS, M.; MORENO, C. Deaf children´s use of phonological coding: evidence from reading, spelling, and working memory. **Journal for Deaf Studies and deaf Education,** v. 9, n. 3, p. 253-268, 2004.

HERMAN, R. The need for assessment of deaf children´s signing skills. **Deafness and Education**, London, v. 22, n. 3, 1998.

HOEMAN, H.W.; HOEMAN, S. A. **The sign language of Brazil**. New York: Mill Neck Foundation, 1981.

JANJUA, F.; WOLL, B.; KYLE J. Effects of parental style of interaction on language development in very young severe and profound deaf children. **Int J Pediatr Otorhinolaryngol,** v. 64, n.3, p. 193-205, 2002.

KARNOPP, L. Aquisição de locações na Língua Brasileira de Sinais. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 36, p. 383-390, 2001.

KARNOPP, L. B. **Aquisição do parâmetro configuração de mão dos sinais da língua de sinais brasileira**: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1994.

KARNOPP, L. B. **Aquisição fonológica na Língua Brasileira de Sinais**: estudo longitudinal de uma criança surda. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

QUADROS, R. M.; LILLO-MARTIN, D.; MATHUR, G. O que a aquisição da linguagem em crianças surdas tem a dizer sobre o estágio de infinitivos opcionais?. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 391-398, 2001.

KARNOPP, L.; QUADROS, R. M. Educação infantil para surdos. *In*: ROMAN, E. D.; STEYER, V. E. (org.). **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil**: um retrato multifacetado. Canoas: Ulbra, 2001. p. 214-230.

KLIMA, E. S.; BELLUGI, U. **The signs of language**. Cambridge: Harward University Press, 1979.

LACERDA, Cristina B. F. de; SANTOS, Lara F. dos; CAETANO, Juliana F. (org.). **Tenho um aluno surdo e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

LADD, Paddy; GONÇALVES, Janie C. do Amaral. **Cultura surda e o desenvolvimento de Pedagogias Surdas**. In: KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise (org.). Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Ulbra, 2011.

LEBEDEFF, T.B. (org.). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: WAK, 2017.

LEITE, T. A.; McCLEARY, L. E. Pesquisa autobiográfica em diário de aprendizagem da língua de sinais brasileira como segunda língua. **Estudos Linguísticos XXXI,** Marília: XLIV Seminário do GEL, 2002.

LEITE, Tarcísio de Arantes. **Pesquisa autobiográfica de aprendizagem da Língua de Sinais Brasileira como segunda língua**: estudo em diário. São Paulo: Escola do Futuro; Universidade de São Paulo, 2001.

LEVÄNEN, S; UUTELA, K; SALENIUS, S; HARI, R. Cortical representation of sign language: comparison of deaf signers and hearing non-signers. **Cereb Cortex**, v. 11, n. 6, p. 506-512, 2001.

LEVY, C. C. A. C.; BARBOSA, F. V. Surdez: condutas na avaliação e planejamento terapêutico. *In*: LOPES-FILHO, O. **Tratado de fonoaudiologia**. São Paulo: TecMedd, 2005. p. 377-89.

LICHTERT, G. Assessing intentional communication in deaf toddlers. **Journal for Deaf Studies and Deaf Education,** v. 8, n. 1, p. 43-56, 2003.

LICHTIG, I, BELUDA, D. Elaboração de baterias de provas para a avaliação das habilidades de comunicação. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FONOAUDIOLOGIA, 4., ENCONTRO IBERO-AMERICANO DE FONOAUDIOLOGIA, 3., 1999, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 1999. p. 66.

LICHTIG, I.; COUTO M. I. V.; MECCA F. F. D. N. Avaliando as habilidades comunicativas e lingüísticas de crianças surdas. *In*: LICHTIG, I. (org.). **Programa de intervenção fonoaudiológica com famílias de crianças surdas (PIFFCS)**. Carapicuíba: Pró-Fono, 2004. p. 39-78.

LICHTIG, I. (org.). **Programa de intervenção fonoaudiológica com famílias de crianças surdas (PIFFCS)**. Carapicuíba: Pró-Fono, 2005.

LICHTIG, I.; BARBOSA, F. V. Abordagem bilíngue na terapia fonoaudiológica de surdos. *In*: FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda; MENDES, Beatriz Castro Andrade; NAVAS, Ana Luiza P. G. P. (org.). **Tratado de fonoaudiologia**. 2. ed. São Paulo: Roca, 2009. v. 1, p. 210-219.

LICHTIG, I.; BARBOSA, F. V.; MOURA, G. M. Educação e surdez. *In*: BENTO, R. F; LIMA JÚNIOR, L. R. P. ; TSUJI, R. K.; GOFFI-GOMEZ, M. V. S; LIMA, D. V. S. P.; BRITO NETO, R. (org.). **Tratado de implante coclear e próteses auditivas implantáveis.** Rio de Janeiro: Thieme, 2014. v. 1, p. 453-457.

LICHTIG, I.; COUTO, M. I. V.; LEME, V. N. Perfil pragmático de crianças surdas em diferentes fases linguísticas. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 251-257, 2008.

LICHTIG, I.; COUTO, M. I. V.; MECCA, F. F. D. N. Avaliando as habilidades comunicativas e linguísticas de crianças surdas. *In*: LICHTIG, I. (org.). **Programa de intervenção fonoaudiológica em famílias de crianças surdas (PIFFICS**). Barueri: Pró-Fono, 2004. p.39-80.

LICHTIG, Ida; BARBOSA, Felipe Venâncio. **PTF para adequação do desenvolvimento de linguagem no atraso da aquisição da Libras.** Barueri: Pró-fono, 2012. (Planos Terapêuticos Fonoaudiológicos – PTFs)

LIDDEL S. K.; METZGER M. Gesture in sign language discourse. **Journal of Pragmatics,** *v.* 30, p. 657-697, 1998.

LILLO-MARTIN D. **Universal grammar and American sign language**: setting the null argument parameters. Boston: Kluwer Academic Publishers, 1991.

LILLO-MARTIN, D.; QUADROS, R. M. de. The acquisition of focus constructions in American sign language and Língua Brasileira de Sinais. In: BOSTON UNIVERSITY CONFERENCE ON LANGUAGE DEVELOPMENT, 29., 2005, Boston. **Proceedings** […]. Somerville, MA: Cascadilla Press., 2006. v. 1. p. 365-375.

LILLO-MARTIN, D. The position of early wh-elements in American sign language and Língua Brasileira de Sinais. In: CONFERENCE ON GENERATIVE APPROACHES TO LANGUAGE ACQUISITION NORTH AMERICA - GALANA, 2005, Honolulu, HI. **Proceedings** […]. Storrs/ Connecticut: University of connecticut Occasional Papers In Linguistics, 2007. v. 4. p. 195-203.

LILLO-MARTIN, D. Estudos de aquisição de línguas de sinais: passado, presente e futuro. *In:* QUADROS, R. M.; VASCONCELLOS, M. L. B. (org.). **Questões teóricas das pesquisas em línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2008.

LUCAS, C. (ed.). The sociolinguistics of sign languages. Cambridge: Cambridge University Press. 2001.

LUCENA, Maria Inêz Probst. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. **D.E.L.T.A.**, v. 31 especial, p. 67-95, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/delta/v31nspe/1678-460X-delta-31-spe-00067.pdf. Acesso em: 12 set. 2017.

LUNDY J. E. B. Age and language skills of deaf children in relation to theory of mind development. **Journal for Deaf Studies and Deaf Education, v**. 7, n.1, p. 41-56, 2002.

MACSWEENEY, M.; WOLL, B.; CAMPBELL, R; MCGUIRE, P. K.; DAVID, A. S.; WILLIAMS, S. C. R.; SUCKLING, J.; CALVERT, G. A.; BRAMMER, M. J. Neural systems underlying British Sign Language and audio-visual english processing in native users. **Brain,** v. 125, n. 7, july 2002.

MARSHALL, C.; MORGAN, G. Investigating sign language development, delay and disorder in deaf children. *In*: MARSCHARK, M.; SPENCER, P. **The Oxford handbook of deaf studies in language**: research, policy, and practice. 2012.

MARSHALL, J; ATKINSON, J; SMULOVITCH, E; THACKER, A; WOLL, B. Aphasia in a user of British Sign Language: dissociation between sign and gesture. **Cogn Neuropsychol,** v. 21, n. 5: p. 537-54, jul. 2004.

MARTINS, A. C. **Lexicografia da língua de sinais da Região Sul**. 2012. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Piscologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MARTINS, F. C. **Discursos e experiências de sujeitos surdos sobre audismo, deaf gain e surdismo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2013.

MASON, K.; ROWLEY, K.; MARSHALL, C. R.; ATKINSON, J.; HERMAN, R.; WOLL, B.; MORGAN, G. Identifying specific language impairment in deaf children acquiring British Sign Language: implications for theory and practice. Br J Dev Psychol, v. 28, p. 33-49, 2010.

MAXIMINO, L. P.; FERREIRA, M. V.; OLIVEIRA, D. T.; LAMÔNICA, D. A. C.; FENIMAN, M. R.; SPINARDI, A. C. P.; LOPES-HERRERA, S. A. Conhecimentos, atitudes e práticas dos médicos pediatras quanto ao desenvolvimento da comunicação oral. **Revista CEFAC**, v. 11, supl. 2, p.267-273, 2009.

MEADOW K. P. Early manual communication in relation to the deaf children's intellectual, social and communication functioning. **Journal for Deaf Studies and Deaf Education**, v. 10, n. 4, p. 322-29, 2005.

MECCA F. F. D. N. **Investigação das Funções de Linguagem, da teoria da mente, do vocabulário e do desempenho escolar de alunos surdos**. 2005. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

MECCA, F. F. D. N.; CÁRNIO, M. S.; LICHTIG, I. Perfil das funções de linguagem em crianças surdas na idade de três a sete anos. **Pró-Fono**, Barueri, v. 14, n. 3, p. 449-458, 2002.

MEDEIROS, M. C.; BEVILACQUA, M. C. Avaliação da percepção de fala de crianças deficientes auditivas não-oralizadas pela análise de vídeos. **Pró-Fono**, Barueri, v. 14, p. 73-84, 2002.

MORGAN, G.; BARRETT-JONES, S.; STONEHAM, H. The first signs of language: phonological development in British Sign Language. **Applied Psycholinguistics**, v. 28, p. 3-22, 2007.

NEVES, Sylvia Lia Grespan. **Um estudo dos recursos didáticos nas aulas de língua brasileira de sinais para ouvintes**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2011. Disponível em: https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/05092011_163400_silvialiagrespanneves.pdf. Acesso em: 10 nov. 2011.

NEVILLE, H. J.; BAVELIER, D., CORINA, D.; RAUSCHECKER, J.; KARNI, A.; LAWANI, A., BRAUN, A.; CLARK, V.; JEZZARD, P.; TURNER, R. Neural systems mediating American sign language: effects of sensory experience and age of acquisition. **Brain Lang,** v. 57, p. 285-308, 1997.

NICHOLAS J. G., GEERS, A. E. Hearing status, language modality and young children´s comunicative and linguistic behaviour. **Journal for Deaf Studies and Deaf Education**, v. 8, p. 422-437, 2003.

NOTT, P. et al. Assessment of language skills of young children with profoun hearing loss under two years of age. **Journal for Deaf Studies and Deaf Education**, v. 8, n. 4, p. 401-421, 2003.

PELUSO, E.; LODI, A. C. B. La experiencia visual de los sordos: consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas. **Pro-Posições**, v. 26, n. 3, p. 59-81, set./dez. 2015.

PERLIN, G. Cultura e educação bilíngue no pulsar das identidades surdas contemporâneas. In: ANDREIS-WITKOSKI, Silvia; FILIETAZ, Marta Rejane Proença (org.). **Educação de surdos em debate**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2014. Disponível em: http://riut.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/3548. Acesso em: 10 nov. 2011.

PERLIN, G.; MIRANDA, W. Surdos: o narrar e a política. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 217-226, 2003. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/download/1282/4249 . Acesso em: 30 set. 2010.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PEZBINDOWSKI, A. K.; LEDERBERG, A. R. Vocabulary assessment of deaf and hard-of-hearing children from infancy through the preschools years. **Journal for Deaf Studies and Deaf Education,** v. 8, n. 4, p. 384-400, 2003.

POIZNER, H.; KLIMA, E.S.; BELLUGI, U. **What the hands reveal about the brain**. Cambridge: MIT Press, 1987.

POLICH L. Education of deaf in Nicaragua. **Journal for Deaf Studies and Deaf Education**, v. 6, n. 4, p. 316-326, 2001.

PRINZ, P. Development of pragmatics: mult-word level. *In*: IRWIN, J.V. **Pragmatics**: the role in language development. Califórnia: Fox Point, 1982. p. 49-81.

QUADROS, R. M.; LILLO-MARTIN, D.; MATHUR, G. O que a aquisição da linguagem em crianças surdas tem a dizer sobre o estágio de infinitivos opcionais?. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 391-398, 2001.

QUADROS R. M.; KARNOPP L. Educação infantil para surdos. *In*: ROMAN, E. D.; STEYER, V. E. (org.). **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil**: um retrato multifacetado. Canoas, RS: Ulbra, 2001. p. 214-230.

QUADROS, R. M. de; LILLO-MARTIN, D. Aquisição das línguas de sinais e a morfologia verbal nas línguas de sinais brasileira e americana. In: ENCONTRO DO NORDESTE EM AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM, 1., 2005. **Anais** [...]. Recife, 2005.

QUADROS, R. M. Aquisição de L2: o contexto da pessoa surda. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA, 3., 1999. **Anais** [...]. Porto Alegre: Epecê, 1999. p. 67-74.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de Língua de Sinais Brasileira e Língua Portuguesa**. Brasília MEC/SEESP, 2003.

QUADROS, R. M. **As categorias vazias pronominais**: uma análise alternativa com base na LIBRAS e reflexos no processo de aquisição. 1995. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do RS. Porto Alegre, 1995.

QUADROS, R. M. de. Acquisition of verb agreement in ASL and LIBRAS: a cross-linguistic study. In: CONFERENCE ON THEORETICAL ISSUES IN SIGN LANGUAGE RESEARCH. 6., 1998. **Abstracts** […]. Washington: Gallaudet University, 1998.

RIESER, R. The social model of disability. *In*: JOINT CONFERENCE ON CHILDREN, IMAGES AND DISABILITY, 1996. London: Save the children, 1996. p. 55-56.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. **D.E.L.T.A.**, v. 31, n. 2, p. 411-445, 2015.

ROCHA, Patrícia Silveira Rodrigues; CAPORALI, Sueli Aparecida; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Grupo de familiares de surdos: espaço de reflexões mediadas por instrutor surdo. **Saúde e revista,** Piracicaba, v. 5, n. 9, p. 13-20, 2003.

SANTOS, Maria Thereza Mazorra dos; NAVAS, Ana Luiza Gimes Pinto. **Distúrbios de leitura e escrita**: teoria e prática. São Paulo: Manole, 2004.

SAVIGNON, S. J. Beyond communicative language teaching: what´s ahead? **Journal of Pragmatics,** v. 30, p. 207-220, 2007.

SCHEMBRI, A.; LUCAS, C. (Eds.). **Sociolinguistics and deaf communities**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

SILVA, C. M.; SILVA, D. N. H.; SILVA, R. C. Inclusão e processos de escolarização: narrativas de surdos sobre estratégias pedagógicas docentes. **Psicologia em Estudo**, v. 19, n. 2, p. 261-271, 2014.

SNOW, C. E. Bilingualism and second language acquisition. *In*: GLEASON, J. B.; RATNER, N. B. **Psycholinguistics**. Harcout Brace College Publishers, 1998. p. 453-481.

STUMPF, Mariane R. Transcrições de língua de sinais brasileira em signwriting. *In*: LODI, A. C. B, HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (org.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

STRONG, M. **Language learning and deafness**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SUTTON-SPENCE, R; WOLL, B. **The linguistics of British Sign Language**: an introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

SVARTHOLM, K. 35 anos de educação bilíngue de surdos - e então?. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 33-50, 2014.

SWENSSON, R. C. **Estudo retrospectivo das causas de surdez em crianças de 0 a 12 anos de idade atendidas em instituição especializada**. 2009. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

WOLL, B.; MORGAN, G. Language impairments in the development of sign: do they reside in a specific modality or are they modality-independent deficits? **Bilingualism, Language & Cognition**, v. 15, p. 75-87, 2012.

WOLNER S, Geller E. Methods of assessing pragmatics abilities. *In*: IRWIN, J. V. **Pragmatics:** The role in language development. Califórnia: Fox Point, 1982. p. 135-59.

WRIGLEY O. **The politics of deafness**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.



CURRÍCULO da CIDADE

EDUCAÇÃO ESPECIAL

PREFEITURA DE SÃO PAULO

EDUCAÇÃO

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Objetivos de aprendizagem



Educação 2030

Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Objetivos de aprendizagem

Setor de Educação da UNESCO

A educação é uma prioridade para a UNESCO porque é um direito humano básico e estabelece a fundação para a construção da paz e a promoção do desenvolvimento sustentável. A UNESCO é a agência especializada das Nações Unidas para a educação, e o Setor de Educação da UNESCO oferece liderança global e regional em educação, fortalece os sistemas de educação nacionais e responde aos desafios globais contemporâneos através da educação, com um foco especial sobre a igualdade de gênero e a África.

United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

Education
Sector

A Agenda Global da Educação 2030

A UNESCO, como agência especializada das Nações Unidas para a educação, é responsável por liderar e coordenar a Agenda da Educação 2030, que é parte de um movimento global para erradicar a pobreza até 2030 através dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. A educação, essencial para atingir todos esses objetivos, tem um objetivo dedicado a ela. O Objetivo 4 visa *"Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos"*. O Marco de Ação da Educação 2030 oferece orientações para a implementação desse objetivo ambicioso e seus compromissos.

Educação 2030

Publicado em 2017 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, França, e Representação da UNESCO no Brasil.

© UNESCO 2017

ISBN: 978-85-7652-218-8

Esta publicação está disponível em acesso livre ao abrigo da licença Atribuição-Partilha 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (http://creativecommons. org/licenses/by-sa/3.0/igo/). Ao utilizar o conteúdo da presente publicação, os usuários aceitam os termos de uso do Repositório UNESCO de acesso livre (http://unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en).

As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

As ideias e opiniões expressas nesta publicação são as dos autores e não refletem obrigatoriamente as da UNESCO nem comprometem a Organização.

Título original: *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives*. Publicado em 2017 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Produzido e impresso pela UNESCO
Impresso no Brasil

Sumário

Prefácio 1

Agradecimentos 2

Lista de siglas 3

Introdução 5

1. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – uma agenda ambiciosa e universal para transformar nosso mundo 6

2. Educação para o desenvolvimento sustentável – um instrumento fundamental para atingir os ODS 7

3. A quem se destina este guia e como ele pode ser usado? 8

1 Objetivos de aprendizagem para a consecução dos ODS 9

1.1 Principais competências transversais para alcançar todos os ODS 10

1.2 Objetivos específicos de aprendizagem para os ODS 11



1.2.1 ODS 1 | Erradicação da pobreza | Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares 12



1.2.2 ODS 2 | Fome zero e agricultura sustentável | Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável 14



1.2.3 ODS 3 | Saúde e bem-estar | Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades 16



1.2.4 ODS 4 | Educação de qualidade | Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos 18



1.2.5 ODS 5 | Igualdade de gênero | Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas 20



1.2.6 ODS 6 | Água potável e saneamento | Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos 22



1.2.7 ODS 7 | Energia limpa e acessível | Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia, para todos 24



1.2.8 ODS 8 | Trabalho decente e crescimento econômico |
Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo, e trabalho decente para todos 26



1.2.9 ODS 9 | Indústria, inovação e infraestrutura |
Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação 28



1.2.10 ODS 10 | Redução das desigualdades |
Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles 30



1.2.11 ODS 11 | Cidades e comunidades sustentáveis |
Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis 32



1.2.12 ODS 12 | Consumo e produção responsáveis |
Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis 34



1.2.13 ODS 13 | Ação contra a mudança global do clima |
Tomar medidas urgentes para combater a mudança do clima e seus impactos 36



1.2.14 ODS 14 | Vida na água |
Conservar e usar sustentavelmente os oceanos, os mares e os recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável 38



1.2.15 ODS 15 | Vida terrestre |
Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra, e deter a perda de biodiversidade 40



1.2.16 ODS 16 | Paz, justiça e instituições fortes |
Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis 42



1.2.17. ODS 17 | Parcerias e meios de implementação |
Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável 44

2. Implementação da aprendizagem para os ODS através da EDS 47

2.1 Integração da EDS em políticas, estratégias e programas 48

2.2 Integração da EDS em currículos e livros didáticos 49

2.3 Integração da EDS na formação de professores 51

2.4 Ensino da EDS em sala de aula e outros ambientes de aprendizagem 53

2.5 Como avaliar os resultados de aprendizagem da EDS e a qualidade dos programas de EDS? 56

3. Conclusões 58

Anexo 1. Práticas e recursos *online* selecionados 59

Anexo 2. Bibliografia 61

Prefácio

A UNESCO vem promovendo a educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) desde 1992. Ela liderou a Década das Nações Unidas para a EDS 2005-2014 e agora está à frente da sua continuação, o Programa de Ação Global (*Global Action Programme* – GAP) para a EDS.

O impulso para a EDS nunca foi tão forte. Questões globais – como a mudança climática – exigem uma mudança urgente no nosso estilo de vida e uma transformação do nosso modo de pensar e agir. Para alcançar essa mudança, precisamos de novas habilidades, valores e atitudes que levem a sociedades mais sustentáveis.

Os sistemas de educação devem responder a essa necessidade premente, definindo objetivos e conteúdos de aprendizagem relevantes, introduzindo pedagogias que empoderem os educandos, e instando suas instituições a incluir princípios de sustentabilidade em suas estruturas de gestão.

A nova Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável reflete claramente essa visão da importância de uma resposta educacional adequada. A educação é explicitamente formulada como um objetivo independente – o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4. Numerosas metas e indicadores relacionados à educação também estão contemplados nos outros Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

A educação é tanto um objetivo em si mesmo como um meio para atingir todos os outros ODS. Não é apenas uma parte integrante do desenvolvimento sustentável, mas também um fator fundamental para a sua consecução. É por isso que a educação representa uma estratégia essencial na busca pela concretização dos ODS.

O objetivo desta publicação é ser um guia para profissionais da educação sobre o uso da EDS na aprendizagem para os ODS e, consequentemente, contribuir para a realização dos ODS. O guia identifica objetivos de aprendizagem indicativos e sugere temas e atividades de aprendizagem para cada ODS. Ele também apresenta métodos de implementação em diferentes níveis, desde a formulação de cursos até estratégias nacionais.

O guia não pretende ser prescritivo de qualquer forma, mas sim oferecer orientações e sugestões que os educadores podem selecionar e adaptar para que se encaixem em contextos de aprendizagem concretos.

Estou confiante de que este guia ajudará a desenvolver competências de sustentabilidade para todos os educandos e a capacitar a todos para que contribuam para a consecução da nossa agenda global ambiciosa e crucial.



Prof. Dr. Qian Tang
Diretor-geral assistente para Educação

Agradecimentos

Este documento foi desenvolvido pela Seção de Educação para o Desenvolvimento Sustentável e Cidadania Global, Divisão para Inclusão, Paz e Desenvolvimento Sustentável, Setor de Educação, UNESCO. Alexander Leicht e Julia Heiss coordenaram o desenvolvimento do primeiro projeto.

A UNESCO gostaria de expressar sua profunda gratidão ao autor da publicação, Marco Rieckmann (Universidade de Vechta, Alemanha), que teve o apoio de sua equipe, Lisa Mindt e Senan Gardiner.

As versões preliminares da publicação foram revisadas por especialistas na área da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) e de vários setores relevantes para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Agradecimentos são especialmente estendidos a Bárbara Ávila, Seção de Sistemas Hidrológicos e Escassez de Água, UNESCO; Carolee Buckler, *Manitoba Training and Education*, Canadá; Christopher Castle, Seção de Saúde e Educação, UNESCO; Robert J. Didham, Instituto para Estratégias Ambientais Globais (*Institute for Global Environmental Strategies* – IGES), Japão; Vera Dilari, Ministério da Educação, Investigação e Assuntos Religiosos, Grécia; May East, *Gaia Education*, Reino Unido; Margherita Fanchiotti, Seção de Ciências da Terra e Redução do Risco de Perigos Geológicos, UNESCO; Ann Finlayson, Sustentabilidade e Educação Ambiental (*Sustainability and Environmental Education* – SEED), Reino Unido; Mario Franco, *Millennium* @EDU *Sustainable Education*, Suíça; Gerhard de Haan, *Freie Universität Berlin*, Alemanha; Keith Holmes, Seção de Educação e Formação Técnica e Profissional, UNESCO; Livleen Kahlon, *The Energy and Resources Institute* (TERI), Índia; Tintin Kartini, *Jayagiri Centre*, Indonésia; Ragini Kumar, *The Energy and Resources Institute* (TERI), Índia; Greg Misiaszek, *Beijing Normal University*, China; Yoko Mochizuki, Instituto Mahatma Gandhi para Educação para a Paz e o Desenvolvimento Sustentável da UNESCO, Índia; Miguel Ángel Moreno, *Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio* (INAFOCAM), República Dominicana; Tanvir Muntasim, ActionAid, Bangladesh; Zípora Musyoki, Escritório Regional WWF para a África, Quênia; Elaine Nevin, ECO-UNESCO, Irlanda; Marianne Olesen, ONU Mulheres, Estados Unidos; Amina Osman, *The Commonwealth Secretariat*, Unidade de Saúde e Educação, Reino Unido; Oluwafunmilayo Oyatogun, *Wahamba Development Organization*, Nigéria; Ashok Regmi, *International Youth Foundation*, Estados Unidos; Elyesh Sahyoun, *Organisation De Développement Durable* (ODDD), Líbano; Robert Schreiber, *Association of German Non-Governmental Development Organizations* (VENRO); Pramod Sharma, Centro de Educação Ambiental (CEE), Índia; Jinan Karameh Shayya, Universidade Libanesa, Líbano; Hannes Siege, *Engagement Global*, Alemanha; Zintle Songqwaru, *The Environmental Education Association of Southern Africa* (EEASA); Victoria W. Thoresen, Universidade Hedmark de Ciências Aplicadas, Noruega; Felisa Tibbitts, Centro de Educação e Formação em Direitos Humanos (*Human Rights Education and Training Centre* – HREA), Estados Unidos; Carlos Alberto Torres, Universidade da Califórnia, EUA; Jair Torres, Aliança Global para a Redução do Risco de Desastres e Resiliência no Setor da Educação (*Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector* – GADRRRES), UNESCO; Shepherd Urenje, Centro Internacional Sueco de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (SWEDESD); Raúl Valdés Cotera, Instituto da UNESCO para a Aprendizagem ao Longo da Vida (*UNESCO Institute for Lifelong Learning* – UIL); Hilligje van't Land, Associação Internacional de Universidades (*International Association of Universities* – IAU); Paul Warwick, Centro de Futuros Sustentáveis, Universidade de Plymouth, Reino Unido; Jonathan Yee, Comissão Canadense para a UNESCO, Canadá; Daniela Zallocco, Coordenadora Nacional da Rede de Escolas Associadas da UNESCO (ASPnet), Argentina; governo do Japão.

Finalmente, agradecemos também à Cathy Nolan por seu valioso apoio editorial.

Lista de siglas

ACV	Análise de ciclo de vida
DESD	Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável
EDC	Educação para a cidadania global
EDS	Educação para o desenvolvimento sustentável
EMC	Educação para a mudança climática
FAO	Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura
GAP	Programa de Ação Global sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável (*Global Action Programme on Education for Sustainable Development*)
GIRH	Gestão integrada de recursos hídricos
ICCS	Estudo Internacional da Educação Cívica e para a Cidadania (*International Civic and Citizenship Education Study*)
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONG	Organização não governamental
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos (*Programme for International Student Assessment*)
TIC	Tecnologias da informação e comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

Introdução

Introdução

1. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – uma agenda ambiciosa e universal para transformar nosso mundo

Em 25 de setembro de 2015, a Assembleia Geral da ONU adotou a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (UNITED NATIONS, 2015). Esse novo marco global para redirecionar a humanidade para um caminho sustentável foi desenvolvido na esteira da Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio+20), no Rio de Janeiro, Brasil, em junho de 2012, em um processo de três anos envolvendo Estados-membros da ONU, pesquisas nacionais que mobilizaram milhões de pessoas e milhares de atores de todo o mundo.

No centro da Agenda 2030 estão os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Os ODS universais, transformadores e inclusivos descrevem os principais desafios de desenvolvimento para a humanidade. O propósito dos 17 ODS (ver o Quadro 1.1) é garantir uma vida sustentável, pacífica, próspera e equitativa na Terra para todos, agora e no futuro. Os objetivos abrangem desafios globais que são fundamentais para a sobrevivência da humanidade. Eles estabelecem limites ambientais e definem restrições cruciais para a utilização dos recursos naturais. Os objetivos reconhecem que a erradicação da pobreza deve caminhar de mãos dadas com estratégias que constroem o desenvolvimento econômico. Abordam uma gama de necessidades sociais, incluindo educação, saúde, proteção social e oportunidades de emprego, enquanto combatem a mudança climática e promovem a proteção ambiental. Os ODS abordam as principais barreiras sistêmicas para o desenvolvimento sustentável, como a desigualdade, padrões de consumo insustentáveis, falta de capacidade institucional e degradação ambiental.

Para os objetivos serem alcançados, todos precisam fazer a sua parte: governos, setor privado, sociedade civil e todos os seres humanos em todo o mundo. Espera-se que os governos assumam a responsabilidade e estabeleçam marcos, políticas e medidas nacionais para a implementação da Agenda 2030.

Uma característica fundamental da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável é a sua universalidade e indivisibilidade. Ela alcança todos os países – do Sul e Norte global – como países-alvo. Todos os países signatários da Agenda 2030 deverão alinhar seus próprios esforços de desenvolvimento, com o objetivo de promover a prosperidade e, ao mesmo tempo, proteger o planeta, a fim de alcançar o desenvolvimento sustentável. Assim, em relação aos ODS, todos os países podem ser considerados como em desenvolvimento e todos os países deverão tomar medidas urgentes.

Quadro 1. Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)

1. Erradicação da pobreza – Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares
2. Fome zero e agricultura sustentável – Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável
3. Saúde e bem-estar – Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades
4. Educação de qualidade – Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos
5. Igualdade de gênero – Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas
6. Água potável e saneamento – Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos
7. Energia limpa e acessível – Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todos
8. Trabalho decente e crescimento econômico – Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo, e trabalho decente para todos
9. Indústria, inovação e infraestrutura – Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação
10. Redução das desigualdades – Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles
11. Cidades e comunidades sustentáveis – Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis
12. Consumo e produção responsáveis – Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis
13. Ação contra a mudança global do clima – Tomar medidas urgentes para combater a mudança do clima e seus impactos
14. Vida na água – Conservar e usar sustentavelmente os oceanos, os mares e os recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável
15. Vida terrestre – Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade
16. Paz, justiça e instituições eficazes – Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todas e todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis
17. Parcerias e meios de implementação – Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável

Fontes: BRASIL. MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_desenvsust/ODSportugues12fev2016.pdf>; UNITED NATIONS. *Sustainable Development Goals*. Disponível em: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainabledevelopment-goals>.

2. Educação para o desenvolvimento sustentável – um instrumento fundamental para atingir os ODS

> **"É necessária uma mudança fundamental na maneira como pensamos o papel da educação no desenvolvimento global, porque ela tem um efeito catalizador sobre o bem-estar das pessoas e para o futuro do nosso planeta [...]. Agora, mais do que nunca, a educação tem a responsabilidade de se alinhar com os desafios e aspirações do século XXI, e promover os tipos certos de valores e habilidades que irão permitir um crescimento sustentável e inclusivo, e uma convivência pacífica".**
>
> Irina Bokova, diretora-geral da UNESCO

> **"A educação pode e deve contribuir para uma nova visão de desenvolvimento global sustentável".**
>
> (UNESCO, 2015)

Embarcar no caminho do desenvolvimento sustentável exigirá uma profunda transformação na forma como pensamos e agimos. Para criar um mundo mais sustentável e engajar-se com questões relacionadas à sustentabilidade, como descrito nos ODS, os indivíduos devem se tornar agentes de mudança direcionada à sustentabilidade. Eles precisam de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que lhes permitam contribuir para o desenvolvimento sustentável. A educação, portanto, é crucial para a consecução do desenvolvimento sustentável. No entanto, nem todos os tipos de educação apoiam o desenvolvimento sustentável. A educação que promove o crescimento econômico por si só pode também levar a um aumento de padrões de consumo insustentáveis. A abordagem já bem estabelecida da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) capacita os educandos a tomar decisões informadas e adotar ações responsáveis para assegurar a integridade ambiental, a viabilidade econômica e uma sociedade justa para as gerações presentes e futuras.

A EDS visa a desenvolver competências que capacitem as pessoas a refletir sobre as próprias ações, tendo em conta seus impactos sociais, culturais, econômicos e ambientais atuais e futuros, a partir de uma perspectiva local e global. Indivíduos também devem ser empoderados para agir em situações complexas de forma sustentável, o que pode levá-los a adotar novas direções; assim como participar em processos sociopolíticos, movendo suas sociedades rumo ao desenvolvimento sustentável.

A EDS deve ser entendida como parte integrante da educação de qualidade, inerente ao conceito de aprendizagem ao longo da vida: todas as instituições de educação – desde a educação pré-escolar até a educação superior e a educação não formal e informal – podem e devem considerar como sua responsabilidade trabalhar intensamente com questões de desenvolvimento sustentável e promover o desenvolvimento de competências de sustentabilidade. A EDS oferece uma educação que importa e que é verdadeiramente relevante para todos os educandos, à luz dos desafios atuais.

A EDS é uma educação holística e transformadora que aborda conteúdos e resultados de aprendizagem, pedagogia e ambiente de aprendizagem. Assim, a EDS não se limita a integrar, no currículo, conteúdos como mudança climática, pobreza e consumo sustentável; ela também cria contextos de ensino e aprendizagem interativos e centrados no educando. A EDS exige uma mudança de foco do ensino para a aprendizagem. Ela requer uma pedagogia transformadora orientada para a ação, que apoie a autoaprendizagem, a participação e a colaboração; uma orientação para a solução de problemas; inter e transdisciplinaridade; e a conexão entre aprendizagem formal e informal. Apenas essas abordagens pedagógicas tornam possível o desenvolvimento das principais competências necessárias para promover o desenvolvimento sustentável.

O reconhecimento internacional da EDS como um fator essencial para o desenvolvimento sustentável vem crescendo de forma constante. A importância da EDS foi reconhecida nas três cúpulas influentes de desenvolvimento sustentável global: a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento de 1992 (*UN Conference on Environment and Development* – UNCED), no Rio de Janeiro; a Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável de 2002 (*World Summit on Sustainable Development* – WSSD), em Johanesburgo, África do Sul; e a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável de 2012 (*UN Conference on Sustainable Development* – UNCSD), também no Rio de Janeiro, Brasil. A EDS também é reconhecida em outros acordos globais importantes, como o Acordo de Paris (Artigo 12).

A Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014) (DEDS) visava a integrar os princípios e as práticas do desenvolvimento sustentável em todos os aspectos da educação e da aprendizagem. Ela também teve como objetivo incentivar mudanças de conhecimentos, valores e atitudes com a visão de viabilizar uma sociedade mais sustentável e justa para todos. O Programa de Ação Global (*Global Action Programme* – GAP) em EDS, aprovado pela 37ª Conferência Geral da UNESCO (novembro de 2013), reconhecido pela Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas A/RES/69/211 e lançado em 12 de novembro de 2014 na Conferência Mundial da UNESCO sobre EDS em Aichi-Nagoya, Japão, busca ampliar a EDS, com base na DEDS.

Quadro 2. Meta 4.7 dos ODS

Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

Fonte: UNITED NATIONS, 2015.

A EDS é explicitamente reconhecida nos ODS como parte da meta 4.7 do ODS sobre educação, em conjunto com a educação para a cidadania global (ECG), que a UNESCO promove como uma abordagem complementar.[1] Ao mesmo tempo, é importante destacar a importância crucial da EDS para todos os outros 16 ODS. Com o seu objetivo geral de desenvolver competências de sustentabilidade transversais nos educandos, a EDS oferece um apoio essencial a todos os esforços para atingir os ODS, permitindo que indivíduos contribuam para o desenvolvimento sustentável por meio da promoção da mudança social, econômica e política, bem como pela transformação do próprio comportamento. A EDS pode produzir resultados específicos de aprendizagem cognitiva, socioemocional e comportamental que permitem aos indivíduos lidar com os desafios específicos de cada ODS, facilitando, assim, a sua consecução. Em suma, a EDS permite que todos os indivíduos contribuam para o alcance dos ODS ao equipá-los com o conhecimento e as competências de que necessitam, não apenas para entender o sentido dos ODS, mas para participar como cidadãos informados para promover a transformação necessária.

3. A quem se destina esse guia e como ele pode ser usado?

Esta publicação visa a orientar os leitores sobre como usar a educação, e em particular a EDS, na consecução dos ODS. Ela identifica os objetivos de aprendizagem, sugere temas e atividades de aprendizagem para cada ODS, e descreve a implementação em diferentes níveis, desde a formulação de um curso até estratégias nacionais. O documento tem como objetivo apoiar os formuladores de políticas, desenvolvedores de currículo e educadores na elaboração de estratégias, currículos e cursos para promover a aprendizagem para os ODS. O documento não é prescritivo de nenhuma forma, mas apresenta orientações e oferece sugestões para temas e objetivos de aprendizagem que os educadores podem selecionar e adaptar a contextos de aprendizagem concretos.

Educadores podem usar este guia como um recurso no desenvolvimento de treinamentos, livros didáticos, cursos *online* abertos e massivos (*massive open online courses* – MOOCs) e exposições. Ele pode ajudar os professores ou elaboradores de currículos em instituições de educação formal, formadores em programas de capacitação profissional ou equipes de organizações não governamentais (ONGs) na concepção de ofertas educativas não formais. Os formuladores de políticas podem achar útil considerar as ideias centrais dos objetivos de aprendizagem para os ODS na elaboração de políticas ou estratégias de educação. Para alguns, este guia pode oferecer uma introdução aos ODS, à EDS e a abordagens de ensino e aprendizagem orientadas para competências na área de EDS. Para outros, o guia e os recursos adicionais recomendados podem aprofundar a compreensão desses conceitos. Ele também pode ser usado para dar seguimento ao trabalho existente na EDS e áreas afins, como a educação para a cidadania global, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e outros.

Como o grupo-alvo é diversificado e os possíveis usos deste guia são muitos, os objetivos de aprendizagem, temas e atividades para cada ODS são descritos em nível geral. Como orientação geral, eles não são direcionados a faixas etárias, configurações ou contextos nacionais/socioculturais de aprendizagem específicos. Eles foram concebidos para serem relevantes para todos os educandos, de todas as idades, em todo o mundo, e para encontrarem aplicação em todos os tipos de contextos de aprendizagem, ao passo que sua implementação concreta deverá, naturalmente, ser adaptada ao contexto nacional ou local. Para cada objetivo de aprendizagem, educadores e desenvolvedores de currículo devem definir o nível a ser alcançado por seus educandos (por exemplo, de "básico", na educação primária, a "proficiente", na educação superior).

Os objetivos de aprendizagem, temas e atividades incluídos neste guia devem ser vistos como uma orientação geral; eles não são exaustivos ou definitivos. Embora os objetivos de aprendizagem incluam os resultados de aprendizagem necessários (incluindo conhecimentos, habilidades, atitudes e comportamentos) para apoiar a consecução dos ODS e destinam-se a ser aplicados em todo o mundo, eles transmitem apenas ideias centrais. Devem, portanto, ser complementados por temas adequados e localmente relevantes, bem como atualizados sobre novas questões que constantemente surgem no nosso mundo em rápida mudança. Parte do conteúdo pode já ser abordado em programas de educação existentes. Nesse caso, este guia pode ser usado como um recurso complementar, como uma referência para a revisão ou para o fortalecimento dos programas existentes.

A parte principal do documento resume as competências-chave em EDS que os educandos deverão desenvolver e descreve os objetivos de aprendizagem indicativos, temas e abordagens pedagógicas para cada um dos 17 ODS. Posteriormente, uma seção mais curta traz orientações sobre a implementação em diferentes níveis de educação e em diversos contextos.

1. UNESCO. *Educação para a cidadania global*: tópicos e objetivos de aprendizagem. Brasília, 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244826por.pdf>.

1. Objetivos de aprendizagem para a consecução dos ODS

1. Objetivos de aprendizagem para a consecução dos ODS

A EDS pode desenvolver competências-chave transversais para a sustentabilidade que são relevantes para todos os ODS. A EDS também pode desenvolver resultados de aprendizagem específicos necessários para o trabalho na busca de um ODS específico.

1.1 Principais competências transversais para alcançar todos os ODS

À medida que as sociedades ao redor do mundo se esforçam para acompanhar o ritmo dos avanços da tecnologia e da globalização, elas se deparam com muitos desafios novos. Estes incluem complexidade e incerteza crescentes; mais individualização e diversidade social; expansão da uniformidade econômica e cultural; degradação dos serviços ecossistêmicos dos quais dependem; e maior vulnerabilidade e exposição a riscos naturais e tecnológicos. Uma quantidade imensa de informações que proliferam rapidamente está disponível para elas. Todas essas condições exigem ações criativas e auto-organizadas, porque a complexidade da situação supera os processos básicos de resolução de problemas que se atêm estritamente ao planejado. As pessoas devem aprender a entender o complexo mundo em que vivem. Elas precisam ser capazes de colaborar, falar e agir para a mudança positiva (UNESCO, 2015). Podemos chamar essas pessoas de "cidadãos da sustentabilidade" (WALS, 2015; WALS; LENGLET, 2016).

Há um consenso geral de que os cidadãos da sustentabilidade precisam ter certas competências-chave que lhes permitam participar de forma construtiva e responsável no mundo de hoje. Competências descrevem os atributos específicos de que os indivíduos precisam para atuarem e se auto-organizarem em vários contextos e situações complexas. Elas incluem elementos cognitivos, afetivos, volitivos e motivacionais; portanto, elas são uma interação de conhecimentos, capacidades e habilidades, motivações e disposições afetivas. Não é possível ensinar competências, elas têm de ser desenvolvidas pelos próprios educandos. Elas são adquiridas durante a ação, com base na experiência e na reflexão (UNESCO, 2015; WEINERT, 2001).

Competências-chave representam competências transversais que são necessárias para todos os educandos, de todas as idades, em todo o mundo (desenvolvidas em diferentes níveis, de acordo com a idade). Competências-chave podem ser entendidas como transversais, multifuncionais e independentes do contexto. Elas não substituem as competências específicas necessárias para a ação bem-sucedida em determinadas situações e contextos, mas elas as incluem e têm um foco mais amplo (RYCHEN, 2003; WEINERT, 2001).

As seguintes competências-chave são geralmente vistas como cruciais para o avanço do desenvolvimento sustentável (ver DE HAAN, 2010; RIECKMANN, 2012; WIEK; WITHYCOMBE; REDMAN, 2011).

Quadro 1.1. Competências-chave para a sustentabilidade

Competência de pensamento sistêmico: habilidade de reconhecer e compreender relacionamentos; analisar sistemas complexos; pensar como os sistemas são incorporados dentro de diferentes domínios e diferentes escalas; e lidar com a incerteza.

Competência antecipatória: habilidade de compreender e avaliar vários futuros – possíveis, prováveis e desejáveis; criar as próprias visões para o futuro; aplicar o princípio da precaução; avaliar as consequências das ações; e lidar com riscos e mudanças.

Competência normativa: habilidade de entender e refletir sobre as normas e os valores que fundamentam as ações das pessoas; e negociar valores, princípios, objetivos e metas de sustentabilidade, em um contexto de conflitos de interesses e concessões, conhecimento incerto e contradições.

Competência estratégica: habilidade de desenvolver e implementar coletivamente ações inovadoras que promovam a sustentabilidade em nível local e em contextos mais amplos.

Competência de colaboração: habilidade de aprender com outros; compreender e respeitar as necessidades, as perspectivas e as ações de outras pessoas (empatia); entender, relacionar e ser sensível aos outros (liderança empática); lidar com conflitos em um grupo; e facilitar a colaboração e a participação na resolução de problemas.

Competência de pensamento crítico: habilidade de questionar normas, práticas e opiniões; refletir sobre os próprios valores, percepções e ações; e tomar uma posição no discurso da sustentabilidade.

Competência de autoconhecimento: habilidade de refletir sobre o próprio papel na comunidade local e na sociedade (global); avaliar continuamente e motivar ainda mais as próprias ações; e lidar com os próprios sentimentos e desejos.

Competência de resolução integrada de problemas: habilidade de aplicar diferentes marcos de resolução de problemas para problemas complexos de sustentabilidade e desenvolver opções de solução viáveis, inclusivas e equitativas que promovam o desenvolvimento sustentável, integrando as competências mencionadas anteriormente.

As competências-chave da sustentabilidade representam o que os cidadãos da sustentabilidade precisam especificamente para lidar com os desafios complexos de hoje. Elas são relevantes para todos os ODS, e também capacitam os indivíduos para relacionar os diferentes ODS uns com os outros – para ter uma "visão do todo" da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.

Os objetivos de aprendizagem específicos descritos a seguir devem ser vistos em conjunto com as competências de sustentabilidade transversais. Por exemplo, um objetivo de aprendizagem específico para o ODS 1: "Erradicação da pobreza – acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares", pode ser definido como "O educando tem conhecimento sobre causas e impactos da pobreza". Esse conhecimento pode ser adquirido por meio de estudos de caso sobre a pobreza em países selecionados. Ao mesmo tempo, essa atividade de aprendizagem contribui para a competência de pensamento sistêmico da pessoa, facilitando a percepção de que vários fatores influenciam a pobreza. Mas a competência de pensamento sistêmico não se limita ao pensamento sistêmico sobre a pobreza. Como uma competência-chave, ela permite que o educando também compreenda as complexas inter-relações nas áreas de outros ODS.

É fundamental definir objetivos de aprendizagem específicos para os diferentes ODS. Mas também devemos lembrar que esses objetivos não devem ser vistos como isolados das competências-chave de sustentabilidade que apoiarão a transição para um mundo sustentável. Os objetivos de aprendizagem e competências-chave devem ser trabalhados em conjunto. As abordagens de aprendizagem e os métodos descritos neste documento são, portanto, baseados em melhores práticas para o desenvolvimento de competências. Ao usar este marco orientador, os educadores são incentivados a considerar quais competências-chave suas atividades educacionais estão facilitando, além dos objetivos de aprendizagem específicos descritos para cada ODS na seção a seguir.

1.2 Objetivos específicos de aprendizagem para os ODS

A seguir é apresentada uma descrição dos objetivos específicos de aprendizagem para todos os ODS. Para cada um deles, são descritos objetivos de aprendizagem nos campos cognitivo, socioemocional e comportamental.

O **campo cognitivo** compreende conhecimentos e habilidades de pensamento necessários para compreender melhor os ODS e os desafios para alcançá-los.

O **campo socioemocional** inclui habilidades sociais que permitem que os educandos colaborem, negociem e se comuniquem para promover os ODS, bem como habilidades de autorreflexão, valores, atitudes e motivações que permitem que os educandos se desenvolvam.

O **campo comportamental** descreve competências de ação.

Além disso, são delineados temas indicativos e abordagens pedagógicas para cada ODS.



1.2.1 ODS 1 | Erradicação da pobreza | Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares

Tabela 1.2.1 Objetivos de aprendizagem para o ODS 1 "Erradicação da pobreza"

Objetivos de aprendizagem cognitiva	1. O educando entende os conceitos de pobreza extrema e relativa e é capaz de refletir criticamente sobre as premissas e as práticas culturais e normativas subjacentes a eles. 2. O educando tem conhecimento sobre a distribuição local, nacional e global da extrema pobreza e da extrema riqueza. 3. O educando tem conhecimento sobre causas e impactos da pobreza, como a distribuição desigual de recursos e de energia, colonização, conflitos, tragédias causadas por desastres naturais e outros impactos induzidos por mudanças climáticas, degradação ambiental e desastres tecnológicos, além da falta de sistemas e medidas de proteção social. 4. O educando entende como extremos de pobreza e extremos de riqueza afetam as necessidades e os direitos humanos fundamentais. 5. O educando tem conhecimento sobre estratégias e medidas de redução da pobreza e é capaz de distinguir entre abordagens baseadas em déficit e abordagens baseadas em fortalecimento para lidar com a pobreza.
Objetivos de aprendizagem socioemocional	1. O educando é capaz de colaborar com outros para empoderar indivíduos e comunidades de forma a influenciar a mudança na distribuição de poder e recursos na comunidade e em outras instâncias. 2. O educando é capaz de aumentar a consciência a respeito de extremos de pobreza e riqueza e incentivar o diálogo sobre as soluções. 3. O educando é capaz de mostrar sensibilidade para as questões da pobreza, bem como empatia e solidariedade com os pobres e aqueles em situação de vulnerabilidade. 4. O educando é capaz de identificar suas experiências pessoais e preconceitos em relação à pobreza. 5. O educando é capaz de refletir criticamente sobre o próprio papel na manutenção de estruturas globais de desigualdade.
Objetivos de aprendizagem comportamental	1. O educando é capaz de planejar, implementar, avaliar e replicar atividades que contribuam para a redução da pobreza. 2. O educando é capaz de exigir e apoiar publicamente o desenvolvimento e a integração de políticas que promovam a justiça social e econômica, as estratégias de redução de riscos e ações de erradicação da pobreza. 3. O educando é capaz de avaliar, participar e influenciar o processo de decisão sobre estratégias de gestão de empresas locais, nacionais e internacionais relativas à geração e erradicação da pobreza. 4. O educando é capaz de incluir considerações sobre redução da pobreza, justiça social e combate à corrupção em suas atividades de consumo. 5. O educando é capaz de propor soluções para resolver os problemas sistêmicos relacionados à pobreza.

Quadro 1.2.1a Tópicos sugeridos para o ODS 1 "Erradicação da pobreza"

Definições de pobreza

Distribuição global, nacional e local da pobreza extrema e da riqueza extrema, assim como suas razões

A importância dos sistemas e das medidas de proteção social

A importância da igualdade de direitos a recursos econômicos, bem como ao acesso a serviços básicos, propriedade e controle sobre a terra e outras formas de propriedade, herança, recursos naturais, novas tecnologias apropriadas e serviços financeiros, incluindo microfinanciamento

A inter-relação entre pobreza, desastres naturais, mudança climática e outras tensões e choques econômicos, sociais e ambientais

Condições de trabalho relacionadas com a pobreza, como fábricas que exploram os trabalhadores, trabalho infantil e escravidão moderna

Resiliência dos pobres e daqueles em situação de vulnerabilidade

Consequências da pobreza, como desnutrição, mortalidade infantil e materna, criminalidade e violência

Cooperação para o desenvolvimento

Marcos de políticas nos âmbitos local, nacional e internacional, com base em estratégias de desenvolvimento favoráveis aos pobres e sensíveis a gênero

Quadro 1.2.1b Exemplos de abordagens e métodos de aprendizagem para o ODS 1 "Erradicação da pobreza"

Desenvolver parcerias entre escolas e universidades de diferentes regiões do mundo (Sul e Norte; Sul e Sul)

Planejar e executar uma campanha de conscientização sobre a pobreza local e globalmente

Planejar e executar uma empresa estudantil que venda produtos de comércio justo

Planejar e implementar oportunidades locais de aprendizagem em serviço e/ou engajamento para empoderar as pessoas pobres, reduzindo sua vulnerabilidade a diferentes tipos de riscos e aumentando sua resiliência – em colaboração com ONGs, o setor privado e/ou grupos comunitários etc.

Realizar um estudo de caso sobre a pobreza e a riqueza em países selecionados (por meio de pesquisas documentais) ou no nível local (por meio de excursões, da realização de entrevistas etc.)

Proporcionar estágios dentro de organizações que abordam a pobreza

Desenvolver um projeto de pesquisa baseado na questão: "A pobreza está aumentando ou diminuindo?"



1.2.2 ODS 2 | Fome zero e agricultura sustentável | Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável

Tabela 1.2.2 Objetivos de aprendizagem para o ODS 2 "Fome zero e agricultura sustentável"

Objetivos de aprendizagem cognitiva	1. O educando tem conhecimento sobre a fome e a desnutrição e seus principais efeitos físicos e psicológicos sobre a vida humana, e sobre grupos vulneráveis específicos. 2. O educando tem conhecimento sobre a quantidade e a distribuição da fome e da desnutrição em âmbito local, nacional e global, no presente, bem como historicamente. 3. O educando conhece os principais fatores e causas para a fome em nível individual, local, nacional e global. 4. O educando conhece princípios da agricultura sustentável e compreende a necessidade de direitos legais de possuir terra e a propriedade como condições necessárias para promovê-la. 5. O educando entende a necessidade de uma agricultura sustentável para combater a fome e a desnutrição em todo o mundo e tem conhecimento sobre outras estratégias para combater a fome, a desnutrição e dietas deficientes.
Objetivos de aprendizagem socioemocional	1. O educando é capaz de comunicar-se sobre as questões e as conexões entre o combate à fome e a promoção da agricultura sustentável e melhoria da nutrição. 2. O educando é capaz de colaborar com outros para incentivá-los e empoderá-los para combater a fome e promover a agricultura sustentável e a melhoria da nutrição. 3. O educando é capaz de criar uma visão de um mundo sem fome e desnutrição. 4. O educando é capaz de refletir sobre seus próprios valores e lidar com valores, atitudes e estratégias divergentes em relação ao combate à fome e à desnutrição, assim como em relação à promoção da agricultura sustentável. 5. O educando é capaz de sentir empatia, responsabilidade e solidariedade pelas pessoas que sofrem de fome e desnutrição.
Objetivos de aprendizagem comportamental	1. O educando é capaz de avaliar e implementar ações pessoal e localmente para combater a fome e promover a agricultura sustentável. 2. O educando é capaz de avaliar, participar e influenciar o processo de decisão relativo às políticas públicas de combate à fome e à desnutrição e de promoção de uma agricultura sustentável. 3. O educando é capaz de avaliar, participar e influenciar o processo de decisão relativo às estratégias de gestão das empresas locais, nacionais e internacionais em matéria de combate à fome e à desnutrição e de promoção da agricultura sustentável. 4. O educando é capaz de assumir de forma crítica seu papel como cidadão global ativo no desafio de combater a fome. 5. O educando é capaz de mudar suas práticas de produção e consumo, a fim de contribuir para o combate à fome e a promoção de uma agricultura sustentável.

Quadro 1.2.2a Tópicos sugeridos para o ODS 2 "Fome zero e agricultura sustentável"

Definição do conceito de fome e desnutrição

Grupos que são particularmente vulneráveis à fome e à desnutrição

Principais fatores e causas da fome e da desnutrição, incluindo a relação entre mudança climática e segurança alimentar e esgotamento da qualidade do solo

Consequências da fome e da desnutrição sobre a saúde e o bem-estar das pessoas, incluindo práticas como a migração como forma de adaptação

Funções físicas, emocionais e socioculturais dos alimentos

A fome em relação à abundância de alimentos, à obesidade e ao desperdício de alimentos

Alimentação global – importação, exportação, culturas alimentares, impostos internacionais, subsídios e sistemas de negociação internacionais, méritos, riscos e desafios da utilização de organismos geneticamente modificados (OGM)

Instituições e movimentos relacionados à fome e à agricultura sustentável, como a Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO), *Foodwatch*, *Slow Food*, agricultura comunitária, o movimento internacional Via Campesina etc.

Conceitos e princípios da agricultura sustentável, incluindo práticas resilientes ao clima, agricultura orgânica, agricultura biodinâmica, permacultura e agricultura florestal

Biodiversidade de sementes, plantas e animais, particularmente em relação às espécies selvagens

Quadro 1.2.2b Exemplos de abordagens e métodos de aprendizagem para o ODS 2 "Fome zero e agricultura sustentável"

Fazer dramatizações representando pequenos produtores contra grandes empresas em um mercado global influenciado por impostos, subsídios, tarifas, cotas etc.

Desenvolver cenários e análise de sistemas locais ou nacionais de produção e consumo de alimentos e/ou que investiguem o impacto dos desastres naturais nos sistemas de produção de alimentos

Fazer análises de estudos de caso de políticas públicas ou estratégias de gestão de empresas adequadas e não adequadas para combater a fome, reduzir o desperdício de alimentos e promover a agricultura sustentável

Organizar excursões e viagens de campo para lugares onde a agricultura sustentável é praticada

Acompanhar a trajetória dos alimentos do campo à mesa – cultivo, colheita e preparo dos alimentos, por exemplo, em projetos de horta urbana ou escolar

Envolver os educandos em esforços para conectar sobras de alimentos com pessoas carentes

Fazer uma análise do ciclo de vida (ACV) de alimentos



1.2.3 ODS 3 | Saúde e bem-estar |

Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades

Tabela 1.2.3 Objetivos de aprendizagem para o ODS 3 "Saúde e bem-estar"

Objetivos de aprendizagem cognitiva	1. O educando conhece conceitos de saúde, higiene e bem-estar e pode refletir criticamente sobre eles, incluindo uma compreensão da importância do gênero na saúde e bem-estar. 2. O educando conhece fatos e números sobre as doenças transmissíveis e não transmissíveis mais graves, bem como os grupos e as regiões mais vulneráveis a doenças e morte prematura. 3. O educando entende as dimensões sociais, políticas e econômicas da saúde e do bem-estar e tem conhecimento sobre os efeitos da publicidade e sobre estratégias para promover a saúde e o bem-estar. 4. O educando entende a importância da saúde mental. O educando entende os impactos negativos de comportamentos como a xenofobia, a discriminação e o *bullying* na saúde mental e no bem-estar emocional e como a dependência de álcool, tabaco ou outras drogas causam danos à saúde e ao bem-estar. 5. O educando conhece estratégias de prevenção relevantes para promover a saúde física e mental positiva e o bem-estar, incluindo a saúde sexual e reprodutiva e informações sobre o tema, e tem conhecimento sobre alerta precoce e redução de riscos.
Objetivos de aprendizagem socioemocional	1. O educando é capaz de interagir com as pessoas que sofrem de doenças, e sentir empatia pela situação e pelo sentimentos delas. 2. O educando é capaz de comunicar-se sobre questões de saúde, incluindo a saúde sexual e reprodutiva, e bem-estar, especialmente para argumentar em favor de estratégias de prevenção para promover a saúde e o bem-estar. 3. O educando é capaz de incentivar outros a decidirem e agirem em favor da promoção da saúde e do bem-estar para todos. 4. O educando é capaz de criar uma compreensão holística de uma vida saudável e de bem-estar, assim como esclarecer valores, crenças e atitudes relacionadas. 5. O educando é capaz de desenvolver um compromisso pessoal com a promoção da saúde e do bem-estar para si mesmo, sua família e outros, inclusive considerando trabalho voluntário ou profissional em saúde e assistência social.
Objetivos de aprendizagem comportamental	1. O educando é capaz de incluir comportamentos de promoção da saúde em suas rotinas diárias. 2. O educando é capaz de planejar, implementar, avaliar e reproduzir estratégias que promovem a saúde, incluindo a saúde sexual e reprodutiva, e o bem-estar para si mesmo, sua família e outros. 3. O educando tem a capacidade de perceber quando os outros precisam de ajuda e de procurar ajuda para si mesmo e para os outros. 4. O educando é capaz de exigir e apoiar publicamente o desenvolvimento de políticas de promoção da saúde e do bem-estar. 5. O educando é capaz de propor formas de lidar com possíveis conflitos entre o interesse público em oferecer medicamentos a preços acessíveis e os interesses privados dentro da indústria farmacêutica.

Quadro 1.2.3a Tópicos sugeridos para o ODS 3 "Saúde e bem-estar"

Doenças graves transmissíveis e não transmissíveis

Problemas de saúde dos grupos vulneráveis e nas regiões mais vulneráveis, além de uma compreensão de como as desigualdades de gênero podem afetar a saúde e o bem-estar

Estratégias diretas para promover a saúde e o bem-estar, por exemplo, vacinas, alimentação saudável, atividade física, saúde mental, consultas médicas, educação, educação em sexualidade e em saúde reprodutiva, incluindo educação sobre prevenção da gravidez e sexo seguro

Estratégias indiretas (saúde pública) para promover a saúde e o bem-estar, por exemplo, programas políticos para seguros de saúde, preços acessíveis de medicamentos, serviços de saúde, incluindo educação em sexualidade, prevenção às drogas, transferência de conhecimento e tecnologia, redução da poluição e contaminação, alerta precoce e redução de riscos

Concepções filosóficas e éticas sobre qualidade de vida, bem-estar e felicidade

Educação para a saúde sexual e reprodutiva, incluindo o planejamento familiar

Atitudes discriminatórias em relação às pessoas que vivem com HIV, outras doenças ou transtornos mentais

Acidentes rodoviários

Sobrepeso e obesidade, atividade física insuficiente e alimentos pouco saudáveis

Produtos químicos, poluição e contaminação do ar, da água e do solo

Quadro 1.2.3b Exemplos de abordagens e métodos de aprendizagem para o ODS 3 "Saúde e bem-estar"

Montar um stand de informação na cidade, por exemplo, no "Dia Mundial da Aids" (1º de dezembro)

Assistir a vídeos que mostram comportamentos de promoção da saúde (por exemplo, uso de preservativo para sexo seguro, dizer "não" às drogas ...)

Participar de discussões ou elaborar textos éticos e reflexivos sobre o que significa uma vida de saúde e bem-estar

Envolver-se com a narrativa de experiências de pessoas com doenças graves, vícios de drogas etc.

Organizar formação em estratégias de promoção da saúde e prevenção de doenças (por exemplo, participação em atividades físicas, preparo de alimentos saudáveis, uso de preservativo, instalação de mosquiteiro, detecção e manejo de fontes de doenças transmitidas pela água)

Realizar projetos sobre epidemias e endemias – sucesso *versus* desafios (malária, zika, ebola etc.)

Desenvolver um projeto de pesquisa baseado na questão: "Viver mais tempo é bom?"



1.2.4 ODS 4 | **Educação de qualidade** | Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos

Tabela 1.2.4 Objetivos de aprendizagem para o ODS 4 "Educação de qualidade"

Objetivos de aprendizagem cognitiva	1. O educando entende o importante papel da educação e das oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (aprendizagem formal, não formal e informal) como principais motores do desenvolvimento sustentável, para melhorar a vida das pessoas e para se alcançar os ODS. 2. O educando entende a educação como um bem público, um bem comum global, um direito humano fundamental e uma base para garantir a realização de outros direitos. 3. O educando tem conhecimento sobre a desigualdade no acesso e no desempenho educacional, especialmente entre meninas e meninos e nas zonas rurais, e sobre as razões para a falta de acesso equitativo à educação de qualidade e a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. 4. O educando entende a importância do papel da cultura para o alcance da sustentabilidade. 5. O educando entende que a educação pode ajudar a criar um mundo mais sustentável, equitativo e pacífico.
Objetivos de aprendizagem socioemocional	1. O educando é capaz de aumentar a conscientização sobre a importância da educação de qualidade para todas e todos, de uma abordagem humanística e holística à educação, da EDS e abordagens afins. 2. O educando é capaz, por meio de métodos participativos, de motivar e capacitar outros para exigirem e aproveitarem oportunidades educacionais. 3. O educando é capaz de reconhecer o valor intrínseco da educação e analisar e identificar as próprias necessidades de aprendizagem no seu desenvolvimento pessoal. 4. O educando é capaz de reconhecer a importância das próprias habilidades para melhorar sua vida, particularmente para o emprego e o empreendedorismo. 5. O educando é capaz de envolver-se pessoalmente com a EDS.
Objetivos de aprendizagem comportamental	1. O educando é capaz de contribuir para facilitar e implementar a educação de qualidade para todos, a EDS e abordagens relacionadas em diferentes níveis. 2. O educando é capaz de promover a igualdade de gênero na educação. 3. O educando é capaz de exigir e apoiar publicamente o desenvolvimento de políticas que promovam o ensino gratuito, equitativo e de qualidade para todos, a EDS e abordagens afins, e apoiem instalações educacionais seguras, acessíveis e inclusivas. 4. O educando é capaz de promover o empoderamento dos jovens. 5. O educando é capaz de aproveitar todas as oportunidades para sua própria educação ao longo da sua vida, e aplicar os conhecimentos adquiridos em situações cotidianas para promover o desenvolvimento sustentável.

Qaudro 1.2.4a Tópicos sugeridos para o ODS 4 "Educação de qualidade"

A educação como um bem público, um bem comum global, um direito humano fundamental e uma base para garantir a realização de outros direitos

A Agenda 2030 da Educação e estudos de caso inovadores e bem-sucedidos em todo o mundo

A relevância da educação inclusiva e equitativa e de qualidade e oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (aprendizagem formal, não formal e informal, incluindo a utilização das tecnologias de informação e comunicação – TIC) e em todos os níveis para melhorar as vidas das pessoas e promover o desenvolvimento sustentável

Razões para a falta de acesso à educação (por exemplo, pobreza, conflitos, desastres, desigualdade de gênero, falta de financiamento público da educação, privatização crescente)

Alcance global da alfabetização, numeramento e habilidades básicas

Diversidade e educação inclusiva

Habilidades e competências básicas necessárias para o século XXI

Conhecimentos, valores, habilidades e comportamentos necessários para promover o desenvolvimento sustentável

O conceito da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS), da abordagem da instituição como um todo como uma estratégia fundamental para expandir a educação para o desenvolvimento sustentável, e da pedagogia para o desenvolvimento de competências de sustentabilidade

Empoderamento dos jovens e empoderamento de grupos marginalizados

Box 1.2.4b Exemplos de abordagens e métodos de aprendizagem para o ODS 4 "Educação de qualidade"

Desenvolver parcerias entre escolas, universidades e outras instituições que oferecem ensino em diferentes regiões do mundo (Sul e Norte, Sul e Sul)

Planejar e executar uma campanha de conscientização sobre educação de qualidade

Realizar um estudo de caso sobre o sistema educacional e o acesso à educação (por exemplo, taxa de matrícula no ensino primário) em comunidades ou países selecionados

Planejar e executar um projeto de EDS em uma escola ou universidade, ou para a comunidade local

Comemorar o Dia Mundial das Habilidades dos Jovens, das Nações Unidas (15 de julho), o Dia Internacional da Alfabetização (8 de setembro) ou o Dia Mundial do Professor (5 de outubro); ou participar da Semana de Ação Mundial pela Educação

Organizar dias de EDS em nível local, regional e nacional

Desenvolver um projeto de pesquisa baseado na questão: "O que é uma escola sustentável?"



1.2.5 ODS 5 | Igualdade de gênero | Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas

Tabela 1.2.5 Objetivos de aprendizagem para o ODS 5 "Igualdade de gênero"

Objetivos de aprendizagem cognitiva	1. O educando entende os conceitos de gênero, igualdade de gênero e discriminação de gênero e tem conhecimento sobre todas as formas de discriminação, violência e desigualdade de gênero (por exemplo, práticas nocivas como a mutilação genital feminina, crimes de honra e casamento infantil, oportunidades de emprego e remunerações desiguais, construção da linguagem, papéis de gênero tradicionais, o impacto de gênero dos desastres naturais) e compreende as causas atuais e históricos da desigualdade de gênero. 2. O educando entende os direitos fundamentais das mulheres e meninas, incluindo o seu direito a viverem livres de exploração e violência, e seus direitos reprodutivos. 3. O educando entende os níveis de igualdade de gênero dentro do seu próprio país e cultura em comparação com normas globais (respeitando a sensibilidade cultural), incluindo a interseccionalidade de gênero com outras categorias sociais, como habilidade, religião e raça. 4. O educando conhece as oportunidades e os benefícios proporcionados pela plena igualdade de gênero e pela participação na legislação e governança, incluindo a alocação do orçamento público, o mercado de trabalho e a tomada de decisões públicas e privadas. 5. O educando entende o papel da educação de viabilizar a tecnologia e a legislação para a garantia da plena participação de todos os gêneros.
Objetivos de aprendizagem socioemocional	1. O educando é capaz de reconhecer e questionar a percepção tradicional dos papéis de gênero em uma abordagem crítica, respeitando a sensibilidade cultural. 2. O educando é capaz de identificar e denunciar todas as formas de discriminação de gênero e debater os benefícios do pleno empoderamento de todos os gêneros. 3. O educando é capaz de conectar-se com outras pessoas que trabalham para acabar com a discriminação e a violência de gênero, fortalecer as pessoas que ainda podem estar impotentes e promover o respeito e a igualdade plena em todos os níveis. 4. O educando é capaz de refletir sobre a própria identidade de gênero e papéis de gênero. 5. O educando é capaz de sentir empatia e solidariedade em relação às pessoas que divergem das suas expectativas e papéis de gênero, pessoais ou da comunidade.
Objetivos de aprendizagem comportamental	1. O educando é capaz de avaliar seu entorno para se empoderar ou empoderar outras pessoas que são discriminadas por causa de seu gênero. 2. O educando é capaz de avaliar, participar e influenciar a tomada de decisões sobre igualdade de gênero e participação. 3. O educando é capaz de apoiar os outros no desenvolvimento de empatia por todos os gêneros e na erradicação da discriminação e da violência de gênero. 4. O educando é capaz de observar e identificar a discriminação de gênero. 5. O educando é capaz de planejar, implementar, apoiar e avaliar estratégias para a igualdade de gênero.

Quadro 1.2.5a Tópicos sugeridos para o ODS "Igualdade de gênero"

Gênero como uma construção social e cultural

Desigualdade de gênero, papéis de gênero tradicionais e discriminação estrutural

Igualdade de gênero e participação na tomada de decisão

Gênero e trabalho, incluindo a disparidade de remuneração e o reconhecimento do trabalho não remunerado

Gênero e educação, incluindo a igualdade de gênero no acesso aos níveis primário, secundário e terciário de educação

Saúde e direitos sexuais e reprodutivos

Gênero e pobreza, incluindo a segurança alimentar e a dependência financeira

Gênero na dinâmica da comunidade (tomada de decisões, governança, cuidados com as crianças, educação, resolução de conflitos, redução do risco de desastres e adaptação à mudança climática)

Exploração e tráfico de mulheres e meninas

A interseccionalidade do gênero com outras categorias sociais, como habilidade, religião e raça

Quadro 1.2.5b Exemplos de abordagens e métodos de aprendizagem para o ODS 5 "Igualdade de gênero"

Comemorar o Dia Internacional para a Eliminação da Violência contra a Mulher (25 de novembro)

Convidar oradores que sofreram violência com base na identidade de gênero ou orientação sexual

Realizar dramatizações que exploram a inclusão e a identidade com base em papéis de gênero

Buscar parcerias com grupos de outras partes do mundo onde a abordagem ao gênero pode ser diferente

Passar um dia trabalhando em uma ocupação tradicionalmente feminina ou masculina (troca de papéis no trabalho)

Explorar como os riscos e os desastres naturais afetam mulheres, meninas, homens e meninos de modo diferente

Desenvolver um projeto de pesquisa baseado na questão: "Qual é a diferença entre igualdade e equidade e como ela se aplica ao mundo do trabalho?"

2. Exemplo: NATIONAL YOUTH COUNCIL OF IRELAND. *The sustainable development goals and youth*: resource pack. 2015. Disponível em: <http://www.youth.ie/sites/youth.ie/files/SDGs_Youth_Resource%20_Pack.pdf>.



1.2.6 ODS 6 | Água potável e saneamento | Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos

Tabela 1.2.6 Objetivos de aprendizagem para o ODS 6 "Água potável e saneamento"

Objetivos de aprendizagem cognitiva	1. O educando entende a água como condição fundamental da própria vida, a importância da qualidade e quantidade da água, assim como as causas, os efeitos e as consequências da poluição e da escassez de água. 2. O educando entende que a água é parte de muitas inter-relações e sistemas globais complexos diferentes. 3. O educando tem conhecimento sobre a distribuição global desigual do acesso a instalações de água potável e saneamento. 4. O educando entende o conceito de "água virtual".[3] 5. O educando entende o conceito de gestão integrada de recursos hídricos (GIRH) e outras estratégias para assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e do saneamento, incluindo inundações e gestão dos riscos de seca.
Objetivos de aprendizagem socioemocional	1. O educando é capaz de participar de atividades de melhoria da gestão da água e saneamento nas comunidades locais. 2. O educando é capaz de comunicar-se sobre poluição da água, acesso à água e medidas para poupar água e criar visibilidade sobre histórias de sucesso. 3. O educando é capaz de sentir-se responsável por sua utilização de água. 4. O educando é capaz de ver o valor de bons padrões de higiene e saneamento. 5. O educando é capaz de questionar as diferenças socioeconômicas, bem como as disparidades de gênero, no acesso a instalações de água potável e saneamento.
Objetivos de aprendizagem comportamental	1. O educando é capaz de cooperar com as autoridades locais na melhoria da capacidade local para a autossuficiência. 2. O educando é capaz de contribuir para a gestão dos recursos hídricos no nível local. 3. O educando é capaz de reduzir sua pegada individual de água e economizar água na prática de seus hábitos diários. 4. O educando é capaz de planejar, implementar, avaliar e replicar atividades que contribuam para aumentar a qualidade e segurança da água. 5. O educando é capaz de avaliar, participar e influenciar a tomada de decisão sobre as estratégias de gestão de empresas locais, nacionais e internacionais relacionadas com a poluição da água.

3. Água virtual é a água "embutida" em *commodities*. A produção de bens e serviços requer água; a água utilizada para a produção de produtos agrícolas ou industriais é chamada de "água virtual" do produto. UNESCO. World Water Assessment Programme (WWAP). *Facts and figures*. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/natural-sciences/environment/water/wwap/facts-and-figures/all-facts-wwdr3/fact-25-virtual-water-flows/>.

Quadro 1.2.6a Tópicos sugeridos para o ODS 6 "Água potável e saneamento"

O ciclo da água e a distribuição de água em nível global

A importância do acesso equitativo à água potável segura e a preço acessível (alcance da segurança hídrica sob mudança climática; por exemplo, lidar com a pressão social e econômica causada por ciclos frequentes de seca, e consequente falta de água, e inundações e, portanto, excesso de água)

A importância do saneamento adequado e equitativo e parâmetros de higiene, qualidade e quantidade da água para a saúde

O direito humano à água e a água como um bem global comum

Impactos sobre a qualidade da água da poluição e do despejo e lançamento de produtos químicos e materiais perigosos

Escassez de água e eficiência no uso da água

Importância dos ecossistemas relacionados com a água

Atividades e programas relacionados a abastecimento de água e saneamento, incluindo a coleta de água, dessalinização, eficiência hídrica, tratamento de águas residuais, tecnologias de reciclagem e reutilização, patentes de água, planejamento hidráulico para recarga de águas subterrâneas, bem como gestão integrada dos recursos hídricos

Exportações de água (água virtual)

Água e desenvolvimento sustentável (por exemplo, água e gênero, água e desigualdade, água e saúde, água e cidades, água e energia, água e segurança alimentar, água e redução do risco de desastres, água e mudança climática, água e economia verde, água e postos de trabalho)

Quadro 1.2.6b Exemplos de abordagens e métodos de aprendizagem para o ODS 6 "Água potável e saneamento"

Calcular a própria pegada de água[4]

Desenvolver um conceito para o uso e fornecimento local sustentável da água baseado em histórias de sucesso

Desenvolver parcerias entre escolas em regiões com abundância ou escassez de água

Organizar excursões e viagens de campo a infraestruturas locais de abastecimento de água, e monitorar a qualidade da água na escola e em casa

Planejar e executar uma campanha de conscientização ou projeto de ação de jovens sobre a água e sua importância

Desenvolver um projeto de trabalho sobre a água invisível, por exemplo, quanta água há em um litro de cerveja, um quilo de carne bovina, uma camiseta etc.

Desenvolver um projeto de pesquisa baseado na questão: "Que atividade humana pode ocorrer sem água?"

4. A pegada de água mede a quantidade de água usada para produzir cada um dos produtos e serviços que usamos. Ela pode ser medida para um processo individual, como o cultivo de arroz; para um produto, como calça jeans; para o combustível que colocamos em nosso carro, ou para uma empresa multinacional inteira. A pegada de água também pode nos dizer quanta água está sendo consumida por determinado país ou por um indivíduo. Ver: WATER FOOTPRINT NETWORK. *Personal water footprint calculator*. Disponível em: <http://waterfootprint.org/en/resources/>.



1.2.7 ODS 7 | Energia limpa e acessível | Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia, para todos

Tabela 1.2.7 Objetivos de aprendizagem para o ODS 7 "Energia limpa e acessível"

Objetivos de aprendizagem cognitiva	1. O educando tem conhecimento sobre os diferentes recursos energéticos – renováveis e não renováveis – e suas respectivas vantagens e desvantagens, incluindo impactos ambientais, questões de saúde, uso, segurança e proteção energética, e sua participação na matriz energética em nível local, nacional e global. 2. O educando sabe para que a energia é usada essencialmente em diferentes regiões do mundo. 3. O educando entende o conceito de eficiência e suficiência energética e conhece estratégias e políticas sociais e técnicas para alcançar a eficiência e a suficiência. 4. O educando entende como as políticas podem influenciar o desenvolvimento da produção, da oferta, da demanda e do uso de energia. 5. O educando tem conhecimento sobre os impactos nocivos da produção de energia insustentável, entende como tecnologias de energia renovável podem ajudar a impulsionar o desenvolvimento sustentável e compreende a necessidade de tecnologias novas e inovadoras, especialmente da transferência de tecnologia em colaborações entre países.
Objetivos de aprendizagem socioemocional	1. O educando é capaz de comunicar a necessidade de eficiência e suficiência energética. 2. O educando é capaz de avaliar e compreender a necessidade de energia acessível, confiável, sustentável e limpa de outras pessoas/outros países ou regiões. 3. O educando é capaz de cooperar e colaborar com outros para transferir e adaptar tecnologias de energia a diferentes contextos e compartilhar as melhores práticas energéticas de suas comunidades. 4. O educando é capaz de esclarecer as normas e os valores pessoais relacionados com a produção e a utilização de energia, bem como refletir e avaliar seu próprio uso de energia em termos de eficiência e suficiência. 5. O educando é capaz de desenvolver uma visão de um modelo de produção, fornecimento e uso confiável e sustentável de energia em seu país.
Objetivos de aprendizagem comportamental	1. O educando é capaz de aplicar e avaliar medidas a fim de aumentar a eficiência e a suficiência energética em sua esfera pessoal e aumentar a participação das energias renováveis na matriz energética local. 2. O educando é capaz de aplicar os princípios básicos para determinar a estratégia de energia renovável mais apropriada em uma situação específica. 3. O educando é capaz de analisar o impacto e os efeitos de longo prazo dos grandes projetos de energia (por exemplo, a construção de um parque eólico *off-shore*) e das políticas relacionadas com a energia em diferentes grupos de intervenientes (incluindo a natureza). 4. O educando é capaz de influenciar as políticas públicas relacionadas à produção, ao fornecimento e ao uso de energia. 5. O educando é capaz de comparar e avaliar diferentes modelos de negócios e sua adequação para diferentes soluções de energia, bem como influenciar os fornecedores de energia para que produzam energia segura, confiável e sustentável.

Quadro 1.2.7a Tópicos sugeridos para o ODS 7 "Energia limpa e acessível"

Diferentes tipos de energia, especialmente energias renováveis, como solar, eólica, hídrica, geotérmica, maremotriz

Produção, oferta, demanda e uso de energia de diferentes países

Eficiência e suficiência energética em uso de energia

Estratégias: produção centralizada versus descentralizada de energia; autossuficiência energética, por exemplo, através de empresas de fornecimento de energia locais

Dimensões políticas, econômicas e sociais da energia e ligações com constelações de poder, por exemplo, em megaprojetos de energia como parques solares em grande escala ou projetos de barragens – potencial conflito de interesses (poder político e econômico – entre fronteiras –, direitos, especialmente indígenas)

Impactos e problemas ambientais de produção, fornecimento e uso de energia (por exemplo, mudanças climáticas, energia cinza)[5]

O papel dos setores público e privado no sentido de garantir o desenvolvimento de soluções de baixo carbono

Pico de produção de petróleo e segurança energética – dependência (excessiva) de energias não renováveis como o petróleo

Tecnologias de transição e tecnologias para um uso "mais limpo" de combustíveis fósseis

Questões de gênero relacionadas com a produção, o fornecimento e o uso de energia

Quadro 1.2.7b Exemplos de abordagens e métodos de aprendizagem para o ODS 7 "Energia limpa e acessível"

Fazer experimentos com tecnologias de energia renovável

Refletir e debater sobre o próprio uso de energia, por exemplo, classificar as razões para o uso de energia em uma dimensão (subjetiva), que abranja desde "atender a necessidades básicas" (por exemplo, energia para cozinhar) até "manter um estilo de vida de luxo" (por exemplo, energia para uma piscina)

Organizar excursões a instalações de produção de energia, incluindo discussões éticas contemplando os prós e os contras dos tipos e dos projetos de energia

Realizar análises de cenários para a produção, o fornecimento e o uso futuro de energia

Realizar uma campanha para poupar energia na própria instituição ou em nível local

Executar um projeto em grupo sobre quanta energia é necessária para atender a nossas necessidades diárias, por exemplo, pão, cereais etc.

Desenvolver um projeto de pesquisa baseado na questão: "Como a energia e o bem-estar humano estão conectados?"

5. A energia cinza é uma energia oculta associada a um produto; significa a energia total consumida ao longo de todo o ciclo de vida do produto, desde sua produção até seu descarte.



1.2.8 ODS 8 | Trabalho decente e crescimento econômico |

Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo, e trabalho decente para todos

Tabela 1.2.8 Objetivos de aprendizagem para o ODS 8 "Trabalho decente e crescimento econômico"

Objetivos de aprendizagem cognitiva	1. O educando entende os conceitos de crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo, e trabalho decente, incluindo o avanço da paridade e igualdade de gênero, além de ter conhecimento sobre modelos e indicadores econômicos alternativos 2. O educando tem conhecimento sobre a distribuição das taxas de emprego formais por setor, do emprego informal e do desemprego em diferentes regiões do mundo ou nações, e quais grupos sociais são especialmente afetados pelo desemprego. 3. O educando entende a relação entre emprego e crescimento econômico, e tem conhecimento sobre outros fatores moderadores, como uma força de trabalho em expansão ou novas tecnologias que substituem os postos de trabalho. 4. O educando entende como salários baixos e decrescentes para a força de trabalho e salários muito elevados e lucros dos gestores e proprietários ou acionistas têm gerado desigualdades, pobreza, agitação civil etc. 5. O educando entende como a inovação, o empreendedorismo e a criação de novos empregos podem contribuir para o trabalho decente e uma economia voltada para a sustentabilidade e para a dissociação entre crescimento econômico e os impactos dos riscos naturais e da degradação ambiental.
Objetivos de aprendizagem socioemocional	1. O educando é capaz de discutir modelos econômicos e visões de futuro da economia e da sociedade de forma crítica e comunicá-los nas esferas públicas. 2. O educando é capaz de colaborar com outras pessoas para exigir dos políticos e de seu empregador salários justos, salário igual para trabalho igual e direitos trabalhistas. 3. O educando é capaz de compreender como o próprio consumo afeta as condições de trabalho dos outros na economia global. 4. O educando é capaz de identificar seus direitos individuais e esclarecer suas necessidades e valores relacionados ao trabalho. 5. O educando é capaz de desenvolver uma visão e planos para a própria vida econômica com base na análise das suas competências e seus contextos.
Objetivos de aprendizagem comportamental	1. O educando é capaz de envolver-se com novas visões e modelos de uma economia sustentável e inclusiva e de trabalho decente. 2. O educando é capaz de facilitar melhorias relacionadas com salários injustos, remuneração desigual para trabalho igual e más condições de trabalho. 3. O educando é capaz de desenvolver e avaliar ideias para a inovação e o empreendedorismo baseados na sustentabilidade. 4. O educando é capaz de planejar e implementar projetos empresariais. 5. O educando é capaz de desenvolver critérios e fazer escolhas de consumo responsável como um meio para apoiar condições de trabalho justas e os esforços para separar a produção do impacto dos riscos naturais e da degradação ambiental.

Quadro 1.2.8a Tópicos sugeridos para o ODS 8 "Trabalho decente e crescimento econômico"

As contribuições das economias para o bem-estar humano, e os efeitos sociais e individuais do desemprego

Ética econômica

Pressupostos, modelos e indicadores teóricos do crescimento econômico (Produto Interno Bruto – PIB; Renda Nacional Bruta – RNB; Índice de Desenvolvimento Humano – IDH)

Modelos e indicadores econômicos alternativos: economias de estado estacionário, economias do bem comum, decrescimento, economias de subsistência, Índice de Riqueza Inclusiva,[6] Índice Global da Fome[7]

Conceitos e fenômenos em sistemas financeiros e sua influência no desenvolvimento econômico (investimentos, créditos, juros, bancos, especulações na bolsa de valores, inflação etc.)

Força de trabalho (aumento da população através das taxas de natalidade, migração etc.)

Igualdade de gênero na economia e o valor (econômico) do trabalho de cuidados

Desigualdades no mercado de trabalho: representação e participação de diferentes grupos sociais e diferentes rendas/salários e jornada de trabalho semanal entre países, setores, grupos sociais, gêneros

Trabalho formal e informal, direitos trabalhistas, especialmente para migrantes e refugiados, trabalhos forçados, escravidão e tráfico de seres humanos

Empreendedorismo, inovação (social), novas tecnologias e economias locais para o desenvolvimento sustentável

Quadro 1.2.8b Exemplos de abordagens e métodos de aprendizagem para o ODS 8 "Trabalho decente e crescimento econômico"

Argumentar a favor de diferentes modelos de crescimento econômico

Planejar e implementar projetos empreendedores e de empreendedorismo social

Organizar estágios para estudantes em empresas locais

Explorar necessidades e perspectivas de empregadores e empregados, por meio de entrevistas

Mapear vários caminhos de vida e carreira

Envolver-se com empregadores em atividades de sala de aula

Desenvolver um projeto de pesquisa baseado na questão: "Em que minha carreira pode contribuir para o desenvolvimento sustentável?"

6. INCLUSIVE WEALTLH. *The world wants to know how it is doing*. Disponível em: <http://inclusivewealthindex.org/#the-world-wants-to-know-how-its-doing>.

7. IFPRI. *Global hunger index*. 2016. Disponível em: <http://www.ifpri.org/topic/global-hunger-index>.



1.2.9 ODS 9 | Indústria, inovação e infraestrutura | Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação

Tabela 1.2.9 Objetivos de aprendizagem para o ODS 9 "Indústria, inovação e infraestrutura"

Objetivos de aprendizagem cognitiva	1. O educando entende os conceitos de infraestrutura e industrialização sustentável e as necessidades da sociedade por uma abordagem sistêmica ao seu desenvolvimento. 2. O educando entende os desafios e os conflitos locais, nacionais e globais para a consecução da sustentabilidade na infraestrutura e industrialização. 3. O educando é capaz de definir o termo resiliência no contexto da infraestrutura e do ordenamento do território, e compreende conceitos-chave, como modularidade e diversidade, sendo capaz de aplicá-los a sua comunidade local e nacional. 4. O educando conhece as armadilhas da industrialização insustentável e, em contraste, conhece exemplos de desenvolvimento industrial flexível, inclusivo e sustentável, assim como a necessidade de planos de contingência. 5. O educando tem conhecimento de novas oportunidades e mercados para a inovação em sustentabilidade, infraestrutura resiliente e desenvolvimento industrial.
Objetivos de aprendizagem socioemocional	1. O educando é capaz de argumentar a favor de infraestrutura sustentável, resiliente e inclusiva em sua localidade. 2. O educando é capaz de incentivar a comunidade a mudar sua infraestrutura e seu desenvolvimento industrial em direção a formas mais resilientes e sustentáveis. 3. O educando é capaz de encontrar colaboradores para desenvolver indústrias sustentáveis e contextuais que respondam aos nossos desafios em constante mutação e também para alcançar novos mercados. 4. O educando é capaz de reconhecer e refletir sobre as próprias demandas pessoais sobre a infraestrutura local, como suas pegadas de carbono e de água e a distância percorrida pelos alimentos até chegarem ao consumidor. 5. O educando é capaz de entender que com a mudança de disponibilidade de recursos (por exemplo, pico do petróleo, pico de tudo) e outros choques e tensões externas (por exemplo, desastres naturais, conflitos), sua própria perspectiva e demandas de infraestrutura podem ter de mudar radicalmente em relação à disponibilidade de energia renovável para tecnologias de informação e comunicação (TIC), opções de transporte, opções de saneamento etc.
Objetivos de aprendizagem comportamental	1. O educando é capaz de identificar oportunidades em sua própria cultura e nação para abordagens mais "verdes" e mais resilientes à infraestrutura, compreendendo os benefícios gerais para as sociedades, especialmente no que diz respeito à redução do risco de desastres. 2. O educando é capaz de avaliar várias formas de industrialização e comparar a resiliência delas. 3. O educando é capaz de inovar e desenvolver empresas sustentáveis para responder às necessidades industriais de seu país. 4. O educando é capaz de acessar os serviços financeiros, como empréstimos ou microfinanciamento, para apoiar seus próprios empreendimentos. 5. O educando é capaz de trabalhar com os tomadores de decisão para melhorar a adoção de infraestruturas sustentáveis (incluindo acesso à internet).

Quadro 1.2.9a Tópicos sugeridos para o ODS 9 "Indústria, inovação e infraestrutura"

A sustentabilidade das tecnologias da informação e comunicação (TIC), incluindo cadeias de abastecimento, eliminação de resíduos e reciclagem

A relação da infraestrutura de qualidade com o alcance de metas sociais, econômicas e políticas

A necessidade de infraestrutura básica, como estradas, TIC, saneamento, energia elétrica e água

Inovação e industrialização inclusivas e sustentáveis

Desenvolvimento de infraestrutura resiliente e sustentável

Eletricidade sustentável: redes nacionais, tarifas de abastecimento, expansão de fontes renováveis sustentáveis, conflitos

O mercado de trabalho sustentável, oportunidades e investimentos

A sustentabilidade da internet – desde grupos de conversa "verdes" até a pegada ecológica de servidores de motores de busca

A sustentabilidade da infraestrutura de transportes

Moedas alternativas como investimento em infraestrutura local

Quadro 1.2.9b Exemplos de abordagens e métodos de aprendizagem para o ODS 9 "Indústria, inovação e infraestrutura"

Dramatização de um dia sem acesso à eletricidade

Desenvolver um plano de continuidade de negócios para uma empresa local após o impacto de um desastre natural

Desenvolver um plano de ação para a redução do consumo de energia em sua comunidade

Desenvolver uma visão para um mundo com sistemas de transporte livres de combustíveis fósseis

Desenvolver um projeto que explore uma forma de infraestrutura física ou social que respeite sua comunidade

Envolver os estudantes e jovens no desenvolvimento de espaços para confraternizações comunitárias

Desenvolver um projeto de pesquisa baseado na questão: "Toda a inovação é boa?"



1.2.10 ODS 10 | Redução das desigualdades | Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles

Tabela 1.2.10 Objetivos de aprendizagem para o ODS 10 "Redução das desigualdades"

Objetivos de aprendizagem cognitiva	1. O educando conhece diferentes dimensões da desigualdade, suas inter-relações e estatísticas aplicáveis. 2. O educando conhece indicadores que medem e descrevem as desigualdades e compreende a relevância desses indicadores para a tomada de decisões. 3. O educando entende que a desigualdade é um dos principais fatores para os problemas sociais e a insatisfação individual. 4. O educando entende os processos locais, nacionais e globais que tanto promovem quanto impedem a igualdade (políticas fiscais, salariais, de proteção social, atividades empresariais etc.). 5. O educando entende princípios éticos em matéria de igualdade e está ciente dos processos psicológicos que estimulam o comportamento discriminativo e a tomada de decisão.
Objetivos de aprendizagem socioemocional	1. O educando é capaz de conscientizar os outros a respeito das desigualdades. 2. O educando é capaz de sentir empatia e solidariedade em relação às pessoas que são discriminadas. 3. O educando é capaz de negociar os direitos dos diferentes grupos com base em valores comuns e princípios éticos. 4. O educando se torna consciente das desigualdades em seu entorno, bem como no resto do mundo, e é capaz de reconhecer suas consequências problemáticas. 5. O educando é capaz de manter uma visão de um mundo justo e igualitário.
Objetivos de aprendizagem comportamental	1. O educando é capaz de avaliar as desigualdades em seu ambiente local em termos de qualidade (diferentes dimensões, impacto qualitativo sobre os indivíduos) e quantidade (indicadores, impacto quantitativo sobre os indivíduos). 2. O educando é capaz de identificar ou desenvolver um indicador objetivo para comparar diferentes grupos, nações etc. no que diz respeito às desigualdades. 3. O educando é capaz de identificar e analisar diferentes tipos de causas e razões para as desigualdades. 4. O educando é capaz de planejar, implementar e avaliar estratégias para reduzir as desigualdades. 5. O educando é capaz de envolver-se no desenvolvimento de políticas públicas e atividades sociais que reduzem as desigualdades.

Quadro 1.2.10a Tópicos sugeridos para o ODS 10 "Redução das desigualdades"

Inclusão social, econômica e política *versus* desigualdades (em nível nacional e global) – categorias discriminatórias típicas

Diferentes indicadores para medir a desigualdade

O significado do direito à terra, à propriedade e aos recursos naturais para a igualdade e o impacto das desigualdades sobre as vulnerabilidades e as capacidades

Políticas fiscais, salariais e de proteção social

Sistemas globais de comércio e regulamentos (incluindo regimes tributários)

Normas trabalhistas

Representação de diferentes grupos sociais/nações em governos/conselhos de instituições significativas e poderosas

Quantidade e efeitos da ajuda internacional para o desenvolvimento

Raízes históricas das desigualdades atuais (incluindo o papel das empresas multinacionais)

Migração e mobilidade das pessoas

Box 1.2.10b Exemplos de abordagens e métodos de aprendizagem para o ODS 10 "Redução das desigualdades"

Desenvolver jogos de distribuição simples para discutir os efeitos psicológicos do tratamento injusto e desigual ou a exacerbação dos impactos dos desastres naturais sobre uma comunidade devido à desigualdade

Analisar a participação de diferentes categorias sociais na própria instituição

Planejar uma campanha ou política de conscientização com foco nas desigualdades dos sistemas de comércio global

Analisar a própria história pessoal, considerando as vezes em que foi privilegiado ou discriminado

Conduzir entrevistas com pessoas em situação de vulnerabilidade (por exemplo, migrantes)

Desenvolver uma página *web* ou um *blog* destacando uma compreensão da situação local de migração e/ou de refugiados

Desenvolver um projeto de pesquisa baseado na questão: "Como a desigualdade influencia a felicidade das pessoas?"



1.2.11 ODS 11 | Cidades e comunidades sustentáveis | Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis

Tabela 1.2.11 Objetivos de aprendizagem para o ODS 11 "Cidades e comunidades sustentáveis"

Objetivos de aprendizagem cognitiva	1. O educando entende as necessidades físicas, sociais e psicológicas humanas básicas e é capaz de identificar como essas necessidades são contempladas em seus próprios assentamentos físicos urbanos, periurbanos e rurais. 2. O educando é capaz de avaliar e comparar a sustentabilidade dos seus sistemas de assentamentos e outros no que diz respeito ao atendimento de suas necessidades, em particular nas áreas de alimentação, energia, transporte, água, segurança, tratamento de resíduos, inclusão e acessibilidade, educação, integração de espaços verdes e redução do risco de desastres. 3. O educando entende as razões históricas para padrões de assentamentos e, respeitando o patrimônio cultural, entende a necessidade de consenso para desenvolver melhores sistemas sustentáveis. 4. O educando conhece os princípios básicos de planejamento e construção sustentável, e é capaz de identificar oportunidades para tornar sua própria área mais sustentável e inclusiva. 5. O educando entende o papel dos tomadores de decisão locais e da governança participativa e a importância de representar uma voz sustentável no planejamento e nas políticas para sua área.
Objetivos de aprendizagem socioemocional	1. O educando é capaz de utilizar sua voz para identificar e utilizar os mecanismos de participação pública nos sistemas de planejamento local, para exigir investimentos em infraestruturas sustentáveis, edifícios e parques em sua área e para debater os méritos de planejamento de longo prazo. 2. O educando é capaz de conectar-se e ajudar grupos comunitários locais e *online* no desenvolvimento de uma visão de futuro sustentável para sua comunidade. 3. O educando é capaz de refletir sobre sua região no desenvolvimento de sua própria identidade, compreendendo os papéis que os ambientes naturais, sociais e técnicos tiveram na construção de sua identidade e cultura. 4. O educando é capaz de contextualizar suas necessidades, dentro das necessidades dos ecossistemas mais amplos que o cercam, por assentamentos humanos sustentáveis, tanto local como globalmente. 5. O educando é capaz de sentir-se responsável pelos impactos ambientais e sociais de seu próprio estilo de vida individual.
Objetivos de aprendizagem comportamental	1. O educando é capaz de planejar, implementar e avaliar projetos de sustentabilidade baseados na comunidade. 2. O educando é capaz de participar e influenciar os processos de decisão sobre sua comunidade. 3. O educando é capaz de falar contra/a favor e organizar sua voz contra/a favor de decisões tomadas para a sua comunidade. 4. O educando é capaz de cocriar uma comunidade inclusiva, segura, resiliente e sustentável. 5. O educando é capaz de promover abordagens de baixo carbono em nível local.

Quadro 1.2.11a Tópicos sugeridos para o ODS 11 "Cidades e comunidades sustentáveis"

A necessidade de abrigo, segurança e inclusão (necessidades humanas, contextualização dos nossos diferentes desejos e necessidades individuais e coletivos de acordo com gênero, idade, renda e habilidade)

Gestão e utilização dos recursos naturais (renováveis e não renováveis)

Energia sustentável (uso de energia residencial, energias renováveis, esquemas de energia comunitária) e transporte

Alimentos sustentáveis (agricultura, agricultura orgânica e permacultura, agricultura apoiada pela comunidade, galpão de alimentos,[8] processamento de alimentos, escolhas e hábitos alimentares, geração de resíduos)

Ecologia urbana e como a vida selvagem está se adaptando aos assentamentos humanos

Edifícios sustentáveis e resilientes e planejamento territorial (materiais de construção, economia de energia, processos de planejamento)

Geração e gestão de resíduos (prevenção, redução, reciclagem, reutilização)

Comunidades e suas dinâmicas (tomada de decisões, governança, planejamento, resolução de conflitos, comunidades alternativas, comunidades saudáveis, comunidades inclusivas, ecovilas, cidades de transição)

Ciclo da água e reabastecimento de águas subterrâneas por meio do planejamento urbano (telhados "verdes", aproveitamento de águas pluviais, recuperação de leitos de rios, drenagem urbana sustentável)

Preparação e resiliência para desastres, resiliência a problemas meteorológicas no presente e no futuro e uma cultura de prevenção e preparação

Quadro 1.2.11b Exemplos de abordagens e métodos de aprendizagem para o ODS 11 "Cidades e comunidades sustentáveis"

Excursões para ecovilas e outros "laboratórios vivos", estações de tratamento de água e outros centros de serviço, para mostrar as práticas atuais e as melhores práticas

Desenvolver e executar um projeto de ação (de jovens) sobre cidades e comunidades sustentáveis

Convidar gerações mais velhas para falar sobre como o assentamento mudou ao longo do tempo. Perguntar-lhes sobre a sua ligação à biorregião. Usar arte, literatura e história para explorar a área e suas mudanças

Construir uma horta comunitária

Mapear projetos: mapear a área para observar onde há bom uso do espaço público aberto, planejamento de escala humana, áreas onde as necessidades da comunidade são abordadas, espaços "verdes" etc. Pode incluir o mapeamento de áreas que precisam ser melhoradas, como áreas mais expostas aos perigos naturais

Desenvolver um vídeo clip de dois minutos sobre um exemplo de uma comunidade urbana sustentável

Desenvolver um projeto de pesquisa baseado na questão: "Seria mais sustentável se todos nós vivêssemos em cidades?"

8. Um galpão de alimentos se refere à localidade geográfica que produz alimentos para uma população específica. Informações disponíveis em: <http://foodshedalliance.org/what-is-a-foodshed>.



1.2.12 ODS 12 | Consumo e produção responsáveis |

Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis

Tabela 1.2.12 Objetivos de aprendizagem para ODS 12 "Consumo e produção responsáveis"

Objetivos de aprendizagem cognitiva	1. O educando entende como opções de vida individuais influenciam o desenvolvimento social, econômico e ambiental. 2. O educando entende padrões de produção e consumo e cadeias de valor e as inter-relações entre produção e consumo (oferta e demanda, tóxicos, emissões de CO_2, geração de resíduos, saúde, condições de trabalho, pobreza etc.). 3. O educando conhece os papéis, os direitos e os deveres dos diferentes intervenientes na produção e consumo (mídia e publicidade, empresas, municípios, legislação, consumidores etc.). 4. O educando tem conhecimento sobre estratégias e práticas de produção e consumo sustentáveis. 5. O educando entende dilemas/concessões relacionados a consumo e produção sustentáveis e as mudanças sistêmicas necessárias para alcançá-los.
Objetivos de aprendizagem socioemocional	1. O educando é capaz de comunicar a necessidade de práticas sustentáveis de produção e consumo. 2. O educando é capaz de incentivar outros a se envolverem em práticas sustentáveis de consumo e produção. 3. O educando é capaz de diferenciar entre necessidades e desejos e refletir sobre seu próprio comportamento como consumidor individual à luz das necessidades do mundo natural, de outras pessoas, culturas e países, e das gerações futuras. 4. O educando é capaz de imaginar estilos de vida sustentáveis. 5. O educando é capaz de sentir-se responsável pelos impactos ambientais e sociais de seu próprio comportamento individual como produtor ou consumidor.
Objetivos de aprendizagem comportamental	1. O educando é capaz de planejar, implementar e avaliar as atividades relacionadas com o consumo com base em critérios de sustentabilidade existentes. 2. O educando é capaz de avaliar, participar e influenciar os processos de tomada de decisões sobre aquisições no setor público. 3. O educando é capaz de promover modelos de produção sustentáveis. 4. O educando é capaz de refletir criticamente sobre seu papel como participante ativo no mercado. 5. O educando é capaz de questionar orientações culturais e sociais em termos de consumo e produção.

Quadro 1.2.12a Tópicos sugeridos para o ODS 12 "Consumo e produção responsáveis"

Publicidade, pressão por pares, pertencimento e formação de identidade

História da produção e do consumo, padrões e cadeias de valor e gestão e uso dos recursos naturais (renováveis e não renováveis)

Impactos ambientais e sociais da produção e consumo

Produção e consumo de energia (transporte, uso de energia comercial e residencial, energias renováveis)

Produção e consumo de alimentos (agricultura, processamento de alimentos, escolhas e hábitos alimentares, geração de resíduos, desmatamento, consumo excessivo de alimentos e fome)

Turismo

Geração e gestão de resíduos (prevenção, redução, reciclagem, reutilização)

Estilos de vida sustentáveis e diversas práticas de produção e consumo sustentáveis

Sistemas de rotulagem e certificados para produção e consumo sustentáveis

Economia "verde" (ciclo do berço ao berço,[9] economia circular, crescimento verde, decrescimento)

Quadro 1.2.12b Exemplos de abordagens e métodos de aprendizagem para o ODS 12 "Consumo e produção responsáveis"

Calcular e refletir sobre a própria pegada ecológica[10]

Analisar produtos diferentes (por exemplo, telefones celulares, computadores, roupas) usando a análise de ciclo de vida (ACV)

Criar uma empresa estudantil que produz e vende produtos sustentáveis

Fazer dramatizações que lidam com diferentes papéis em um sistema de comércio (produtor, publicitário, consumidor, gestor de resíduos etc.)

Exibir filmes curtas/documentários para ajudar os educandos a compreender os padrões de produção e consumo (por exemplo, "A história das coisas", de Annie Leonard)[11]

Desenvolver e executar um projeto de ação (de jovens) relacionado com produção e consumo (por exemplo, moda, tecnologia etc.)

Desenvolver um projeto de pesquisa baseado na questão: "A sustentabilidade requer abrir mão de coisas?"

9. O conceito do "ciclo do berço ao berço" é originário do inglês "cradle to cradle". "O *cradle to cradle* é um conceito que inspira a inovação para criar um sistema produtivo circular 'do berço ao berço' onde não existe o conceito de lixo, tudo é nutriente para um novo ciclo e resíduos são de fato nutrientes que circulam em ciclos contínuos" (EPEA BRASIL. Disponível em: <http://www.epeabrasil.com/?page_id=23>).
10. A pegada ecológica é uma medida do impacto humano nos ecossistemas da Terra. Ela mede a oferta e a demanda na natureza e é medida em área selvagem ou quantidade de capital natural consumido a cada ano. Ver <http://www.footprintnetwork.org/en/index.php/GFN/page/calculators/>.
11. Disponível em: <http://storyofstuff.org/movies/story-of-stuff/>.



1.2.13 ODS 13 | Ação contra a mudança global do clima |

Tomar medidas urgentes para combater a mudança do clima e seus impactos

Tabela 1.2.13 Objetivos de aprendizagem para o ODS 13 "Ação contra a mudança global do clima"

Objetivos de aprendizagem cognitiva	1. O educando entende o efeito estufa como um fenômeno natural causado por uma camada isolante de gases de efeito estufa. 2. O educando entende a atual mudança climática como um fenômeno antropogênico resultante do aumento das emissões de gases de efeito estufa. 3. O educando sabe quais atividades humanas – em nível global, nacional, local e individual – mais contribuem para a mudança climática. 4. O educando tem conhecimento sobre as principais consequências ecológicas, sociais, culturais e econômicas da mudança climática em nível local, nacional e global, e entende como elas podem tornar-se catalisadoras, reforçando os fatores que contribuem para a mudança climática. 5. O educando tem conhecimento sobre estratégias de prevenção, mitigação e adaptação em diferentes níveis (do global ao individual) e diferentes contextos e suas conexões com a resposta a desastres e a redução de risco de desastres.
Objetivos de aprendizagem socioemocional	1. O educando é capaz de explicar a dinâmica dos ecossistemas e o impacto ambiental, social, econômico e ético da mudança climática. 2. O educando é capaz de incentivar outros a proteger o clima. 3. O educando é capaz de colaborar com outros e desenvolver estratégias comumente acordadas para lidar com a mudança climática. 4. O educando é capaz de compreender seu impacto pessoal sobre o clima do mundo, desde uma perspectiva local até uma perspectiva global. 5. O educando é capaz de reconhecer que a proteção do clima global é uma tarefa essencial para todos e que é preciso reavaliar completamente a nossa visão de mundo e comportamentos cotidianos à luz desse fato.
Objetivos de aprendizagem comportamental	1. O educando é capaz de avaliar se suas atividades pessoais ou de trabalho são favoráveis ao clima e, se não forem, é capaz de revê-las. 2. O educando é capaz de agir em favor de pessoas ameaçadas pela mudança climática. 3. O educando é capaz de prever, estimar e avaliar o impacto das decisões ou atividades pessoais, locais e nacionais sobre as outras pessoas e regiões do mundo. 4. O educando é capaz de promover políticas públicas de proteção climática. 5. O educando é capaz de apoiar atividades econômicas favoráveis ao clima.

Quadro 1.2.13a Tópicos sugeridos para o ODS 13 "Ação contra a mudança global do clima"

Gases de efeito de estufa e suas emissões

Energia, agricultura e emissões de gases de efeito estufa relacionadas com a indústria

Perigos relacionados à mudança climática que levam a desastres como secas, extremos climáticos etc., e seu impacto social e econômico desigual dentro de famílias, comunidades e países, e entre países

Aumento do nível do mar e suas consequências para os países (por exemplo, pequenos Estados insulares)

Migração e fuga relacionados com a mudança climática

Prevenção, estratégias de mitigação e adaptação e suas conexões com resposta a desastres e redução de riscos de desastres

Instituições locais, nacionais e globais que abordam questões de mudança climática

Estratégias de políticas locais, nacionais e globais para proteger o clima

Cenários futuros (incluindo explicações alternativas para o aumento da temperatura global)

Efeitos e impactos sobre grandes ecossistemas como florestas, oceanos, geleiras e biodiversidade

Ética e mudanças climáticas

Quadro 1.2.13b Exemplos de abordagens e métodos de aprendizagem para o ODS 13 "Ação contra a mudança global do clima"

Fazer uma dramatização para estimar e sentir o impacto de fenômenos relacionados à mudança climática de diferentes perspectivas

Analisar diferentes cenários de mudança climática com relação a seus pressupostos, consequências e caminhos de desenvolvimento anteriores

Desenvolver e executar um projeto de ação ou campanha relacionada com a proteção do clima

Desenvolver uma página *web* ou *blog* para contribuições do grupo relacionadas com questões de mudança climática

Desenvolver biografias favoráveis ao clima

Desenvolver um estudo de caso sobre como a mudança climática pode aumentar o risco de desastres em uma comunidade local

Desenvolver projeto de pesquisa baseado na questão: "Aqueles que causaram o maior dano para a atmosfera devem pagar por isso"



1.2.14 ODS 14 | Vida na água | Conservar e usar sustentavelmente os oceanos, os mares e os recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável

Tabela 1.2.14 Objetivos de aprendizagem para o ODS 14 "Vida na água"

Objetivos de aprendizagem cognitiva	1. O educando entende a ecologia marinha básica, os ecossistemas marinhos, as relações predador-presa etc. 2. O educando entende a conexão de muitas pessoas com o mar e a vida que ele contém, incluindo o papel do mar como fornecedor de alimentos, empregos e oportunidades interessantes. 3. O educando conhece a premissa básica da mudança climática e o papel dos oceanos na moderação do nosso clima. 4. O educando entende as ameaças aos sistemas oceânicos, como a poluição e a pesca excessiva, e reconhece e sabe explicar a relativa fragilidade de muitos ecossistemas oceânicos, incluindo recifes de coral e zonas hipóxicas mortas. 5. O educando tem conhecimento sobre oportunidades para o uso sustentável dos recursos marinhos vivos.
Objetivos de aprendizagem socioemocional	1. O educando é capaz de argumentar a favor de práticas de pesca sustentáveis. 2. O educando é capaz de mostrar às pessoas o impacto da humanidade sobre os oceanos (perda de biomassa, acidificação, poluição etc.) e o valor de oceanos limpos e saudáveis. 3. O educando é capaz de influenciar grupos que se dedicam à produção e consumo insustentável de produtos do mar. 4. O educando é capaz de refletir sobre suas próprias necessidades dietéticas e questionar se seus hábitos alimentares fazem uso sustentável dos recursos limitados de frutos do mar. 5. O educando é capaz de solidarizar-se com as pessoas cujos meios de subsistência são afetados por mudanças nas práticas de pesca.
Objetivos de aprendizagem comportamental	1. O educando é capaz de pesquisar a dependência de seu país sobre o mar. 2. O educando é capaz de debater métodos sustentáveis, como quotas de pesca rigorosas e moratórias sobre as espécies em perigo de extinção. 3. O educando é capaz de identificar, acessar e comprar vida marinha recoltada de forma sustentável, por exemplo, produtos certificados com rotulagem ecológica. 4. O educando é capaz de entrar em contato com seus representantes para discutir a sobrepesca como uma ameaça à subsistência local. 5. O educando é capaz de fazer campanha pela expansão de zonas de não pesca e reservas marinhas e por sua proteção, com base científica.

Quadro 1.2.14a Tópicos sugeridos para o ODS 14 "Vida na água"

A hidrosfera: o ciclo da água, a formação de nuvens, a água como o grande regulador do clima

Gestão e uso dos recursos marinhos (renováveis e não renováveis): bens globais e sobrepesca, cotas e como elas são negociadas, aquicultura, algas, recursos minerais

Energia marinha sustentável (energias renováveis, turbinas eólicas e sua controvérsia)

Ecologia marinha – a rede de alimentos, predadores e presas, concorrência, colapso

Recifes de coral, costas, mangues e sua importância ecológica

Aumento do nível do mar e os países que irão experimentar a perda total ou parcial de terra; refugiados do clima e o que a perda de soberania significará

Os oceanos e o direito internacional: águas internacionais, disputas territoriais, bandeiras de conveniência e suas questões relacionadas

Poluentes oceânicos: plásticos, microesferas, esgotos, nutrientes e produtos químicos

O oceano profundo e as criaturas do mar profundo

As relações culturais com o mar – o mar como fonte de serviços ecossistêmicos culturais como recreação, inspiração e construção da identidade cultural

Quadro 1.2.14b Exemplos de abordagens e métodos de aprendizagem para o ODS 14 "Vida na água"

Desenvolver e executar um projeto de ação (de jovens) relacionado com a vida na água

Fazer excursões a locais costeiros

Debater a utilização e gestão sustentável dos recursos de pesca na escola

Fazer uma dramatização de moradores de ilhas que precisam se mudar por causa da elevação do nível do mar

Conduzir um estudo de caso sobre as relações culturais e de subsistência com o mar em diferentes países

Realizar experimentos de laboratório para apresentar aos educandos evidências da acidificação do oceano

Desenvolver um projeto de pesquisa baseado na questão: "Precisamos do oceano ou o oceano precisa de nós?"



1.2.15 ODS 15 | Vida terrestre | Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra, e deter a perda de biodiversidade

Tabela 1.2.15 Objetivos de aprendizagem para o ODS 15 "Vida terrestre"

Objetivos de aprendizagem cognitiva	1. O educando entende a ecologia básica com referência aos ecossistemas locais e globais, identificando as espécies locais e entendendo a medida da biodiversidade. 2. O educando entende as ameaças múltiplas à biodiversidade, incluindo a perda de hábitat, o desmatamento, a fragmentação, a exploração excessiva e as espécies invasoras, e é capaz de relacionar essas ameaças à biodiversidade local. 3. O educando é capaz de classificar os serviços ecossistêmicos dos ecossistemas locais, incluindo serviços de apoio, abastecimento, regulação e cultura e serviços ecossistêmicos para a redução do risco de desastres. 4. O educando entende a lenta regeneração do solo e as múltiplas ameaças que estão destruindo e removendo o solo muito mais rápido do que ele pode se recuperar, como no caso de más práticas agrícolas ou florestais. 5. O educando entende que estratégias de conservação realistas atuam fora das reservas naturais para melhorar também a legislação, restaurar hábitats e solos degradados, conectar corredores de vida selvagem, agricultura e silvicultura sustentáveis, além de corrigir a relação da humanidade com a vida selvagem.
Objetivos de aprendizagem socioemocional	1. O educando é capaz de argumentar contra práticas ambientais destrutivas que causem a perda de biodiversidade. 2. O educando é capaz de argumentar a favor da conservação da biodiversidade por vários motivos, incluindo os serviços ecossistêmicos e o valor intrínseco. 3. O educando é capaz de conectar-se com suas áreas naturais locais e sentir empatia com a vida não humana na Terra. 4. O educando é capaz de questionar o dualismo do ser humano/natureza e percebe que somos parte da natureza e não estamos à parte dela. 5. O educando é capaz de criar uma visão de uma vida em harmonia com a natureza.
Objetivos de aprendizagem comportamental	1. O educando é capaz de conectar-se com grupos locais que trabalham para a conservação da biodiversidade em sua área. 2. O educando é capaz de utilizar sua voz de forma eficaz nos processos de tomada de decisão para ajudar as áreas urbanas e rurais a se tornarem mais permeáveis à vida selvagem, com o estabelecimento de corredores ecológicos, esquemas agroambientais, ecologia da restauração e muito mais. 3. O educando é capaz de trabalhar com os formuladores de políticas para melhorar a legislação em matéria de biodiversidade e conservação da natureza, e sua implementação. 4. O educando é capaz de destacar a importância do solo como material para cultivo de todos os alimentos, assim como de apontar a importância de remediar ou interromper a erosão dos solos. 5. O educando é capaz de fazer campanha para a conscientização internacional sobre a exploração de espécies e trabalhar para a implementação e desenvolvimento dos regulamentos da Convenção sobre o Comércio Internacional de Espécies Ameaçadas de Fauna e Flora Selvagem (*Convention on International Trade in Endangered Species of Wild Fauna and Flora* – CITES).

Quadro 1.2.15a Tópicos sugeridos para o ODS 15 "Vida terrestre"

Ecologia: concorrência, predador-presa, dinâmica comunitária, fluxo de energia através de cadeias alimentares, dispersão e intervalos. Ecossistemas específicos – ecossistemas nativos locais e globais e também aqueles feitos pelo homem, por exemplo, florestas plantadas e manejadas

Ameaças à biodiversidade: perda de hábitat, desmatamento, fragmentação, espécies invasoras e exploração excessiva (causada por práticas de produção e consumo insustentáveis, tecnologias insustentáveis etc.)

Os perigos de extinção: espécies individualmente em perigo, como a extinção é para sempre, o longo tempo necessário para formar espécies, e a seis extinções em massa

Restauração da vida selvagem e visão dos seres humanos como uma força de cura

Mudança climática e biodiversidade, ecossistemas como sumidouros de carbono, redução do risco de desastres e ecossistemas (ecossistema como barreira natural para os riscos naturais)

Solo e sua formação e estrutura

Desertificação, desmatamento e os esforços combater esses problemas

Conexão do ser humano com a natureza – o ser natural

Serviços ecossistêmicos (culturais, fornecimento, regulação e apoio)

Evolução e genética, recursos genéticos, ética

Quadro 1.2.15b Os exemplos de abordagens e métodos de aprendizagem para o ODS 15 "Vida terrestre"

Mapear a área local, marcar áreas de populações de animais selvagens diversas, bem como barreiras: barreiras de dispersão como estradas e populações de espécies invasoras

Realizar uma *Bioblitz* – um dia anual quando a comunidade se reúne para mapear tantas espécies diferentes em sua área quanto possível

Realizar uma oficina de compostagem e mostrar a formação de material orgânico

Fazer uma excursão a um parque nas proximidades para fins culturais, por exemplo, recreação, meditação, arte

Plantar um jardim de vida selvagem para animais selvagens, por exemplo, flores que atraem abelhas, hotéis de insetos, lagoas etc. em áreas urbanas

Comemorar o Dia da Terra (22 de abril) e/ou o Dia Mundial do Meio Ambiente (5 de junho)

Desenvolver um projeto de pesquisa baseado na questão: "Por que a biodiversidade é importante?"



1.2.16 ODS 16 | Paz, justiça e instituições eficazes | Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis

Tabela 1.2.16 Objetivos de aprendizagem para ODS 16 " Paz, justiça e instituições eficazes"

Objetivos de aprendizagem cognitiva	1. O educando entende conceitos de justiça, inclusão e paz e sua relação com a lei. 2. O educando entende os sistemas legislativos e de governança locais e nacionais, como eles o representam e como eles podem sofrer abusos por meio da corrupção. 3. O educando é capaz de comparar seu sistema de justiça com os sistemas de outros países. 4. O educando entende a importância de indivíduos e grupos em defesa da justiça, da inclusão e da paz, e apoia instituições fortes no seu país e no mundo. 5. O educando entende a importância do marco internacional de direitos humanos.
Objetivos de aprendizagem socioemocional	1. O educando é capaz de conectar-se com outras pessoas que podem ajudá-lo no sentido de facilitar a paz, a justiça, a inclusão e instituições fortes no seu país. 2. O educando é capaz de debater questões locais e globais relativas a paz, justiça, inclusão e instituições fortes. 3. O educando é capaz de mostrar empatia e solidariedade para com aqueles que sofrem de injustiça em seu próprio país, bem como em outros países. 4. O educando é capaz de refletir sobre seu papel nas questões relativas a paz, justiça, inclusão e instituições fortes. 5. O educando é capaz de refletir sobre o próprio pertencimento a diversos grupos (gênero, social, econômico, político, étnico, nacional, habilidade, orientação sexual etc.), seu acesso à justiça e seu senso compartilhado de humanidade.
Objetivos de aprendizagem comportamental	1. O educando é capaz de avaliar criticamente questões relativas a paz, justiça, inclusão e instituições fortes na sua região, nacional e globalmente. 2. O educando é capaz de exigir e apoiar publicamente o desenvolvimento de políticas de promoção da paz, da justiça, da inclusão e de instituições fortes. 3. O educando é capaz de colaborar com grupos que atualmente sofrem injustiças e/ou conflitos. 4. O educando é capaz de tornar-se um agente de mudança na tomada de decisão local, combatendo a injustiça. 5. O educando é capaz de contribuir para a resolução de conflitos em âmbito local e nacional.

Quadro 1.2.16a Tópicos sugeridos para o ODS 16 "Paz, justiça e instituições eficazes"

Definições de justiça: retributiva e de reabilitação

Crime e castigo, comparando leis e punições em todo o mundo

Justiça climática

Justiça comercial

Trabalho infantil e exploração de crianças

Tratados e acordos globais relacionados com a guerra, a paz e os refugiados

Corrupção e como medi-la

O comércio ilegal de armas

Abuso de drogas e seu comércio

O Tribunal Penal Internacional e seu papel

Box 1.2.16b Exemplos de abordagens e métodos de aprendizagem para o ODS 16 "Paz, justiça e instituições eficazes"

Fazer uma dramatização sobre diferentes pessoas de todo o mundo que são vítimas de injustiça

Realizar diálogos inter-religiosos em escolas e universidades sobre justiça e igualdade

Organizar uma excursão para um tribunal local ou delegacia de polícia

Desenhar um cartaz para explorar "O que é justo" na escola

Debater questões de justiça no contexto histórico e cultural, por exemplo, os desaparecidos na Argentina, o *apartheid* na África do Sul etc., e como essas questões de justiça evoluíram

Comemorar o Dia Internacional da Paz (21 de setembro)

Desenvolver um projeto de pesquisa baseado na questão: "Como seria um mundo pacífico?"



1.2.17 ODS 17 | Parcerias e meios de implementação | Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável

Tabela 1.2.17 Objetivos de aprendizagem para ODS 17 "Parcerias e meios de implementação"

Objetivos de aprendizagem cognitiva	1. O educando entende questões globais, incluindo questões de financiamento para o desenvolvimento, tributação, políticas comerciais e de dívida, bem como a interligação e interdependência dos diferentes países e populações. 2. O educando entende a importância de parcerias globais entre múltiplos atores e a responsabilidade compartilhada para o desenvolvimento sustentável, além de conhecer exemplos de redes, instituições e campanhas de parcerias globais. 3. O educando conhece os conceitos de governança e cidadania global. 4. O educando reconhece a importância da cooperação e do acesso a ciência, tecnologia e inovação, bem como o valor de compartilhar conhecimento. 5. O educando conhece conceitos para medir o progresso no desenvolvimento sustentável.
Objetivos de aprendizagem socioemocional	1. O educando é capaz de conscientizar outros sobre a importância das parcerias globais para o desenvolvimento sustentável. 2. O educando é capaz de trabalhar com outros para promover parcerias globais para o desenvolvimento sustentáveis e exigir a responsabilização dos governos em relação aos ODS. 3. O educando é capaz de assumir os ODS como pertencentes a ele também. 4. O educando é capaz de criar uma visão para uma sociedade global sustentável. 5. O educando é capaz de ter um sentimento de pertencimento a uma humanidade comum, compartilhando valores e responsabilidades, com base nos direitos humanos.
Objetivos de aprendizagem comportamental	1. O educando é capaz de tornar-se um agente de mudança para alcançar os ODS e assumir seu papel como um cidadão ativo, crítico, global e favorável à sustentabilidade. 2. O educando é capaz de contribuir para facilitar e implementar parcerias locais, nacionais e globais para o desenvolvimento sustentável. 3. O educando é capaz de exigir e apoiar publicamente o desenvolvimento de políticas que promovam parcerias globais para o desenvolvimento sustentável. 4. O educando é capaz de apoiar atividades de cooperação para o desenvolvimento. 5. O educando é capaz de influenciar as empresas a participarem de parcerias globais para o desenvolvimento sustentável.

Quadro 1.2.17a Tópicos sugeridos para o ODS 17 "Parcerias e meios de implementação"

Parcerias globais entre governos, o setor privado e a sociedade civil para o desenvolvimento sustentável, sua responsabilização compartilhada e os possíveis conflitos entre os diferentes atores

Sistemas locais, nacionais e globais, estruturas e dinâmicas de poder

Governança e políticas globais e o sistema global de mercado e comércio, à luz do desenvolvimento sustentável

O dilema do prisioneiro[12] e a tragédia dos comuns[13] como desafios para a criação da governança global e de mercados globais que promovam o desenvolvimento sustentável

Cidadania e cidadãos globais como agentes de mudança para o desenvolvimento sustentável

Cooperação e acesso a ciência, tecnologia e inovação, e compartilhamento de conhecimentos

Distribuição global do acesso à internet

Cooperação para o desenvolvimento, ajuda ao desenvolvimento e recursos financeiros adicionais para os países em desenvolvimento a partir de múltiplas fontes

Capacitação para apoiar os planos nacionais para implementar todos os ODS

Medidas de progresso rumo ao desenvolvimento sustentável

Quadro 1.2.17b Exemplos de abordagens e métodos de aprendizagem para o ODS 17 "Parcerias e meios de implementação"

Desenvolver parcerias ou experiências globais de ensino à distância pela internet entre escolas, universidades ou outras instituições em diferentes regiões do mundo (Sul e Norte; Sul e Sul)

Analisar o desenvolvimento e a implementação de políticas globais sobre mudança climática, biodiversidade etc.

Analisar o progresso na implementação dos ODS globalmente e em nível nacional, e determinar quem é responsável pelo progresso ou pela falta dele

Planejar e implementar uma campanha de conscientização em relação aos ODS

Realizar jogos de simulação relacionados com as negociações em conferência globais (por exemplo, Modelo Nacional das Nações Unidas)

Planejar e executar um projeto de ação (de jovens) sobre os ODS e sua importância

Desenvolver um projeto de pesquisa baseado na questão: "Juntos, podemos ... Explore esta frase comumente usada e como ela se aplica aos ODS"

12. Mais informações em inglês sobre "o dilema do prisioneiro" disponíveis em: <http://www.prisoners-dilemma.com>.

13. Mais informações em inglês sobre "a tragédia dos comuns": CONCISE ENCICLOPEDIA OF ECONOMICS. *Tradegy of commons*. Disponível em: <http://www.econlib.org/library/Enc/TragedyoftheCommons.html>.

2. Implementação da aprendizagem para os ODS por meio da EDS

2. Implementação da aprendizagem para os ODS por meio da EDS

A EDS ajuda a desenvolver os resultados da aprendizagem cognitiva, socioemocional e comportamental apresentados anteriormente, bem como as principais competências transversais da sustentabilidade necessárias para alcançar todos os ODS. Esta terceira parte do guia oferece recomendações e ilustrações de estratégias para implementar a EDS.

A abordagem segue a ideia geral de integrar a EDS aos sistemas de educação recomendada no indicador global para a Meta 4.7: "Até que ponto (i) a educação para a cidadania global e (ii) a educação para o desenvolvimento sustentável, incluindo a igualdade de gênero e os direitos humanos, têm sido integradas em todos os níveis de: (a) políticas nacionais de educação, (b) currículo, (c) educação de professores e (d) avaliação dos estudantes" (IAEG-SDGs, 2016, p. 7). Primeiro, o texto descreve o papel da política e aponta questões cruciais para o sucesso da implementação de políticas, estratégias e programas de promoção da EDS. Em segundo lugar, discute a relevância e o estado da arte na integração da EDS aos currículos. Em terceiro lugar, são examinadas a relevância da formação de professores e as oportunidades para facilitar a EDS. Em quarto lugar, a abordagem da instituição como um todo e pedagogias transformadoras orientadas para a ação são apresentadas como fatores essenciais para a implementação da EDS na sala de aula e em outros contextos de aprendizagem. Finalmente, é discutida a questão de como avaliar os resultados da aprendizagem e a qualidade dos programas no contexto da EDS.

2.1 Integração da EDS em políticas, estratégias e programas

As políticas são um fator-chave para a integração da EDS em todos os contextos formais, não formais e informais de aprendizagem. Precisamos de políticas relevantes e coerentes para facilitar uma mudança nos sistemas de ensino. Em todo o mundo, os ministérios da Educação têm uma responsabilidade importante de garantir que os sistemas educacionais estejam preparados e consigam responder aos desafios de sustentabilidade existentes e emergentes. Isso inclui, entre outras ações, integrar a EDS em currículos e normas nacionais de qualidade e desenvolver marcos de indicadores relevantes que estabeleçam normas para os resultados de aprendizagem.

O monitoramento e a avaliação da DEDS revelou avanços consideráveis na integração da EDS nas políticas de educação (ver o Quadro 2.1.1). O processo de reorientação das políticas de educação para o desenvolvimento sustentável está em curso em muitos países (ver o Quadro 2.1.2 para dois exemplos), embora o progresso ainda seja desigual (UNESCO, 2014a).

Nesse contexto, a Área de Ação Prioritária 1 do Programa de Ação Global (*Global Action Programme* – GAP) da UNESCO sobre EDS consiste em "Avançar com as políticas: integração da EDS nas políticas de educação e de desenvolvimento sustentável para criar um ambiente propício para a EDS e provocar uma mudança sistêmica" (UNESCO, 2014b). Para iniciar tal mudança, políticas pertinentes e coerentes formuladas pelos ministérios em cooperação com o setor privado, comunidades locais, acadêmicos e sociedade civil são cruciais. Os esforços existentes para desenvolver políticas de EDS com base em abordagens inter-setoriais envolvendo múltiplos atores precisam ser mais coordenados e reforçados. A EDS deve ser "integrada nos marcos de políticas, planos, estratégias, programas e processos de nível subnacional, nacional, sub-regional, regional e internacional relacionados com a educação e o desenvolvimento sustentável" (UNESCO, 2014b, p. 17).

Ao capacitar os educandos para viver e atuar em um mundo em mudança, a EDS aumenta a qualidade do ensino e da aprendizagem. Portanto, a política de educação precisa ver a EDS como uma importante contribuição para a qualidade da educação e, consequentemente, as medidas de qualidade dos sistemas nacionais de educação devem incluir a EDS. Políticas nacionais e internacionais que lidam com as dimensões sociais, econômicas e ambientais do desenvolvimento sustentável, que vão desde estratégias de redução da pobreza e planos de gestão de desastres até estratégias de desenvolvimento de baixo carbono, devem incluir a EDS como um meio de implementação. A EDS também deve ser incluída sistematicamente nos marcos de cooperação bilateral e multilateral para o desenvolvimento (UNESCO, 2014b).

Alguns problemas podem ser identificados como cruciais para o sucesso da implementação de políticas de promoção da EDS (ver o Quadro 2.1.3).

Quadro 2.1.1 Progresso nas políticas para a EDS

Uma série de políticas de vários governos, em países do Sul e do Norte Global, visam a promover a integração da EDS e/ou conceitos educacionais relacionados, como a educação para o desenvolvimento, a educação para a paz, a educação para a cidadania global, a educação em direitos humanos e a educação ambiental, na aprendizagem formal e não formal.

A EDS tornou-se uma parte importante do discurso global sobre políticas.

A EDS é cada vez mais parte das políticas locais, nacionais e globais voltadas para questões de desenvolvimento sustentável (por exemplo, mudança climática).

Políticas de desenvolvimento sustentável e educação estão se tornando cada vez mais alinhadas.

Fonte: UNESCO, 2014a.

Quadro 2.1.2 Exemplos nacionais de boas práticas de integração da EDS nas políticas

Costa Rica – perfil de sucesso na integração da EDS em políticas de desenvolvimento sustentável

"Em 2006, a Costa Rica aprovou o Compromisso Nacional com a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, concordando em considerar a educação como um aspecto indispensável para gerar uma mudança cultural para o desenvolvimento sustentável, e promover a integração da educação ambiental em matérias transdisciplinares. Um estudo conduzido por Tsuneki e Shaw sobre o impacto da política mais recente, a C-neutral 2021, que visa a tornar a Costa Rica o primeiro país neutro em carbono, conclui que a iniciativa C-neutral 2021 tem sido 'uma base fundamental para o setor educacional da Costa Rica, promovendo uma atualização da abordagem da política de educação ambiental já existente para as recentes EDS e educação para a mudança climática (EMC)' (TSUNEKI; SHAW, a ser publicado, p. 1). O mais recente instrumento de política nacional abrangente sobre mudança climática, a Estratégia Nacional sobre Mudança Climática (*Estrategia Nacional de Cambio Climático*), inclui capacitação e conscientização pública, educação e mudança cultural, com o objetivo de aumentar o conhecimento ambiental. O exemplo da Costa Rica mostra como as políticas de desenvolvimento sustentável que incluem a EDS podem ajudar a reforçar e impulsionar mudanças nos sistemas de educação".

Quênia – perfil de sucesso na integração da EDS a políticas educacionais

"A estratégia de implementação da EDS do Quênia, adotada em 2008, reconhece que, a fim de ter 'uma educação e formação de qualidade para o desenvolvimento', a educação deve promover o desenvolvimento de indivíduos produtivos e socialmente responsáveis. Essa estratégia de EDS tinha por objetivo promover o ensino e a aprendizagem que incentiva valores, comportamento e estilos de vida apropriados para a boa governança e a sustentabilidade, entre outros focos. Mais recentemente, em 2012, o Quênia formulou um Marco Nacional de Políticas de EDS em 2012 por meio do Instituto Queniano de Desenvolvimento Curricular, com o objetivo de promover o desenvolvimento sustentável por meio de materiais transformadores de apoio curricular. A EDS também foi incluída no programa nacional do setor de Educação a ser implementado ao longo de cinco anos (2013-2018), e é refletida na Visão 2030, o roteiro do Quênia para a realização do desenvolvimento sustentável, mostrando a importância do alinhamento com os objetivos nacionais de desenvolvimento sustentável".

Fonte: UNESCO, 2014a, p. 50, 52.

Quadro 2.1.3 Questões cruciais para o sucesso da implementação de políticas que promovem a EDS

A coerência política plena entre o setor da educação e o setor do desenvolvimento sustentável precisa ser garantida. O alinhamento das metas e das estratégias locais e nacionais de desenvolvimento sustentável com a política de educação pode promover o redirecionamento dos sistemas de educação para o desenvolvimento sustentável. A EDS deve ser integrada de forma coerente em todas as políticas setoriais ou subsetoriais relevantes.

Não há uma versão de EDS que sirva a todos. Realidades políticas e socioculturais e desafios ambientais e ecológicos específicos tornam essencial a contextualização da EDS. É por isso que precisamos de interpretações relevantes da EDS e de formas relacionadas de educação em nível local e nacional.

A liderança política é crucial para a EDS. Já foi comprovado que organismos e mecanismos de coordenação apoiam a integração da EDS nos sistemas educacionais. Portanto, as políticas devem criar tais estruturas em diferentes níveis. Além disso, os governos deverão estabelecer metas para a EDS.

A EDS é promovida não apenas por organizações governamentais formais, mas também, em grande medida, por ONGs, que muitas vezes trabalham em contextos de aprendizagem não formal e informal. As políticas internacionais, nacionais e locais devem apoiar as ONGs no sentido de facilitar essas atividades, fornecendo financiamento, mas também com a criação de redes e incentivos a processos de aprendizagem social.

Fonte: UNESCO, 2014a.

2.2 Integração da EDS em currículos e livros didáticos

A EDS deve ser integrada em todos os programas de educação formal, incluindo os cuidados e educação na primeira infância e a educação primária e secundária, a educação e formação técnica e profissional e a educação superior. A EDS diz respeito ao cerne do ensino e da aprendizagem e não deve ser considerada como algo a ser adicionado ao currículo existente. A popularização da EDS exige a inclusão de temas de sustentabilidade nos currículos, mas também de resultados de aprendizagem relacionados com a sustentabilidade.

"Os currículos precisam garantir que todas as crianças e jovens aprendam não apenas habilidades básicas, mas também habilidades transferíveis, como pensamento crítico, resolução de problemas, *advocacy* e resolução de conflitos, para ajudá-los a se tornarem cidadãos globais responsáveis" (UNESCO, 2014c, p. 36). A partir do desenvolvimento de currículos de sustentabilidade, espera-se "melhorar a capacidade dos nossos sistemas de educação para preparar as pessoas para buscar o desenvolvimento sustentável" (UNITED NATIONS, 2012, par. 230).

O monitoramento e a avaliação da DEDS destacou muitos bons exemplos existentes de integração da EDS nos currículos (ver o Quadro 2.2.1). Avaliações de documentos curriculares oficiais revelam que "muitos países passaram a incluir a sustentabilidade e/ou temas ambientais como um dos objetivos gerais da educação" (UNESCO, 2014a, p. 30). Na educação primária e secundária, o maior progresso foi alcançado no desenvolvimento curricular voltado para a EDS. "Perto de 40% dos Estados-membros indicam que sua maior conquista ao longo da DEDS foi a integração da EDS no currículo formal, e um quinto dos países descreveram projetos escolares específicos como sua contribuição mais importante para a EDS" (UNESCO, 2014a, p. 82).

Quadro 2.2.1 Exemplos de integração da EDS nos currículos

República de Maurício – Marco Curricular Nacional

"A política *Maurice Ile Durable* (Ilhas Maurício Sustentáveis) foi introduzida em 2008 com o objetivo de tornar a República de Maurício um modelo mundial de desenvolvimento sustentável até 2020. A educação é um dos cinco pilares da política, que conta com um grupo de trabalho multiatores para integrar a EDS em todos os níveis de educação. O objetivo é reorientar o sistema de educação para a sustentabilidade, fortalecer as capacidades a todos os níveis e reforçar a conscientização para as questões principais. Como relata o país, a EDS é agora 'parte do Marco Curricular Nacional e, graças ao projeto social *Maurice Ile Durable* (Ilhas Maurício), a EDS está sendo abordada por muitas instituições/organizações formais e não formais'. Como resultado dessa política, diferentes ministérios, como o Ministério do Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável e o Ministério da Educação e Desenvolvimento de Recursos Humanos, passaram a cooperar mais estreitamente para uma abordagem mais integrada. Agora já um país-piloto sob a iniciativa da UNESCO de Educação em Mudança Climática para o Desenvolvimento Sustentável (*UNESCO Climate Change Education for Sustainable Development*), a República de Maurício pode se tornar um país exemplar para a EDS quando a política *Maurice Ile Durable* estiver plenamente implementada".

Togo – Educação de Qualidade para um Futuro Sustentável

"Em Togo, o marco da política educacional (*Lakalaka*) é fundamentado na cultura nacional e inclui um currículo novo, orientado para a EDS, intitulado Educação de Qualidade para um Futuro Sustentável".

Finlândia – a reforma dos currículos básicos nacionais para a pré-escola e a educação básica

"A Finlândia está reformando os currículos básicos nacionais para a pré-escola e a educação básica para apoiar e promover o desenvolvimento sustentável e o bem-estar, seguindo a base de valor da educação, com ênfase na necessidade de um modo de vida sustentável e na compreensão ecossocial. O objetivo é apoiar todos os educandos no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que promovam sua capacidade de compreender a importância de um futuro sustentável."

Manitoba, Canadá – perfil de liderança bem-sucedida

"Em Manitoba, a EDS é uma área de ação prioritária do governo e foi incorporada no objetivo geral da educação primária e secundária. Agora é política do governo 'garantir que as crianças e jovens de toda a província de Manitoba tenham acesso a um leque de oportunidades educacionais, de tal modo que cada educando experimente o sucesso por meio de uma educação relevante, envolvente e de alta qualidade, que prepare para a aprendizagem ao longo da vida e a cidadania, em uma sociedade democrática, socialmente justa e sustentável'. Essa declaração está incluída na missão do Ministério da Educação e Aprendizagem Avançada da província. Em resposta a esse compromisso político, a EDS foi integrada ao currículo do jardim de infância até o 12º ano, com resultados específicos de aprendizagem identificados para ciências, estudos sociais, saúde e educação física. A capacitação de educadores e diretores escolares, bem como o financiamento dedicado a assegurar o desenvolvimento de práticas, princípios, programas e parcerias de sustentabilidade, ajuda as escolas a incorporar a sustentabilidade em suas salas de aula, operações e gestão".

Fonte: UNESCO, 2014a, p. 50-51, 53.

O Marco Curricular Alemão para a EDS contém tópicos, competências e exemplos concretos para a educação primária, para todas as disciplinas da educação secundária e para a formação profissional. Ele é o resultado da iniciativa conjunta da Conferência Permanente dos Ministros da Educação e Assuntos Culturais e do Ministério Federal de Cooperação Econômica e Desenvolvimento, em cooperação com os 16 estados federais e a sociedade civil da Alemanha (SCHREIBER; SIEGE, 2016).

A Área de Ação Prioritária 1 do GAP, "Avançar a política", promove a "integração da EDS nos currículos e normas de qualidade nacionais" (UNESCO, 2014b, p. 16). Para facilitar as mudanças curriculares necessárias, algumas ações são de importância central.

Um fator significativo para mudanças no currículo e nas práticas de ensino pode ser o aumento da demanda dos educandos por uma educação focada na sustentabilidade. Portanto, essa demanda deve ser monitorada mais de perto (UNESCO, 2014a).

Em todos os níveis e modalidades de educação, as mudanças curriculares devem ser aprofundadas para envolver mais conteúdos relevantes, objetivos de aprendizagem e práticas de aprendizagem de EDS. Jardins de infância, escolas e instituições de educação e formação técnica e profissional e de educação superior devem não apenas oferecer cursos individuais, mas devem garantir que todos os educandos possam desenvolver os conhecimentos, as atitudes e as competências necessários para responder aos desafios da sustentabilidade ao longo de suas vidas profissionais e pessoais (UNESCO, 2014a). Para que isso ocorra, a EDS não deve, em primeiro lugar, ser vista como uma educação adjetiva ou uma disciplina isolada. Por exemplo, na educação escolar, deve tornar-se parte integrante do ensino e aprendizagem de disciplinas básicas (por exemplo, matemática, ciências, estudos sociais e línguas). Em segundo lugar, é importante que os objetivos de aprendizagem, métodos de ensino e aprendizagem e medidas de avaliação estejam estreitamente alinhados de forma a se reforçarem mutuamente. Terceiro, devem ser estabelecidos objetivos de aprendizagem progressivos, ou seja, uma aprendizagem que constrói competências de nível para nível (andaime).

Quadro 2.2.2 Ações sugeridas para fomentar uma mudança curricular

Esforços em curso para aprofundar a compreensão da educação de qualidade para incluir relevância, propósitos e valores de sustentabilidade

Mais pesquisas, avaliação e compartilhamento de experiências sobre como abordar uma mudança curricular

Institucionalização da EDS, incluindo o investimento em recursos humanos e financeiros

Inserir a EDS em competências, padrões profissionais, certificação e acreditação de professores e instituições de formação de professores

Mais apoio para os professores em sala de aula (por exemplo, diretrizes para a criação e avaliação de materiais de EDS e mecanismos para apoiar o compartilhamento de conhecimentos de modo a capacitar professores, facilitadores e formadores de EDS em serviço)

Aumento de capacitação para os formuladores de políticas, líderes educacionais e educadores

Flexibilidade na política curricular que permita às escolas primárias e secundárias desenvolver conteúdos e projetos localmente relevantes

Fonte: UNESCO, 2014a

2.3 Integração da EDS na formação de professores[14]

Os educadores são poderosos agentes de mudança que podem oferecer a resposta educativa necessária para alcançar os ODS. Seus conhecimentos e suas competências são essenciais para a reestruturação de processos educativos e instituições de ensino rumo à sustentabilidade.

A formação de professores deve responder a esse desafio, reorientando-se para a EDS. O monitoramento e a avaliação da DEDS identificou muitos bons exemplos de integração da EDS na formação de professores (ver o Quadro 2.3.1) e mostrou que o apoio dos professores é uma condição essencial para o sucesso na adoção e na implementação da EDS (UNESCO, 2014a).

No entanto, os esforços para preparar os professores para implementar a EDS não avançaram o suficiente. Mais trabalho ainda precisa ser feito para reorientar a formação de professores para abordar a EDS em termos de conteúdos e métodos de ensino e aprendizagem. É por isso que a Área de Ação Prioritária 3 do GAP centra-se na capacitação dos educadores. Uma das ações propostas nessa área é integrar a EDS em programas de formação de professores pré-serviço e em serviço (UNESCO, 2014b).

Para que os professores estejam preparados para facilitar a EDS, eles devem desenvolver competências básicas de sustentabilidade (incluindo conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, motivação e compromisso). Mas, além de competências gerais de sustentabilidade, eles também precisam de competências em EDS, que podem ser descritas como a capacidade de um professor ajudar as pessoas a desenvolver competências de sustentabilidade por meio de uma série de práticas inovadoras de ensino e aprendizagem (ver o Quadro 2.3.2).

Qaudro 2.3.1 Exemplos nacionais de boas práticas de programas de formação de professores que integram a EDS

Jamaica – aprendizagem de professores pré-serviço por meio de projetos de ação comunitária em EDS

"Literatura e Educação para o Desenvolvimento Sustentável é um curso fundamental para os alunos que participam do programa de pós-graduação em Educação em Línguas, e um curso eletivo para os alunos do programa de pós-graduação de Formação de Professores da Universidade das Índias Ocidentais em Mona, Jamaica. O curso visa a apresentar aos alunos o conceito e os princípios do desenvolvimento sustentável e lhes proporcionar oportunidades para explorar o papel da EDS na criação de um mundo sustentável. O curso tem três componentes:

1. um marco global no qual os alunos analisam os desafios de sustentabilidade locais e globais;

2. o estudo da literatura como um meio para desenvolver a empatia, dar aos alunos um senso de comunidade, esclarecer valores, entender a sustentabilidade de várias perspectivas e motivá-los a agir; e

3. engajamento em projetos de ação comunitária.

Como um dos principais trabalhos do curso, os alunos devem abordar os desafios de sustentabilidade em sua comunidade. Os alunos escolheram abordar questões de violência, pobreza e degradação ambiental por meio de projetos de paz, trabalhando com desabrigados, jardinagem escolar e apicultura, para citar alguns. Os alunos entenderam que o curso é mais útil quando abordam problemas do mundo real e trabalham em estreita colaboração com suas comunidades. Eles passaram a entender que podem aprender, bem como ajudar a melhorar a qualidade de vida em sua comunidade".

Grécia – formação de professores em serviço

"O Ministério da Educação estabeleceu 46 centros de educação ambiental e sustentabilidade, sob a égide das Diretorias Regionais de Educação em todo o país. Os projetos executados por esses centros destinam-se à formação de professores, a fim de implementar projetos relacionados à EDS em suas escolas. Durante o ano letivo de 2011, foram realizados 184 seminários para 8.745 professores da educação primária e secundária".

Fonte: UNESCO, 2014a, p. 92, 97.

Esses elementos de competências da EDS são descritos em mais detalhes em uma série de diferentes marcos conceituais de competências de professores na área de EDS, como o modelo CSCT (SLEURS, 2008), o modelo UNECE (UNECE, 2012), o modelo KOM-BiNE (RAUCH; STEINER, 2013), e a abordagem de Bertschy, Künzli e Lehmann (2013). Programas de formação de professores devem ser desenvolvidos para atender a essas normas.

Para facilitar o desenvolvimento de competências em EDS na formação de professores, são necessárias mudanças no conteúdo e na estrutura da formação de professores pré-serviço e em serviço. A EDS deve oferecer orientação fundamental para os programas de formação de professores. Disciplinas das matérias, didática das matérias, ciências da

14. Este capítulo é baseado principalmente em *Teacher education for a sustainable development from pilot projects and initiatives to new structures. A memorandum on reorienting teacher education in Germany, Austria and Switzerland*, da rede de língua alemã Formação de Professores para o Desenvolvimento Sustentável (2015).

educação e estudos orientados para a prática devem incluir princípios da metodologia e conhecimento das matérias da EDS (ver o Quadro 2.3.3).

Aprender com base em desafios sociais reais em contextos locais requer cooperação com parceiros externos. Os módulos devem, portanto, permitir o acesso a parceiros externos (como comunidades, instituições de educação não formal e redes de EDS) e incluir possibilidades de colaboração orientada para projetos.

Quadro 2.3.2 Objetivos de aprendizagem para que os professores promovam a EDS

Ter conhecimento sobre desenvolvimento sustentável, os diferentes ODS e os tópicos e desafios relacionados

Entender o discurso e a prática da EDS em seu contexto local, nacional e global

Desenvolver a própria visão integrada dos problemas e dos desafios do desenvolvimento sustentável, levando em conta a dimensão social, ecológica, econômica e cultural do ponto de vista dos princípios e valores do desenvolvimento sustentável, incluindo a justiça intergeracional e global

Adotar perspectivas disciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares[15] sobre questões de mudanças globais e suas manifestações locais

Refletir sobre o conceito de desenvolvimento sustentável, os desafios para alcançar os ODS, a importância da sua própria área de especialização para o alcance dos ODS e o próprio papel nesse processo

Refletir sobre a relação da aprendizagem formal, não formal e informal para o desenvolvimento sustentável, e aplicar esse conhecimento em seu próprio trabalho profissional

Compreender como a diversidade cultural, a igualdade de gênero, a justiça social, a proteção ambiental e o desenvolvimento pessoal são elementos integrais da EDS e como torná-los parte dos processos educativos

Praticar uma pedagogia transformadora orientada para a ação que envolva os educandos em processos de reflexão e ação participativos, sistêmicos, criativos e inovadores, no contexto das comunidades locais e da vida cotidiana dos educandos

Atuar como um agente de mudança em um processo de aprendizagem organizacional que faça a escola avançar na direção do desenvolvimento sustentável

Identificar oportunidades de aprendizagem locais relacionadas com o desenvolvimento sustentável e construir relações de cooperação

Avaliar e aferir o desenvolvimento de competências de sustentabilidade transversais e de resultados específicos de aprendizagem relacionados com a sustentabilidade

Além disso, a EDS exige a internacionalização como um elemento de formação de professores, em particular por meio de debates internacionais sobre a EDS e discussões sobre a diversidade cultural como componentes integrais dos módulos. Isso significa que os educandos devem ter a oportunidade de estudar no exterior, facilitando experiências práticas.

Para integrar a EDS mais plenamente na formação de professores, o conteúdo e a organização dos programas de formação de professores devem ser desenvolvidos com a participação dos principais interessados, como educandos, professores, ONGs locais e especialistas em EDS. Para facilitar a inovação, é fundamental que a instituição de ensino tenha as condições estruturais necessárias, bem como a liberdade de participar dos processos de aprendizagem organizacional.

Como ainda existem muitos professores que não aprenderam sobre a EDS em sua formação pré-serviço, eles precisam ter acesso à formação em serviço sobre o tema. Por um lado, isso abre oportunidades para desenvolver o conhecimento e as competências necessárias para participar do processo de desenvolvimento sustentável. Por outro lado, esse desenvolvimento profissional é um pré-requisito para reorientar os processos educacionais e as instituições de educação. Nesse sentido, é essencial que o desenvolvimento profissional para a EDS seja disponibilizado a mais de um professor por instituição, e que seja reconhecido pelos sistemas educacionais com relação a inscrições, promoções etc. Centros nacionais e regionais de especialização em EDS também podem criar oportunidades para desenvolvimento profissional e serviços de consultoria, utilizando o potencial do governo e de ONGs, universidades e outras instituições de educação superior.

Quadro 2.3.3 Possíveis módulos de um currículo de formação de professores tendo a EDS como um elemento-chave

Conceitos básicos de desenvolvimento sustentável em uma perspectiva local, nacional e internacional

Conceitos de EDS em uma perspectiva local, nacional e internacional

Visões disciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares dos principais exemplos de desafios da sustentabilidade

Trabalho orientado para projeto sobre problemas específicos de importância local, nacional e global, em cooperação com instituições de educação e outros parceiros (locais)

Análise baseada em pesquisa de processos de EDS em diferentes contextos de aprendizagem (como escolas, faculdades ou instituições de ensino não formal)

Experiências práticas com abordagens de EDS e sua reflexão crítica

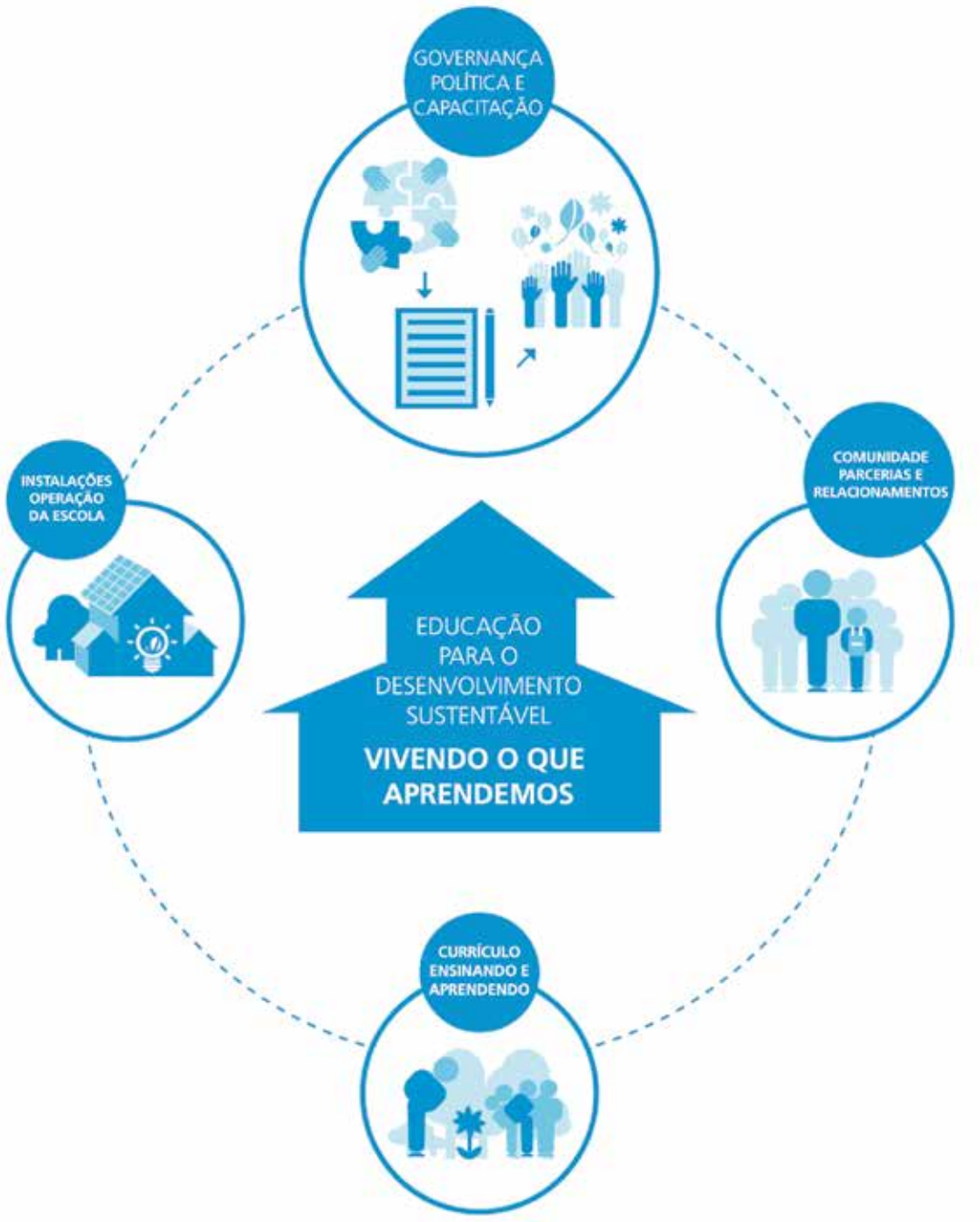
15. Interdisciplinaridade significa a cooperação entre diferentes disciplinas científicas e a "integração de diferentes perspectivas disciplinares, teorias e métodos". Transdisciplinaridade refere-se a "colaboração com especialistas que possuem experiência prática de fora do mundo acadêmico" (GODEMANN, 2006, p. 52).

2.4 Ensino da EDS em sala de aula e outros ambientes de aprendizagem

2.4.1 Abordagem da instituição como um todo

A EDS não se limita ao ensino do desenvolvimento sustentável e à adição de novo conteúdo a cursos e treinamentos. Escolas e universidades devem se ver como lugares de aprendizagem e experiência para o desenvolvimento sustentável e devem, portanto, orientar todos os seus processos para os princípios da sustentabilidade. Para que a EDS seja mais eficaz, a instituição educacional como um todo precisa ser transformada. Tal abordagem visa à integração da sustentabilidade em todos os aspectos da instituição de educação. Isso envolve repensar o currículo, as operações do *campus*, a cultura organizacional, a participação dos educandos, a liderança e gestão, as relações comunitárias e a pesquisa (UNESCO, 2014a). Dessa forma, a própria instituição funciona como um modelo para os educandos. Ambientes de aprendizagem sustentáveis, como a "ecoescola" ou o *campus* "verde", permitem que educadores e educandos integrem os princípios da sustentabilidade em suas práticas diárias e facilitam a capacitação, o desenvolvimento de competências e a valorização da educação de forma abrangente.

Figura 1. A abordagem da instituição como um todo (UNESCO, 2014a, p. 89)



O monitoramento e a avaliação da DEDS revelou vários bons exemplos de abordagens da instituição como um todo (ver o Quadro 2.4.1).

Dada a importância de transformar toda a instituição de ensino, a Área de Ação Prioritária 2 do GAP ("Transformação dos ambientes de aprendizagem e formação: integrar os princípios de sustentabilidade nos contextos de educação e formação") demanda a "promoção de abordagens da instituição como um todo para a EDS nas escolas e em todos os outros contextos de aprendizagem e formação" (UNESCO, 2014b, p. 18). Assim, as abordagens da instituição como um todo devem ser promovidas em todos os níveis e em todos os contextos. Escolas e outras instituições educacionais e organizações do setor privado e público são incentivadas a implementar planos ou estratégias de sustentabilidade. As experiências já existentes com abordagens da instituição como um todo nas áreas de educação superior e escolas secundárias precisam ser ampliadas e estendidas a outros níveis e tipos de educação, como a educação na primeira infância, a educação e formação técnica e profissional e a educação não formal para jovens e adultos. Os elementos principais para uma abordagem da instituição como um todo estão resumidos no Quadro 2.4.2.

Quadro 2.4.1 Exemplos de abordagens da instituição como um todo

Austrália – iniciativa Escolas Australianas Sustentáveis
"A iniciativa Escolas Australianas Sustentáveis é apenas um exemplo de um esforço para incentivar as escolas a adotar uma abordagem da escola como um todo, e do sistema como um todo, para a educação para a sustentabilidade (*Education for Sustainability* – EfS). Com o primeiro piloto realizado em 2005, essa iniciativa contribuiu com êxito para uma valorização crescente de uma abordagem da escola como um todo para a EDS. Os resultados incluem: maior profundidade e amplitude em projetos de EfS implementados; maior integração curricular da EfS; benefícios organizacionais financeiros e ambientais mais amplos; e conexões com entendimentos e objetivos de sustentabilidade mais amplos. Em suma, a participação na iniciativa Escolas Australianas Sustentáveis ajudou as escolas a desenvolver um programa mais eficaz e abrangente de EfS".

Butão – escolas verdes para o Programa Butão Verde
"Integradas no Programa Butão Verde desde 2009, as escolas verdes fazem parte da iniciativa de reforma nacional do Ministério da Educação: Felicidade Nacional Bruta na Educação. O conceito de escola verde também se tornou parte integrante de um sistema de gestão de desempenho (SGD), cujo objetivo é melhorar o desempenho escolar e a implementação de uma educação de qualidade. O SGD escolar baseia-se em ferramentas de autoavaliação das escolas, com foco nos valores e nos processos da Felicidade Nacional Bruta e da EDS. O UNICEF Butão tem uma parceria com o governo para ajudar a lançar a iniciativa escolas verdes, e incluiu uma iniciativa de formação de professores em todo o país para traduzir os princípios da escola verde em prática. Até agora, os resultados têm sido positivos: 'Várias escolas relataram melhorias visíveis e substanciais, especialmente em termos de ambiente físico, atenção, compreensão e respeito dos educandos pela cultura, natureza, etc.'". (BUTÃO, 2012).

Fonte: UNESCO, 2014a, p. 89, 90.

Quadro 2.4.2 Principais elementos de abordagens da instituição como um todo

Um processo abrangente da instituição que permite a todas as partes interessadas – lideranças, professores, educandos, administração – desenvolver conjuntamente uma visão e um plano para implementar a EDS em toda a instituição.

Apoio técnico e financeiro à instituição para apoiar sua reorientação, incluindo exemplos relevantes de boas práticas, formação para a liderança e administração, desenvolvimento de diretrizes e pesquisa associada.

Redes interinstitucionais que facilitem o apoio mútuo, como aprendizagem entre pares em uma abordagem da instituição como um todo, além do aumento da visibilidade da abordagem para promovê-la como um modelo para a adaptação.

Fonte: UNESCO, 2014b.

Embora todos os elementos da abordagem da instituição como um todo sejam importantes, no cerne do ensino da EDS nas salas de aula e em outros contextos de aprendizagem estão as formas interativas, integrativas e críticas de aprendizagem – uma pedagogia transformadora orientada para a ação.

2.4.2 Pedagogia transformadora orientada para a ação

A EDS visa a empoderar e motivar os educandos a se tornarem cidadãos ativos da sustentabilidade, capazes de pensamento crítico e capazes de participar da formação de um futuro sustentável. As abordagens pedagógicas adequadas para esse objetivo são centradas no educando, orientadas para a ação e transformadoras (ver o Quadro 2.4.3).

As abordagens pedagógicas representam o caráter geral ou os princípios orientadores da elaboração dos processos de aprendizagem em EDS. Métodos específicos alinhados com esses princípios são necessários para facilitar o processo de aprendizagem. Na EDS, são favorecidos métodos que promovem competências por meio da aprendizagem ativa. Alguns métodos podem ser especialmente recomendados para a EDS. (Alguns deles foram citados anteriormente nos quadros do Capítulo 2, já adaptados para ODS específicos; ver o Quadro 2.4.4).

Esses métodos participativos de ensino e aprendizagem capacitam os educandos a tomarem medidas para o desenvolvimento sustentável. Quando métodos de ensino e aprendizagem são escolhidos para um contexto específico, eles precisam corresponder às necessidades do grupo de educandos (por exemplo, com base em idade, conhecimento prévio, interesses, habilidades); ao contexto em que a aprendizagem ocorre (por exemplo, o espaço no currículo, clima pedagógico, tradições culturais); e aos recursos e ao apoio disponíveis (por exemplo, competências dos professores, material pedagógico, tecnologia, dinheiro).

Quadro 2.4.3 Principais abordagens pedagógicas na EDS

Uma abordagem centrada no aluno
A pedagogia centrada no aluno enxerga os educandos como aprendentes autônomos e enfatiza o desenvolvimento ativo do conhecimento, e não sua mera transferência e/ou experiências de aprendizagem passiva. O conhecimento prévio dos educandos, e suas experiências no contexto social são pontos de partida para estimular processos de aprendizagem em que os educandos constroem a própria base de conhecimento. As abordagens centradas no aluno exigem que os educandos reflitam sobre os próprios processos de conhecimento e aprendizagem, a fim de administrá-los e monitorá-los. Os educadores devem estimular e apoiar essas reflexões. As abordagens centradas no aluno mudam o papel do educador para o de um facilitador de processos de aprendizagem (em vez de ser um especialista que apenas transfere conhecimento estruturado) (BARTH, 2015).

Aprendizagem orientada para a ação
Na aprendizagem orientada para a ação, os educandos se envolvem na ação e refletem sobre suas experiências em termos do processo de aprendizagem pretendido e do seu desenvolvimento pessoal. A experiência pode vir de um projeto (aprendizagem em serviço), um estágio, a facilitação de uma oficina, a implementação de uma campanha etc. A aprendizagem voltada para a ação refere-se à teoria do ciclo de aprendizagem experiencial de Kolb, com as seguintes fases: 1) ter uma experiência concreta; 2) observar e refletir; 3) formar conceitos abstratos para generalização; e 4) aplicá-los em novas situações (KOLB, 1984). A aprendizagem voltada para a ação aumenta a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de competências e o esclarecimento de valores, conectando conceitos abstratos à experiência pessoal e à vida do educando. O papel do educador é criar um ambiente de aprendizagem que gera experiências e processos de pensamento reflexivo nos educandos.

Aprendizagem transformadora
A aprendizagem transformadora pode ser melhor definida por seus objetivos e princípios, e não por qualquer estratégia concreta de ensino ou aprendizagem. Ela visa a capacitar os educandos a questionar e alterar as formas como enxergam e pensam sobre o mundo, a fim de aprofundar a compreensão dele (SLAVICH; ZIMBARDO, 2012; MEZIROW, 2000). O educador é um facilitador que empodera e desafia os educandos a alterar suas visões de mundo. O conceito relacionado de aprendizagem transgressiva (LOTZ-SISITKA et al., 2015) vai um passo além: enfatiza que a aprendizagem em EDS precisa superar o *status quo* e preparar o educando para o pensamento transgressor e a cocriação de novos conhecimentos.

Para criar contextos de aprendizagem diversos e transversais e formular marcos holísticos e abrangentes dos ODS, as instituições de educação e os educadores devem promover parcerias em nível local, nacional e internacional. É importante reconhecer que as respostas adequadas aos desafios da sustentabilidade não podem ser limitadas a uma única perspectiva, disciplina ou forma de conhecimento. Parcerias que envolvam uma série de atores sociais, como empresas, ONGs, instituições públicas, formuladores de políticas e/ou indivíduos, facilitam novas possibilidades de aprendizagem e tornam-se uma fonte de criatividade e inovação. Em um diálogo ou um projeto que inclui cooperação com um parceiro na prática, os educandos podem aprender sobre os desafios do mundo real e beneficiar-se dos conhecimentos e das experiências dos parceiros. Ao mesmo tempo, os parceiros também podem ser empoderados e sua capacidade como agentes críticos da mudança pode ser aumentada. Parcerias entre educandos de todo o mundo promovem o intercâmbio de diferentes perspectivas e conhecimentos sobre os mesmos temas. Por exemplo, cursos virtuais podem proporcionar um ambiente para a prática de um diálogo global e promover respeito e compreensão mútuos (ver o Quadro 2.4.5).

Quadro 2.4.4 Principais métodos para a aprendizagem dos ODS

Projetos de colaboração no mundo real, como projetos de aprendizagem em serviço e campanhas para diferentes ODS

Exercícios de construção de visão, como oficinas do futuro, análises de cenário, narrativa de histórias utópicas/distópicas, pensamento de ficção científica e previsão e retrospectiva

Análises de sistemas complexos por meio de projetos de pesquisa baseados na comunidade, estudos de caso, análise das partes interessadas, análise dos atores, modelagem, jogos de sistemas etc.

Pensamento crítico e reflexivo por meio de discussões internas, diários reflexivos etc.

Quadro 2.4.5 Um exemplo de diálogo intercultural entre educandos

Programa Jovens Mestres: abordagem da aprendizagem flexível
O Programa Jovens Mestres é uma rede global de ensino e aprendizagem baseada na *web* para estudantes de 16 a 18 anos de idade e seus professores. Alunos e professores se reúnem em salas de aula virtuais onde têm a oportunidade de construir a compreensão e a cooperação em matéria de sustentabilidade. Nas salas de aula virtuais, os alunos aprendem uns com os outros por meio do compartilhamento de informações em primeira mão com seus pares de diferentes países. Eles ganham uma compreensão dos desafios comuns da sustentabilidade e de diferentes perspectivas e soluções locais. Até agora, mais de 30.000 alunos e 3.000 professores de mais de 116 países concluíram o Programa Jovens Mestres. Uma avaliação do programa revela resultados positivos para os alunos, professores e escolas, incluindo "conhecimento ambiental ampliado, melhoria das habilidades de comunicação, engajamento em atividades ambientais extracurriculares, amizades internacionais numerosas e aprimoramento dos conhecimentos de informática" (McCORMICK et al., 2005).

Fonte: UNESCO, 2014a, p. 88.

Uma pedagogia transformadora orientada para a ação também contribui para a realização dos objetivos da Área de Ação Prioritária 4 do GAP ("Empoderar e mobilizar os jovens"), que demanda "mais oportunidades de aprendizagem *online* de qualidade para os jovens; jovens participando e contribuindo para a promoção, a formulação e a implementação de políticas de EDS em nível local, nacional e internacional; e mais atividades de EDS lideradas por jovens" (UNESCO, 2014b, p. 23).

2.5 Como avaliar os resultados de aprendizagem da EDS e a qualidade dos programas de EDS?

Avaliar os resultados da EDS e de esforços que visam a reorientar os sistemas de educação é um desafio importante a ser abordado (UNESCO, 2014a). Programas e iniciativas de EDS devem ser avaliados em vários níveis. Aqui, podemos citar as seguintes abordagens: avaliações em larga escala dos resultados da aprendizagem; avaliação dos resultados da aprendizagem em nível individual; avaliações nacionais mais alinhadas com as prioridades nacionais de educação; avaliações escolares e institucionais contextualizadas para melhorar a implementação; desenvolvimento de práticas de avaliação formativa para capacitar os professores para a avaliação de práticas pedagógicas específicas em sala de aula; e autoavaliação do progresso individual.

Já existem alguns exemplos de como elementos da EDS estão sendo incluídos nas abordagens de avaliações em larga escala (ver o Quadro 2.5.1).

Quadro 2.5.1 Exemplos de avaliações em larga escala que incluem elementos da EDS

Avaliação da exposição ao desenvolvimento sustentável

"As avaliações internacionais de resultados da aprendizagem estão começando a incorporar aspectos da EDS. A avaliação PISA 2006 teve foco na alfabetização científica e, entre outras coisas, informações compiladas sobre a inclusão de temas ligados às ciências ambientais no currículo escolar (OCDE, 2009). A avaliação PISA revelou que 98% dos estudantes nos países da OCDE frequentam escolas em que temas ambientais (por exemplo, poluição, degradação ambiental, relações entre os organismos, biodiversidade e conservação dos recursos) são ensinados. Embora a localização no currículo de temas de ciência ambiental possa diferir de um sistema para outro, a maioria dos estudantes na primeira etapa da educação secundária nos países da OCDE foram expostos a, e são obrigados a dominar, um conjunto de temas ambientais relevantes. Entre os estudantes de países não membros da OCDE, a oportunidade de aprender sobre o meio ambiente varia muito mais" (SCHULZ et al., 2010).

Fonte: UNESCO, 2014a, p. 98.

Avaliando escolhas e ações relacionadas à sustentabilidade

"Algo ainda mais desafiador de se determinar é se o conhecimento e a aprendizagem adquiridos estão levando a escolhas e ações relacionadas à sustentabilidade. Existem algumas iniciativas promissoras nesta área: por exemplo, o Estudo Internacional da Educação Cívica e para a Cidadania (ICCS) em 38 países em 2008 e 2009, promovido pela Associação Internacional para a Avaliação do Rendimento Educacional, encontrou uma correlação positiva entre a educação para a cidadania e o engajamento dos educandos na cidadania ativa".

Fonte: UNESCO, 2014a, p. 98.

Em 2013, o conselho diretor do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (*Programme for International Student Assessment* – PISA) decidiu explorar uma avaliação da "competência global" (OCDE, 2016) no PISA 2018. A competência global é definida pela OCDE como

> "a capacidade de analisar questões globais e interculturais de forma crítica e de várias perspectivas, para entender como as diferenças afetam as percepções, os julgamentos e as ideias de si e dos outros, e envolver-se em interações abertas, apropriadas e efetivas com outros de diferentes origens, com base em um respeito comum pela dignidade humana" (OCDE, 2016, p. 4).

O teste, desenvolvido em consulta com os países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e consultores especializados, irá avaliar por meio de testes cognitivos o conhecimento e a compreensão dos jovens a respeito de questões globais; conhecimento e compreensão intercultural; e habilidades de pensamento analítico e crítico. Além disso, habilidades como a capacidade de interagir respeitosamente, de forma apropriada e eficaz, empatia e flexibilidade, bem como atitudes como abertura para pessoas de outras culturas, respeito à alteridade cultural, consciência e responsabilidade global, serão analisadas por meio de dados autorrelatados pelos estudantes em um questionário (OECD, 2016, p. 6). Dessa forma, o teste irá "oferecer a primeira visão abrangente do sucesso dos sistemas de educação em instrumentalizar os jovens para apoiar o desenvolvimento de comunidades pacíficas e diversas" (OECD, 2016, p. 3). Na reunião dos ministros da Educação do G7, que aconteceu em Kurashiki, Japão, em 14 de maio de 2016, as autoridades observaram que essa avaliação pode muito bem proporcionar uma métrica para medir o progresso nesta área.

A avaliação PISA e outras avaliações em larga escala, como o Estudo Internacional da Educação Cívica e para a Cidadania (*International Civic and Citizenship Education Study* – ICCS) 2016, podem trazer importantes contribuições para uma melhor compreensão do desenvolvimento dos resultados da aprendizagem na EDS, e podem aumentar a visibilidade das contribuições dessa abordagem para uma educação de qualidade. Elas também podem fornecer os dados

necessários para monitorar dois indicadores temáticos da Meta 4.7: número 26, "Porcentagem de alunos por faixa etária (ou nível educacional) que mostram um entendimento apropriado de questões relacionadas à cidadania global e à sustentabilidade", e número 27, "Porcentagem de alunos de 15 anos que mostram proficiência em conhecimentos sobre ciência ambiental e geociência" (UNESCO, 2015b).

A avaliação da EDS pode servir a propósitos diferentes (ver o Quadro 2.5.2).

Quadro 2.5.2 Diferentes finalidades da avaliação da EDS em nível individual

Colher informações e registrar o progresso e rendimento dos educandos em relação aos resultados de aprendizagem pretendidos
Comunicar o progresso para os educandos, identificando pontos fortes e áreas para crescimento, e usar essa informação para definir objetivos de aprendizagem
Fornecer *feedback* sobre o sucesso dos processos de ensino e aprendizagem para ajudar a planejar, implementar e melhorar esses processos
Na educação formal, orientar as decisões sobre a aprendizagem e as escolhas acadêmicas e profissionais do educando

Há muitas maneiras de avaliar os resultados da aprendizagem. A abordagem adotada dependerá do contexto (por exemplo, as características do sistema de educação) e da forma como a EDS é transmitida: na educação formal, por exemplo, de forma transversal em todo o currículo ou dentro de um tema específico, ou outra modalidade. Os métodos de avaliação precisarão ser alinhados aos objetivos de aprendizagem e às práticas de ensino e aprendizagem. Dada a variedade de objetivos de aprendizagem e competências na EDS, é provável que sejam necessários diversos métodos para avaliar a aprendizagem com precisão.

A EDS envolve um amplo leque de finalidades transformadoras. Os educadores devem, portanto, considerar essas finalidades mais amplas. Eles devem ir além do uso exclusivo da avaliação da aprendizagem; devem incluir a avaliação para a aprendizagem e a avaliação como aprendizagem. Os educadores devem usar uma combinação de métodos de avaliação tradicionais e métodos mais reflexivos baseados no desempenho, como a autoavaliação e a avaliação por pares, que captam os *insights* dos educandos sobre aspectos como a transformação pessoal, a compreensão aprofundada da investigação crítica, bem como o engajamento e a atuação cívica. O *feedback* dos educadores, comentários dos colegas e a autoavaliação (por exemplo, com diários ou portfólios de reflexão) capacitam os educandos a monitorar os próprios processos de aprendizagem e identificar possibilidades de melhoria.

Além de avaliar os resultados da aprendizagem, é importante monitorar e avaliar continuamente a qualidade dos programas de EDS. O monitoramento e a avaliação podem se concentrar em aspectos programáticos (por exemplo, expectativas de aprendizagem, recursos, competências de ensino, ambiente de aprendizagem); processos (por exemplo, práticas de ensino, recursos de aprendizagem, envolvimento dos educandos); resultados (por exemplo, conhecimento, competências, valores e atitudes, efeito transformador); e considerações contextuais.

A realização de uma avaliação eficaz dos programas de EDS deve ser integrada em avaliações que já são realizadas, sempre que possível, e exige muita atenção a uma série de fatores. As finalidades e os indicadores da avaliação devem ser claramente definidos, a natureza da população e o contexto de ensino/aprendizagem precisam ser considerados, assim como o tipo de informação que constitui evidência aceitável e os métodos de coleta de dados precisam ser determinados.

Os resultados de uma avaliação de programa podem ser usados para diversas finalidades (ver o Quadro 2.5.3).

Quadro 2.5.3 Diferentes finalidades da avaliação de programas

Identificar limitações programáticas
Focar em áreas específicas de melhoria
Reportar tendências e resultados locais, nacionais e internacionais
Avaliar a eficácia do programa
Promover a responsabilização e a transparência

O monitoramento e a avaliação devem ser melhorados para garantir as evidências necessárias para a continuação e a ampliação dos investimentos em EDS, e para o engajamento reflexivo com a EDS como um processo de reorientação educacional emergente. Portanto, é fundamental desenvolver marcos de indicadores que estabeleçam normas para os resultados de aprendizagem da EDS.

3. Conclusões

A EDS pode contribuir para o alcance dos ODS, primeiramente, por meio do desenvolvimento de competências de sustentabilidade transversais necessárias para lidar com muitos desafios de sustentabilidade diferentes e relacionar os diferentes ODS uns com os outros. Em segundo lugar, a EDS pode instrumentalizar os educandos com os resultados específicos de aprendizagem cognitiva, socioemocional e comportamental que lhes permitirão lidar com os desafios particulares de cada ODS.

Para que todos ao redor do mundo possam atuar em favor dos ODS, todas as instituições de educação devem considerar como sua responsabilidade trabalhar intensamente com questões de desenvolvimento sustentável, promover o desenvolvimento de competências de sustentabilidade e desenvolver os resultados de aprendizagem específicos relacionados a todos os ODS. Por isso, é vital não apenas incluir conteúdos relacionados aos ODS nos currículos, mas também utilizar a pedagogia transformadora orientada para a ação.

As autoridades da área da educação, os formuladores e gestores de políticas, os educadores, os desenvolvedores de currículo e outros atores são chamados a repensar a educação a fim de contribuir para a consecução dos ODS dentro do prazo previsto, entre hoje e 2030. Este guia oferece uma orientação para as competências de sustentabilidade e resultados específicos de aprendizagem cognitiva, socioemocional e comportamental que são relevantes para esse objetivo, e descreve o que é necessário para implementar a aprendizagem para os ODS por meio da EDS.

Anexo 1. Práticas e recursos *online* selecionados

Sites sobre os ODS

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores.

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)
http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/desenvolvimento-sustentavel-e-meio-ambiente/134-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-ods

ONU no Brasil.
Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis: 17 objetivos para transformar o nosso mundo
https://nacoesunidas.org/pos2015/

UNESCO no Brasil.
UNESCO e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/post-2015-development-agenda/unesco-and-sustainable-development-goals/

Sites de língua inglesa sobre os ODS

Human Rights and the 2030 Agenda for Sustainable Development
http://www.ohchr.org/EN/Issues/MDG/Pages/The2030Agenda.aspx

OECD and the Sustainable Development Goals: Delivering on universal goals and targets https://www.oecd.org/dac/sustainabledevelopment- goals.htm

SDG Indicators http://unstats.un.org/sdgs/indicators/indicators-list/

The Guardian: Sustainable development goals: all you need to know https://www.theguardian.com/global-development/2015/jan/19/sustainable-development-goals-united-nations

The UN Sustainable Development Knowledge Platform sustainabledevelopment.un.org https://sustainabledevelopment.un.org/topics/sustainabledevelopmentgoals

UNESCO and Sustainable Development Goals
http://en.unesco.org/sdgs

UN Sustainable Development / SDGs http://www.un.org/sustainabledevelopment
http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainabledevelopment-goals

World Economic Forum: What are the Sustainable Development Goals? https://www.weforum.org/agenda/2015/09/what-are-thesustainable-development-goals

Recursos de língua inglesa para a sala de aula, currículos e trabalho de jovens

British Council: Sustainable Development Goals resource
https://schoolsonline.britishcouncil.org/sites/default/files/sdg_education_pack_v3.pdf

Gaia Education's Design for Sustainability E-learning Programme
http://www.gaiaeducation.org/index.php/en/online

GlobalGiving: Crowdfunding for the SDGs
https://www.globalgiving.org/sdg/

Green Pack: Teaching material on sustainability issues http://education.rec.org/green-pack.html

OpenLearn. The Open University: Material for self-study on all kinds of topics http://www.open.edu/openlearn/

OXFAM: A selection of suggested teaching ideas around the SDGs https://www.oxfam.org.uk/education/resources/sustainabledevelopment-goals

Sustainability Gamepedia: A database of games related to sustainability http://www.games4sustainability.org/gamepedia/

Teaching and Learning for a Sustainable Future: Resources for teachers about teaching approaches as well as classroom activities on diverse topics related to sustainability http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_gs.html

Teach UNICEF: Collection of teacher resources on the SDGs https://teachunicef.org/teaching-materials/topic/sustainabledevelopment-goals

The Goals.org: Free global education and learning portal on sustainable development solutions http://www.thegoals.org

The Lazy Person's Guide to Saving the World http://www.un.org/sustainabledevelopment/takeaction

The Story of Stuff: An online resource that investigates the humanity's unsustainable use of materials http://storyofstuff.org

The World We Want. A Guide to the Goals for Children and Young People http://www.unicef.org/agenda2030/files/TWWW_A4_Single_Page_LowRes_English.pdf

The Youth resource pack from MYCI: Methodolgies for introducing the SDGs to young people in an engaging and informative manner http://www.youth.ie/sites/youth.ie/files/SDGs_Youth_Resource%20_Pack.pdf

UNESCO: Good Practices in Teacher Education Institutions http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001524/152452eo.pdf

World's Largest Lesson: Find everything you need to introduce the SDGs to young people, take part and take action http://worldslargestlesson.globalgoals.org

Young Masters Programme on Sustainable Development: Online courses and international exchange between students on sustainable development http://www.goymp.org/en/frontpage

YUNGA Challenge Badges: Developed in collaboration with UN agencies, civil society and other organizations, YUNGA Challenge Badges aim to raise learners' awareness, educate and motivate them to change their behaviour and become active agents of change in their local community. The series can be used by teachers in school classes as well as by youth leaders. http://www. fao.org/yunga/resources/challenge-badges/en/

Organizações e iniciativas internacionais

Eco-Schools Networks http://www.ecoschools.global

Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO) http://www.fao.org/home/en/

GAIA Education http://www.gaiaeducation.org

Global Ecovillage Network http://www.gen.ecovillage.org

Global Footprint Network http://www.footprintnetwork.org/en/index.php/GFN/

Higher Education Sustainability Initiative (HESI) https://sustainabledevelopment.un.org/sdinaction/hesi

ICLEI: Local Governments for Sustainability http://www.iclei.org

International Institute for Sustainable Development http://www.iisd.org

Sustainable Development Solutions Network http://unsdsn.org

UNESCO ASPnet schools http://www.unesco.org/new/en/education/networks/global-networks/aspnet

United Nations Development Programme http://www.undp.org/

United Nations Environment Programme http://www.unep.org

World Federation of UNESCO Clubs, Centres and Associations (WFUCA) http://wfuca.org/

World Health Organization http://www.who.int/en/

Apoio pedagógico aos educadores em língua inglesa

Education for Sustainability Starter Kit http://www.sustainableschoolsproject.org/tools-resources/starter-kit

Education for Sustainable Development Toolkit http://www.esdtoolkit.org/

German Curriculum Framework Education for Sustainable Development http://ensi.org/global/downloads/Publications/418/Curriculum%20Framework%20ESD%20final%201.pdf

Guide to Education for Sustainability http://sustainableschoolsproject.org/sites/default/files/ EFSGuide2015b.pdf

Guide to Quality and Education for Sustainability in Higher Education http://efsandquality.glos.ac.uk/

Shaping the future we want. UN Decade of ESD. Final report http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002303/230302e.pdf

UNESCO's Roadmap to ESD. Implementing the Global Action Programme (GAP) http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230514e.pdf

UNESCO's Teaching and Learning for a Sustainable Future http://www.unesco.org/education/tlsf/

Vanderbilt University's Guide for Teaching Sustainability https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/teaching-sustainability

Whole-school approaches to sustainability: A review of models for professional development in pre-service teacher education (Australian Research Institute in Education for Sustainability) http://aries.mq.edu.au/projects/preservice/files/TeacherEduDec06.pdf

Anexo 2. Bibliografia

- ADOMßENT, M.; HOFFMANN, T. *The concept of competencies in the context of Education for Sustainable Development (ESD).* ESD Expert Network, 2013. Disponível em: <http://esd-expert.net/assets/130314-Concept-Paper-ESD-Competencies.pdf>. Acesso em: 16 out. 2016.
- BARTH, M. *Implementing sustainability in higher education:* learning in an age of transformation. London: Routledge, 2015.
- BERTSCHY, F.; KÜNZLI, C.; LEHMANN, M. Teachers' competencies for the implementation of educational offers in the field of education for sustainable development. *Sustainability*, v. 5, n. 12, p. 5067--5080, 2013.
- BUTÃO. Ministério da Educação. *Matters:* 30th education policy guidelines and instructions; EPGI 2012. Thimphu, 2012.
- DE HAAN, G. The development of ESD-related competencies in supportive institutional frameworks. *International Review of Education*, v. 56, n. 2, p. 315-328, 2010.
- DELORS, J. et al. *Learning, the treasure within:* Report to UNESCO of the International Commission on Education for the 21st Century. Paris: UNESCO, 1996.
- GERMAN-SPEAKING NETWORK TEACHER EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT. *Teacher education for a sustainable development from pilot projects and initiatives to new structures. A memorandum on reorienting teacher education in Germany, Austria and Switzerland.* 2015. Disponível em: <http://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/portale/netzwerk-lena/Memorandum_LeNa_English_Stand_August_15.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2016.
- GODEMANN, J. Promotion of interdisciplinary competence as a challenge for higher education. *Journal of Social Science Education*, v. 5, n. 2, p. 51-61, 2006.
- IAEG-SDGs. *Final list of proposed Sustainable Development Goal indicators*. Inter-Agency and Expert Group on SDG Indicators (IAEG-SDGs), 2016. Disponível em: <http://unstats.un.org/sdgs/indicators/Official%20List%20of%20Proposed%20SDG%20Indicators.pdf>. Acesso em: 29 out. 2016.
- INTERNATIONAL FORUM FOR VOLUNTEERING IN DEVELOPMENT. *The Lima Declaration*. 2014. Disponível em: <http://forum-ids.org/conferences/ivco/ivco-2014/ lima-declaration/>. Acesso em: 6 out. 2016.
- KOLB, D. A. *Experiential learning:* experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1984.
- LOTZ-SISITKA, H. et al. Transformative, transgressive social learning: rethinking higher education pedagogy in times of systemic global dysfunction. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, v. 16, p. 73-80, 2015.
- McCORMICK, K. et al. Education for sustainable development and the Young Masters Program. *Journal of Cleaner Production*, v. 13, n. 10-11, p. 1107-1112, 2005.
- MEZIROW, J. *Learning as transformation:* critical perspectives on a theory in progress. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- OECD. *Global competency for an inclusive world.* Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 2016. Disponível em: <https://www.oecd. org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>. Acesso em: 29 out. 2016.
- OECD. *Green at fifteen?:* how 15-year-olds perform in environmental science in PISA 2006. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 2009.
- RAUCH, F., STEINER, R. Competences for education for sustainable development in teacher education. *CEPS Journal*, v. 3, n. 1, p. 9-24, 2013.
- RIECKMANN, M. Future-oriented higher education: which key competencies should be fostered through university teaching and learning? *Futures,* v. 44, n. 2, p. 127-135, 2012.
- RYCHEN, D. S. Key competencies: Meeting important challenges in life. In: RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. (Eds.). *Key competencies for a successful life and well-functioning society*. Cambridge, MA: Hogrefe e Huber, 2003. p. 63-107.
- SCHREIBER, J. R.; SIEGE, H. (Eds.). *Curriculum Framework Education for Sustainable Development*. Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs (KMK) and Federal Ministry for Economic Cooperation and Development (BMZ), 2016. Disponível em: <http://ensi.org/global/downloads/Publications/418/Curriculum%20Framework%20ESD%20final%201.pdf> Acesso em: 6 nov. 2016.
- SCHULZ, W. et al. *ICCS 2009 international report:* civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2010.
- SLAVICH, G. M.; ZIMBARDO, P. G. Transformational teaching: theoretical underpinnings. basic principles, and core methods. *Educational Psychology Review*, v. 24, n. 4, p. 569-608, 2012.

- SLEURS, W. *Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) teachers:* a framework to integrate ESD in the curriculum of teacher training institutes. 2008. Disponível em: <http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/inf.meeting.docs/EGonInd/8mtg/CSCT%20Handbook_Extract.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2016.
- TSUNEKI, H.; SHAW, R. Current policy development regarding Education for Sustainable Development and Climate Change Education in Costa Rica. Kyoto, Kyoto University (a ser publicado).
- UNECE. *Learning for the Future: Competences in Education for Sustainable Development.* United Nations Economic Commission for Europe (UNECE), 2012. Disponível em: <http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ ESD_Publications/Competences_Publication.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2016.
- UNECE. *UNECE strategy for education for sustainable development*. United Nations Economic Commission for Europe (UNECE), 2005. Disponível em: <https://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/documents/2005/cep/ac.13/cep.ac.13.2005.3.rev.1.e.pdf>. Acesso em: 30 out. 2016.
- UNESCO. *Bonn Declaration*. Paris, 2009. Disponível em: <http://www.desd.org/ESD2009_ BonnDeclaration080409.pdf>. Acesso em: 30 out. 2016.
- UNESCO. *Education 2030:* Incheon Declaration and framework for action; towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. Paris, 2016. Disponível em: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/incheon-framework-for-action-en.pdf>. Acesso em: 16 out. 2016.
- UNESCO. *Rethinking education.* towards a global common good? Paris, 2015a. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e. pdf>. Acesso em: 16 out. 2016.
- UNESCO. *Shaping the future we want:* UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014); final report. Paris, 2014a. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002301/230171e.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2016.
- UNESCO. *Teaching and learning*: achieving quality for all; EFA Global Monitoring Report 2013/4. Paris, 2014c. Disponível em: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/gmr-2013-14-teachingand-learning-education-for-all-2014-en.pdf> Acesso em: 15 dez. 2016.
- UNESCO. *Thematic indicators to monitor the Education 2030 Agenda:* technical advisory group proposal. Paris, 2015b. Disponível em: <http://www.uis. unesco.org/Education/Documents/43-indicators-to-monitoreducation2030. pdf>. Acesso em: 29 out. 2016.
- UNESCO. *UNESCO roadmap for implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. Paris, 2014b. Disponível em: <http:// unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230514e.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2016.
- UNITED NATIONS. *The future we want:* outcome document of the United Nations Conference on Sustainable Development, Rio de Janeiro, Brazil, 20-22 June 2012. New York, 2012. Disponível em: <https://sustainabledevelopment. un.org/content/documents/733FutureWeWant.pdf >. Acesso em: 16 out. 2016.
- UNITED NATIONS. *Transforming our world:* the 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. New York, 2015. Disponível em: <http://www.un.org/ga/ search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E>. Acesso em: 16 out. 2016.
- VARE, P.; SCOTT, W. Learning for a change: exploring the relationship between education and sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development,* v. 1, n. 2, p. 191-198, 2007.
- WALS, A. E. J. *Beyond unreasonable doubt:* education and learning for socio-ecological sustainability in the Anthropocene. Wageningen: Wageningen University, 2015. Disponível em: <https://arjenwals.files.wordpress.com/2016/02/8412100972_rvb_inauguratie-wals_oratieboekje_v02.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2016.
- WIEK, A.; WITHYCOMBE, L.; REDMAN, C. L. Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, v. 6, n. 2, p. 203-218, 2011.

Representação no Brasil

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Objetivos de aprendizagem

Para criar um mundo mais sustentável e para se envolver com questões relacionadas à sustentabilidade, como descrito nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), os indivíduos devem se tornar agentes de mudança para a sustentabilidade. Eles precisam de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que lhes permitam contribuir para o desenvolvimento sustentável. A educação é, portanto, crucial para a consecução do desenvolvimento sustentável e a educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) é particularmente necessária porque capacita os educandos a tomar decisões informadas e agir de forma responsável para promover a integridade ambiental, a viabilidade econômica e uma sociedade justa para as gerações presentes e futuras.

Esta publicação orienta os leitores sobre como usar a educação, especialmente a EDS, para atingir os ODS. Ela identifica os objetivos de aprendizagem, sugere temas e atividades de aprendizagem para cada ODS, e descreve a implementação em diferentes níveis, desde a formulação do curso até estratégias nacionais. O documento tem como objetivo apoiar os formuladores e gestores de políticas, desenvolvedores de currículo e educadores na elaboração de estratégias, programas e cursos para promover a aprendizagem para os ODS.

ISBN 978-85-7652-218-8

9 788576 522188

4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável