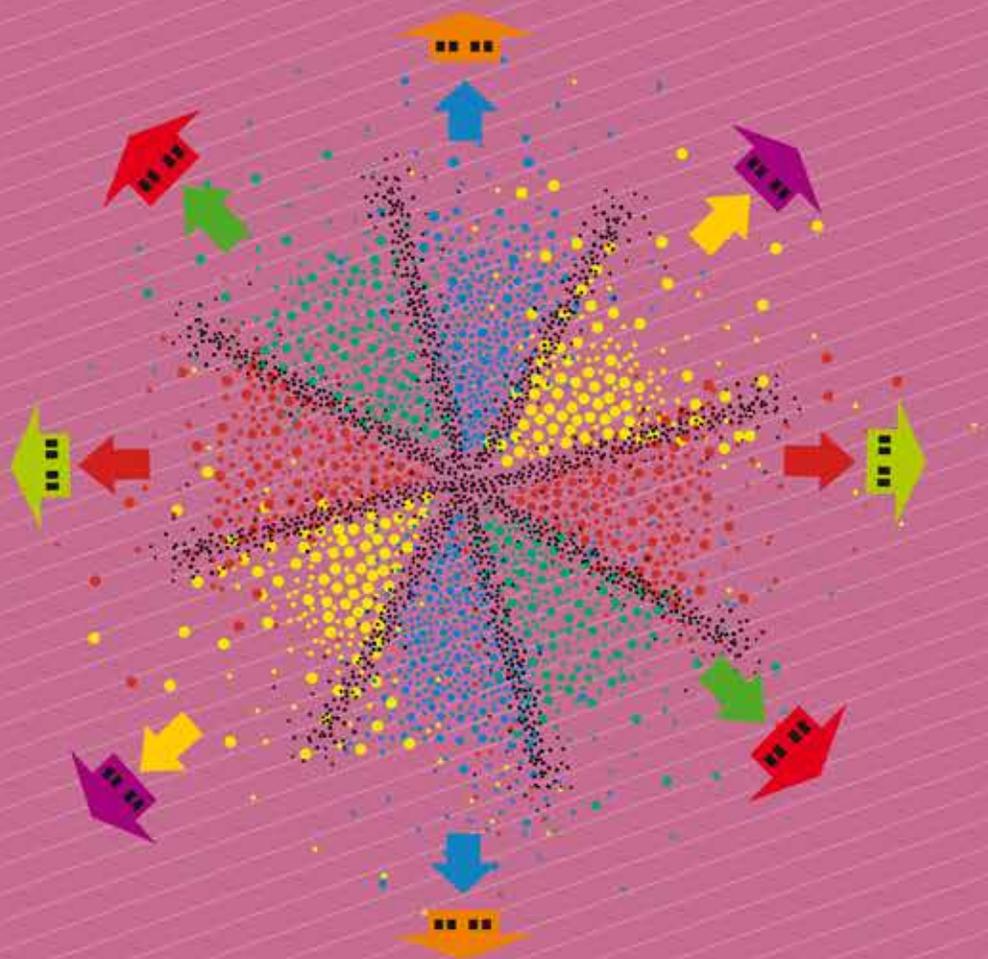


Parâmetros

para a Educação Básica
do Estado de Pernambuco



Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa
para o Ensino Fundamental e Médio

Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco

Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco

Parâmetros Curriculares de
Língua Portuguesa para o
Ensino Fundamental e Médio

2012



Eduardo Campos
Governador do Estado

João Lyra Neto
Vice-Governador

Anderson Gomes
Secretário de Educação

Ana Selva
Secretária Executiva de Desenvolvimento da Educação

Margareth Zaponi
Secretária Executiva de Gestão de Rede

Paulo Dutra
Secretário Executivo de Educação Profissional



UNDIME PE
União Nacional dos Dirigentes
Municipais de Educação

Undime | PE
M^a do Socorro Maia
Presidente Estadual

GERÊNCIAS DA SEDE

Shirley Malta

Gerente de Políticas Educacionais
de Educação Infantil e Ensino Fundamental

Marta Lima

Gerente de Políticas Educacionais
em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania

Raquel Queiroz

Gerente de Políticas Educacionais
do Ensino Médio

Cláudia Abreu

Gerente de Educação de Jovens e Adultos

Cláudia Gomes

Gerente Geral de Correção
de Fluxo Escolar

Vicência Torres

Gerente de Normatização
do Ensino

Albanize Gomes

Gerente de Políticas Educacionais
de Educação Especial

Epifânia Valença

Gerente de Avaliação e Monitoramento

GERÊNCIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO

Antonio Fernando Santos Silva

Gestor GRE Agreste Centro Norte – Caruaru

Paulo Manoel Lins

Gestor GRE Agreste Meridional – Garanhuns

Sinésio Monteiro de Melo Filho

Gestor GRE Metropolitana Norte

Maria Cleide Gualter Alencar Arraes

Gestora GRE Sertão do Araripe – Araripina

Cecília Maria Patriota

Gestora GRE Sertão do Alto Pajeú
Afogados da Ingazeira

Anete Ferraz de Lima Freire

Gestora GRE Sertão Médio São Francisco

Ana Maria Xavier de Melo Santos

Gestora GRE Mata Centro – Vitória de Santo Antão

Luciana Anacleto Silva

Gestora GRE Mata Norte – Nazaré da Mata

Sandra Valéria Cavalcanti

Gestora GRE Mata Sul – Palmares

Gilvani Pilé

Gestora GRE Recife Norte

Marta Maria de Lira

Gestora GRE Recife Sul

Danielle de Freitas Bezerra Fernandes

Gestora GRE Metropolitana Sul

Elma dos Santos Rodrigues

Gestora GRE Sertão do Moxotó Ipanema – Arcoverde

M^a Dilma Marques Torres Novaes Goiana

Gestora GRE Sertão do Submédio São Francisco – Floresta

Edjane Ribeiro dos Santos

Gestora GRE Vale do Capibaribe – Limoeiro

Waldemar Alves da Silva Júnior

Gestor GRE Sertão Central – Salgueiro

Jorge de Lima Beltrão

Gestor GRE Litoral Sul – Barreiros

CONSULTORES EM LÍNGUA PORTUGUESA

Ana Karine Pereira de Holanda Bastos

Ana Maria Morais Rosa

Artur Gomes de Morais

Clarice Inês Madureira Grangeiro

Danielle da Mota Bastos

Dayse Cabral de Moura

Gustavo César Barros Amaral

Gustavo Henrique da Silva Lima

Janaina Ângela da Silva

Joana D’Arc Lopes Brandão

Luciano Carlos Mendes de Freitas Filho

Maria Clara Catanho Cavalcanti

**Maria do Rosário da Silva Albuquerque
Barbosa**

Maria Irlandé Costa Morais Antunes

Maria José de Matos Luna

Neuza Maria Pontes de Mendonça

Zélia Granja Porto



Reitor da Universidade Federal de Juiz de Fora
Henrique Duque de Miranda Chaves Filho

Coordenação Geral do CAEd
Lina Kátia Mesquita Oliveira

Coordenação Técnica do Projeto
Manuel Fernando Palácios da Cunha Melo

Coordenação de Análises e Publicações
Wagner Silveira Rezende

Coordenação de Produção Visual
Hamilton Ferreira

EQUIPE TÉCNICA

Coordenação Pedagógica Geral
Maria José Vieira Féres

Coordenação de Planejamento e Logística
Gilson Bretas

Organização
Maria Umbelina Caiafa Salgado

Assessoria Pedagógica
Ana Lúcia Amaral

Assessoria Pedagógica
Maria Adélia Nunes Figueiredo

Diagramação
Luiza Sarrapio

Responsável pelo Projeto Gráfico
Rômulo Oliveira de Farias

Capa
Edna Rezende S. de Alcântara

Revisão
Adriana de Lourdes Ferreira de Andrade
Aline Gruppi Lanini
Carolina Pires Araújo
Luciana Netto de Sales

Especialistas em Língua Portuguesa
Begma Tavares Barbosa
Eloisa Jardim Barino
Hilda Micarello
Marilda Clareth Bispo de Oliveira
Rosângela Oliveira Gomes Noronha
Tânia Magalhães



SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| 1. APRESENTAÇÃO | 13 |
| 2. INTRODUÇÃO | 15 |
| 2.1. A Organização dos Parâmetros de Língua Portuguesa | 15 |
| 2.2. Concepções de Língua e Ensino de Linguagem | 18 |
| 3. EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA | 24 |
| 3.1. Eixo Apropriação do Sistema Alfabético | 24 |
| 3.2. Eixo (Vertical) Análise Linguística | 40 |
| 3.3. Eixo Oralidade | 52 |
| 3.4. Eixo Leitura | 63 |
| 3.5. Eixo Letramento Literário | 85 |
| 3.6. Eixo Escrita | 103 |
| 4. REFERÊNCIAS | 120 |
| 5. COLABORADORES | 125 |

1. APRESENTAÇÃO

Este documento, denominado Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio do Estado de Pernambuco, compõe o conjunto de documentos que a Secretaria de Educação de Pernambuco (SEE) apresenta aos seus professores e a toda a comunidade, firmando seu compromisso com uma educação pública de qualidade. Construído com a colaboração de várias instituições educacionais do estado de Pernambuco – Secretaria de Educação, União dos Dirigentes Municipais de Educação de Pernambuco (UNDIME/PE), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade de Pernambuco (UPE) – e contando com a participação de professores representantes das Gerências Regionais de Educação, os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa reafirmam um modelo de ensino alinhado com as orientações nacionais* e comprometido com uma formação que garanta aos estudantes usar a linguagem com autonomia e competência, para viver melhor, para aprimorar-se pessoal, intelectual e profissionalmente e para atuar de forma ética e responsável na vida social.

Elaborada no diálogo com outros documentos produzidos no estado – Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco (BCC, 2008), Orientações Teórico-Methodológicas para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (OTMs, 2008) –,

* Estamos nos referindo aos documentos que vêm orientando a construção dos currículos das escolas brasileiras: Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa/Ensino de primeira à quarta séries (BRASIL/MEC, 1997); Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa/Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL/MEC, 1998); Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL/MEC, 2000) e PCN+ Ensino Médio (BRASIL/MEC, 2002).

a proposta de ensino que aqui se apresenta considera a natureza social e interacional da linguagem, toma o texto como objeto central de ensino e privilegia práticas de uso da linguagem na escola. Ganha força, portanto, a possibilidade de construção de um currículo menos conteudista e mais centrado no desenvolvimento das capacidades de ler, escrever, ouvir e falar.

Essa perspectiva de ensino – já colocada aos professores e educadores pernambucanos pelos documentos citados – implica a construção de práticas que, obviamente, não se limitam às aulas expositivas, centradas na figura do professor e pautadas numa compreensão de ensino-aprendizagem como transmissão/recepção de conteúdos descontextualizados. Numa direção oposta a essa, propõe-se a construção de espaços nos quais o estudante atue, sob a orientação do professor, em práticas que promovam a integração dos saberes – dentro da disciplina Língua Portuguesa e mesmo entre as disciplinas do currículo – e contextualizem o conhecimento. Esses pilares do currículo – a integração e a contextualização – contribuem muito para que a escola e suas práticas possam fazer sentido para os estudantes.

2. INTRODUÇÃO

2.1. A ORGANIZAÇÃO DOS PARÂMETROS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os parâmetros de Língua Portuguesa foram organizados de modo a fazer avançar o ensino de Português na perspectiva mencionada na apresentação deste documento. Nesse sentido, vale ressaltar alguns aspectos de sua organização. Em primeiro lugar, a estruturação em EIXOS, indicando que a organização e sistematização do trabalho com a linguagem na escola deve considerar o compromisso da disciplina com o desenvolvimento de capacidades linguísticas de leitura, escrita e oralidade (produção e recepção). São seis os eixos do currículo:

1. Apropriação do Sistema Alfabético;
2. Análise Linguística (eixo vertical);
3. Oralidade;
4. Leitura;
5. Letramento Literário;
6. Escrita.

O Eixo 2, da Análise Linguística, ao ser colocado como eixo vertical, indica o deslocamento, para segundo plano, daquilo que tradicionalmente constituiu o ensino de Português nas escolas brasileiras, pelo menos até a década de 70, sem muito questionamento: o trabalho com a metalinguagem. Os conteúdos gramaticais – o estudo do verbo, das conjunções, das estruturas sintáticas, dos recursos semânticos etc. – são, além de recolocados, redimensionados, ou seja, ganham um novo lugar e

um outro sentido. Em substituição aos exercícios de nomeação e classificação dos recursos da língua, em lugar dos estudos normativos, os estudantes são envolvidos em atividades de análise e reflexão sobre o seu uso e funcionamento em textos e contextos diversos, tendo em vista seu aprimoramento como leitor, ouvinte, falante e escritor. As práticas de ensino de linguagem articulam, portanto, atividades que contemplam os usos da língua e atividades de reflexão sobre esses usos.

Em cada um dos eixos do currículo enumeramos **expectativas de aprendizagem**, que relacionam os conhecimentos a serem desenvolvidos pelos estudantes em cada ano do ensino básico.

A distribuição do trabalho ao longo dos anos da educação básica é, sem dúvida, um dos grandes desafios de um currículo. Coerentes com a concepção de ensino e aprendizagem e com a natureza das práticas de ensino de linguagem propostas, estes parâmetros indicam uma **abordagem em espiral dos conhecimentos**.

Com o intuito de indicar em quais etapas do processo de escolarização deve acontecer a **abordagem, sistematização e consolidação** das expectativas de aprendizagem (EAs) relacionadas nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, em todos os eixos que compõem o documento é utilizado um sistema de cores. A legenda abaixo esclarece o sentido de cada uma das cores utilizadas.

- a cor branca indica que a expectativa não precisa ser objeto de intervenção pedagógica naquela etapa de escolarização, pois será trabalhada posteriormente;
- a cor azul clara indica o(s) ano(s) no(s) qual(is) uma expectativa deve começar a ser abordada nas intervenções pedagógicas, mas sem preocupação com a formalização do conceito envolvido;
- a cor azul celeste indica o(s) ano(s) no(s) qual(is) uma expectativa deve ser abordada sistematicamente nas intervenções pedagógicas, iniciando-se o processo de formalização do conceito envolvido;
- a cor azul escura indica o(s) ano(s) no(s) qual(is) se espera que uma expectativa seja consolidada como condição para o prosseguimento, com sucesso, em etapas posteriores de escolarização.

Esperamos, com este documento, oferecer subsídios que orientem o ensino de Língua Portuguesa e suas metodologias e contribuir com a escola como espaço de construção e difusão do saber, de formação humana e circulação de valores.

Não se trata, portanto, de esgotar o estudo de um gênero textual ou de um recurso da língua em determinado ano, mas de construir e aperfeiçoar, progressivamente, o domínio da linguagem verbal (oral e escrita). O domínio da narrativa, por exemplo, é foco das práticas de linguagem desde os anos iniciais da escolarização até o último ano do Ensino Médio. Em atividades de leitura, escrita e oralidade, os estudantes vão compreendendo o que são narrativas, para que servem, como se estruturam e a que práticas sociais estão associadas, que recursos da língua são mobilizados pelos gêneros do narrar, quais são esses gêneros, o que os distingue etc. Vão aprendendo a escrever narrativas e, sobretudo, a gostar de ler narrativas, apreciando-as, inclusive, como produto artístico.

Os conhecimentos gramaticais e sobre a linguagem atuam nesse processo de formação e o momento de sua sistematização está também indicado. É importante ressaltar, no entanto, que a abordagem de um mesmo recurso gramatical pode estar envolvida no trabalho com os diferentes discursos ou gêneros textuais, em atividades de leitura, escrita e oralidade. Considere-se, por exemplo, a análise funcional dos tempos verbais que operam nos discursos narrativo, argumentativo, instrucional etc.

Nesse modelo, que assume o texto como unidade de ensino, a teoria dos gêneros textuais significa, para além de um modismo, a possibilidade de desenvolver um trabalho escolar mais proveitoso com a Língua Portuguesa. Por isso, essa é uma categoria organizadora das práticas de linguagem.

Na organização dos eixos Leitura e Escrita, os gêneros são abordados a partir das sequências ou tipos textuais que os

constituem. Estabelecendo uma distinção entre tipos e gêneros textuais, Marcuschi (2001b, p. 23) afirma que “os tipos textuais constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não textos empíricos”. Isso porque os textos se materializam num determinado gênero e podem apresentar diferentes sequências tipológicas. Schneuwly (2004, p. 37) define os tipos textuais como “escolhas discursivas que operam em níveis diversos do funcionamento psicológico de produção”. Em função dessa característica, ainda segundo o autor, os tipos

[...] são construções necessárias para gerar uma maior heterogeneidade nos gêneros, para oferecer possibilidades de escolha, para garantir um domínio mais consciente dos gêneros, em especial daqueles que jogam com heterogeneidade. (p. 38)

Dessa forma, embora os gêneros textuais constituam a materialidade dos textos a serem lidos e/ou escritos pelos estudantes, as expectativas de aprendizagem focalizam, também, os tipos textuais, pois é o reconhecimento das características dos tipos que permitirá uma ação criativa do leitor/escritor.

Descrita a estrutura do documento, a seção seguinte apresenta alguns construtos e concepções teóricas que fundamentam o trabalho com a linguagem aqui proposto. Para que se pensem as práticas de ensino, deve-se adotar um conceito de língua e construir uma compreensão do fenômeno linguístico. Apresentados esses pressupostos, segue-se a discussão teórico-prática de cada um dos eixos do currículo de Língua Portuguesa.

2.2. CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E ENSINO DE LINGUAGEM

Este documento traz uma proposta de trabalho escolar com a Língua Portuguesa baseada em uma concepção de linguagem como ação e interação. Para materializarmos tal concepção em

parâmetros para o ensino da língua, retomamos autores como Bakhtin (1997), Geraldi (1984), Travaglia (2000), Koch (1992; 2006), Marcuschi (2005; 2008), Antunes (2004; 2007; 2009; 2010), Morais (2002; 2003), dentre outros. Para esses autores, a língua é vista pelos interlocutores como recurso para realizar ações. Ao usarmos a língua – falando ou ouvindo, escrevendo ou lendo –, sempre o fazemos intencionalmente, para agirmos sobre o outro e no mundo, para fazermos algo em alguma situação social. Usamos a língua para nos comunicar e obter informações, para narrar nossa experiência e comover, para opinar e convencer de nossas opiniões, para provocar um comportamento ou para solicitar um favor etc. Desse modo,

[...] a língua somente poderá ser entendida como uma **ação contextualizada** e historicamente situada; sempre inserida numa situação particular de interação e, portanto, nunca inteiramente despregada das condições concretas de uma determinada prática social, não podendo, assim, ser avaliada senão em situação. (BCC 2008, p. 67)

Vista como ação e interação social, portanto, a língua envolve a negociação de sentidos entre os interagentes. O texto – oral e escrito – é tomado como o próprio “lugar” de interação de sujeitos que, dialogicamente, nele se constroem e são construídos. Leitores e escritores, falantes e ouvintes devem ser vistos como sujeitos ativos, que produzem e constroem sentidos pela linguagem, em contextos comunicativos situados, e a partir de gêneros específicos de texto. Como atividade contextual e socialmente emoldurada, a linguagem envolve aspectos pragmáticos (quem são os interlocutores, em que contexto sociocomunicativo atuam, com que intenções etc.) que, em propostas tradicionais de ensino da língua, não eram considerados como interferentes na produção/compreensão dos textos. Antunes (2004) argumenta que

[...] a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos. É, pois, esse núcleo que deve constituir o ponto de referência, quando se quer definir todas as opções pedagógicas, sejam os

objetivos, os programas de estudo e pesquisa, seja a escolha das atividades e da forma particular de realizá-las e avaliá-las. (p. 42)

As propostas tradicionais de ensino de linguagem voltadas quase exclusivamente para o estudo de conteúdos gramaticais – tendência que vem sendo superada na educação brasileira – sustentaram-se por uma compreensão do fenômeno linguístico com foco no sistema, ou seja, na visão da língua como conjunto de signos e regras, autônomo, desvinculado de suas condições de realização e, portanto, inflexível a elas.

Ao se assumir uma compreensão da língua, potencialmente, como ação e interação, não se está ignorando seu caráter sistemático, indissociável de qualquer proposta de estudo da língua. Neste documento, defende-se que o conhecimento das regularidades sistêmicas da língua seja alvo de análise e reflexão. No entanto, o foco numa concepção interacionista da linguagem indica maior interesse na compreensão do funcionamento da língua do que no conhecimento do código linguístico. Conforme já sinalizado, o estudo das categorias e estruturas gramaticais dá lugar ao estudo do texto, que passa a ser o objeto central das práticas de linguagem, de forma coerente com a compreensão de que a língua se realiza a partir de textos.

Desconstruir a crença de que a língua é um sistema “preexistente e exterior ao falante” (MARCUSCHI, 2008, p. 64) implica assumir a flexibilidade e a mudança como fenômenos constitutivos da língua. A língua varia em função de determinações geográficas, sociais e situacionais. Entendê-la como variação significa reconhecer como legítimas as diferenças dialetais e de registro que se apresentam em relação à variedade padrão, valorizar a diversidade linguística e combater uma das formas mais severas de preconceito, o linguístico (BAGNO, 1999).

Nessa perspectiva, não só as regularidades da norma culta devem ser alvo de análise, mas também as regularidades de outras variantes que, embora “contrariem” o padrão, já se consolidaram pelo uso, inclusive pelo uso formal. Enfim, as práticas de linguagem na escola devem estar abertas ao conhecimento do maior número possível de variações da língua. Por outro lado, a apropriação da modalidade culta é compreendida como condição para o exercício de uma cidadania ativa. A competência linguística que se espera garantir aos estudantes ao fim da escolarização básica deve incluir a capacidade de usar a língua, como falante e escritor, de forma autônoma, fazendo escolhas em função de seus objetivos e da situação comunicativa, que pode exigir a utilização de um registro mais formal ou mesmo da norma culta.

A concepção de língua aqui assumida permite também abordar as relações entre oralidade e escrita de forma não dicotômica. Fala e escrita não se opõem e devem ser vistas como “modalidades enunciativas complementares dentro de um contínuo de variações” (MARCUSCHI, 2008, p. 65). Essa abordagem rompe com a perspectiva da supremacia da escrita, diretamente relacionada à língua padrão. Fala e escrita, tendo a mesma importância, são igualmente objeto das práticas de linguagem, que deverão ocupar-se dos processos de construção de sentidos em atividades voltadas para o desenvolvimento de habilidades discursivas de produção e recepção de textos.

Com foco numa visão interacionista da linguagem, esta proposta assume também a dimensão cognitiva da atividade linguística, concebendo-a como atividade de construção de sentidos. Isso significa assumir que os sentidos não preexistem nos textos orais ou escritos com os quais interagimos, eles são construídos na interação e, nesse processo, os sujeitos mobilizam uma gama de conhecimentos indispensáveis ao processamento discursivo:

(...) a interação verbal mobiliza, em sua enunciação e em sua circulação, além dos conhecimentos linguísticos, conhecimentos do mundo – que incluem o conhecimento sobre as regularidades textuais – e o conhecimento das normas sociais que regulam os diversos usos da linguagem nas diferentes situações sociais que ocorrem nas diversas comunidades. (BCC, 2008, p. 70)

A compreensão do fenômeno linguístico como atividade cognitiva, dialógica e socialmente emoldurada deve modelar as práticas de leitura, escrita e oralidade. As práticas de leitura em aulas de Língua Portuguesa devem estar voltadas, principalmente, para o próprio aprendizado da leitura, mas esse objetivo central não deve torná-las artificiais. As práticas escolares devem aproximar-se, o mais possível, das práticas sociais, de modo a tornar a leitura uma atividade significativa. Os estudantes devem estar em contato com bons textos, textos reais, completos e situados. Da mesma forma, as práticas de produção escrita e oral devem buscar envolver os estudantes em situações reais de comunicação.

O trabalho com o texto ganha, no modelo aqui proposto, conforme já dito, o suporte da teoria dos gêneros textuais (BAKHTIN, 1997; MARCUSCHI, 2003; SCHNEUWLY, 2004; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004). Partindo da compreensão de que toda a nossa atividade comunicativa se faz a partir de enunciados padronizados de estrutura relativamente estável e socialmente determinados (BAKHTIN, 1997), a teoria dos gêneros permite, às práticas escolares, abordar uma diversidade de textos de forma criteriosa e crítica, considerando os usos públicos e sociais da linguagem.

Apresentadas as concepções de língua e ensino, importa reafirmar que o fim último do aprendizado da língua escrita é o uso proficiente da mesma, como falante, leitor e escritor. É a criação de possibilidades cada vez mais efetivas de participação dos sujeitos nos diferentes contextos sociais, exercendo sua cidadania plenamente. Usar a língua, na modalidade oral ou escrita, requer considerar o contexto discursivo, que envolve os interlocutores, seus objetivos, um local e momento determinados.

O modelo de ensino que propomos abrange o desenvolvimento de capacidades que estão organizadas em expectativas de aprendizagem (EAs) para compreender e usar o conjunto de variedades que constitui a língua. As seções seguintes apresentam cada um dos eixos destes parâmetros, discutindo as questões teóricas e metodológicas envolvidas no trabalho com a apropriação do sistema alfabético, leitura, letramento literário, oralidade e escrita.

3. EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

3.1. EIXO APROPRIAÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO

3.1.1. Por que tratar a apropriação do sistema alfabético num eixo específico?

A opção por abordar a aprendizagem inicial da língua escrita num eixo específico deve-se ao fato de a alfabetização ainda constituir um desafio a ser enfrentado pelos sistemas de ensino, requerendo, portanto, um tratamento específico.

Durante décadas, os debates sobre alfabetização no Brasil estiveram restritos às questões metodológicas, numa contraposição entre abordagens analíticas e sintéticas que enfatizavam os processos de ensino da língua escrita em detrimento dos processos de aprendizagem vivenciados pelos alfabetizandos. A partir da divulgação dos resultados de estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1991) sobre a aprendizagem da língua escrita, alicerçados numa perspectiva psicogenética, o papel ativo do alfabetizando passa a ser valorizado, havendo um deslocamento, nos debates sobre a alfabetização, dos processos de ensino para os processos de aprendizagem.

Esse movimento, entretanto, não se fez acompanhar por propostas metodológicas, em parte por uma negação da ênfase anteriormente colocada nos métodos de alfabetização, em parte

por se acreditar que o alfabetizando se apropriaria da língua escrita apenas pelo envolvimento em situações nas quais este objeto cultural estivesse presente, numa supervalorização das práticas de letramento, e, ainda, pela impossibilidade de reduzir uma teoria de aprendizagem do sujeito individual, como a psicogênese da língua escrita, a uma proposta de ensino coletiva (MORAIS, 2012). O resultado foi aquilo que Soares (2004) denomina a “desinvenção da alfabetização”: uma negação da dimensão linguística desse processo e do fato de que a aprendizagem da língua escrita requer sistematização e escolhas metodológicas para sua promoção.

Os parâmetros para a realização dessas escolhas pelas escolas e pelos professores são apresentados, neste documento, no eixo Apropriação do Sistema Alfabético. Embora o aprendizado da língua escrita seja um objetivo a ser alcançado ao longo de todo o Ensino Fundamental e Médio, é importante tratar as etapas iniciais desse processo num eixo específico, que demarque e estabeleça metas a serem alcançadas.

No eixo Apropriação do Sistema Alfabético estão reunidas expectativas de aprendizagem que concorrem para que os estudantes se apropriem das regras que organizam o sistema de escrita alfabético e ortográfico, utilizando-as de forma competente para interagir com textos escritos. Tais expectativas de aprendizagem dizem respeito às modalidades oral e escrita de realização da língua, uma vez que uma decorrência da concepção da língua como forma de interação, que fundamenta estes Parâmetros Curriculares, é a abordagem da alfabetização como processo discursivo, no qual oralidade e escrita se apresentam como um contínuo de práticas de linguagem**, a partir das quais ocorre a inserção dos sujeitos na cultura de seu grupo social.

** No texto introdutório do eixo Oralidade, são apresentadas reflexões mais abrangentes sobre as relações entre o oral e o escrito na perspectiva de um contínuo de práticas.

No tópico “Propriedades e convenções do sistema alfabético” estão reunidas expectativas de aprendizagem relacionadas à aquisição e apropriação, pelos alfabetizandos, das convenções que regem a organização da escrita – organização do texto na página, segmentação entre as palavras, relações entre sons da fala e sinais, letras, dentre outras.

O tópico “Leitura” reúne aquelas expectativas de aprendizagem que se referem à interação do leitor com os textos e à produção de sentidos, que constitui a atividade de leitura.

No tópico “Escrita” estão listadas as expectativas de aprendizagem relacionadas à apropriação do sistema alfabético na perspectiva do escritor e que concorrem para que os estudantes sejam capazes de interagir com outros sujeitos a partir de diferentes gêneros textuais, produzindo textos nesses gêneros.

Além das expectativas de aprendizagem relacionadas ao eixo Apropriação do Sistema Alfabético, são descritas, também, as expectativas de aprendizagem relacionadas ao eixo vertical Análise Linguística, que dizem respeito à reflexão sistemática, pelo alfabetizando, acerca das regularidades e irregularidades da escrita alfabética e ortográfica.

3.1.2. Concepções que fundamentam o ensino e a aprendizagem da leitura, da escrita e de seus usos sociais

Então, um dia, da janela de um carro (o destino daquela viagem está agora esquecido), vi um cartaz na beira da estrada. A visão não pode ter durado muito, talvez o carro tenha parado por um instante, talvez tenha apenas diminuído a marcha, o suficiente para que eu lesse, grandes, gigantescas, certas formas semelhantes às do meu livro, mas formas que eu nunca vira antes. E, contudo, de repente eu sabia o que eram elas; escutei-as em minha cabeça, elas se metamorfosearam, passando de linhas pretas e espaços brancos a uma realidade sólida, sonora, significativa. Eu tinha feito tudo aquilo sozinho. Ninguém realizara a mágica para mim. Eu e as formas estávamos sozinhos juntos, revelando-nos, em um diálogo silenciosamente respeitoso.

Como conseguia transformar meras linhas em realidade viva, eu era todo-poderoso. Eu podia ler. (MANGUEL, 1999, p. 18)

O relato acima, extraído do Livro “Uma história da Leitura”, de Alberto Manguel, descreve o sentimento de euforia e empoderamento vivido pelo autor quando, pela primeira vez, foi capaz de ler, sozinho, o texto de um cartaz. Esses sentimentos se justificam pelo fato de que, nas sociedades letradas, o ingresso no mundo da escrita representa a possibilidade de transitar por esferas da vida social acessíveis apenas àqueles que dominam as ferramentas que permitem atribuir sentido a esse mundo. Por essa razão, uma das tarefas precípua da escola é promover o acesso dos sujeitos que a frequentam a esse universo, como condição para que exercitem, de forma plena, a sua cidadania.

De acordo com Pérez e Garcia (2001),

[...] a leitura como instrumento útil de interpretação cultural favorece a apropriação da experiência e do conhecimento humano em um processo dialógico, mediante o qual o leitor tem acesso de forma dialética a outras informações, pontos de vista, representações, versões, visões, concepções de mundo. [...] Mas essa leitura reflexiva só é adquirida com experiências de leitura significativa, aquela que satisfaz necessidades reais e insere-se em uma prática social. (p. 49)

A partir do exposto, evidencia-se a necessidade de um investimento sistemático da escola na criação de situações pedagógicas capazes de proporcionar aos estudantes, ao longo do processo de alfabetização, experiências significativas, capazes de despertar a curiosidade e o desejo pela leitura.

Ao contrário do que possa parecer a partir de uma primeira leitura do relato de Manguel, a “mágica” à qual ele se refere não acontece de forma súbita. Pelo contrário, é resultado de uma série de operações cognitivas, da formulação e superação de hipóteses acerca do modo como se organizam “as formas” às quais o autor se refere. Esse processo é resultado de uma série de mediações que permitem aproximações sucessivas à leitura e à escrita como objetos culturais. Tais mediações não acontecem apenas no

contexto escolar, mas nas várias esferas da vida social pelas quais os sujeitos transitam. Entretanto, cabe à escola organizar um conjunto de situações e experiências intencionalmente direcionadas à apropriação da leitura e da escrita pelos estudantes. Essas situações e experiências, para as quais deve ser prevista determinada sequência e forma de encaminhamento, são parte integrante do currículo. Nos presentes Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa elas estão expressas nas expectativas de aprendizagem previstas para cada uma das etapas de escolarização básica.

A definição das expectativas de aprendizagem, da sequência na qual devam ser objeto de intervenção pedagógica, assim como da metodologia a ser adotada para que sejam alcançadas, decorre de concepções acerca do que venha a ser a linguagem e dos modos como os sujeitos dela se apropriam, sendo essas concepções norteadoras de uma proposta curricular.

Como dito anteriormente, a concepção que orientou a construção dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa de Pernambuco fundamenta-se na perspectiva interacionista de linguagem, da qual decorre uma concepção de aprendizagem como processo ativo, no qual estudantes e professores são tomados como protagonistas do processo educacional. Tais concepções têm repercussões importantes para o processo de alfabetização e letramento de crianças, jovens e adultos, pois requerem a superação de práticas de memorização e repetição, como cópias e outras tarefas que se apresentam destituídas de significado para os alfabetizandos, e a ênfase em situações a partir das quais a língua escrita seja apropriada em sua dimensão discursiva, em situações reais de uso.

A ênfase na dimensão interacional da linguagem, que orienta os presentes Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, tem como decorrência uma concepção de alfabetização que não se restringe à apropriação do código, mas abarca os usos sociais da

leitura e da escrita pelos sujeitos. Nesse sentido, as expectativas de aprendizagem apresentadas direcionam-se à meta de “alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando” (SOARES, 2004b). De acordo com Soares, **alfabetização** e **letramento** são processos distintos, mas que devem se dar no aprendizado inicial da linguagem escrita, de forma integrada. A alfabetização, “entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico” (SOARES, 2004a), deve se desenvolver “num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e escrita [...]”. (idem)

Visando à integração das dimensões da alfabetização e do letramento, é importante que, no contexto escolar, sejam criadas variadas situações nas quais a leitura e a escrita se façam presentes na forma de diferentes **gêneros textuais** (listas, avisos, bilhetes, contos, fábulas, peças teatrais, regras de jogos e brincadeiras), circulando em **suportes** como jornais, revistas, cartazes, livros, dentre outros. Tais situações devem se organizar considerando os pilares que sustentam os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, apresentados no texto introdutório deste documento: **a integração e a contextualização**. Desse modo, a abordagem de um mesmo gênero pode acontecer a partir de diferentes perspectivas e com objetivos diversos ao longo das etapas de escolarização. Por exemplo, um mesmo gênero pode ser objeto de trabalho, nos anos iniciais, a partir de práticas de oralidade, avançando, em etapas posteriores, para sua abordagem a partir do texto escrito.

Na proposição das expectativas que se colocam ao aprendizado inicial da linguagem escrita, alia-se, às concepções de linguagem, alfabetização e letramento anteriormente enunciadas, a concepção da criança como sujeito produtor e produto da cultura, protagonista de seu processo de aprendizagem. A partir da apropriação da

linguagem escrita, assim como da matemática, da música, da dança, das artes visuais, da gestualidade, da brincadeira, dentre outras linguagens, a criança modifica sua relação com o mundo, suas formas de atribuir sentido às suas vivências e experiências. Ao mesmo tempo, tal apropriação permite que ela recrie a cultura de seu grupo de referência, numa relação dialética. Como destaca Baptista (2009),

[...] ao reconhecermos a infância como uma construção social inserida em um contexto do qual as crianças participam efetivamente como atores sociais de pleno direito, devemos, igualmente, considerá-las sujeitos capazes de interagir com os signos e símbolos construídos socialmente, bem como de construir novos signos e símbolos a partir dessa interação. (p.13)

As reflexões e orientações apresentadas nos presentes Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa têm, portanto, o objetivo de tornar possível a tradução das concepções anteriormente referidas em práticas pedagógicas capazes de contribuir significativamente na formação de sujeitos leitores e escritores, aptos ao exercício da cidadania plena.

3.1.3. Ensino e aprendizagem da leitura e da escrita frente à realidade do Ensino Fundamental de nove anos

A extensão do Ensino Fundamental para nove anos, regulamentada pela lei nº 11.274/2006, e a conseqüente inserção das crianças de seis anos nessa etapa da educação básica, tem colocado alguns desafios à escola, especialmente no que concerne aos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e de seus usos sociais. Com a inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, os três primeiros anos de escolarização, que compreendem o trabalho com as crianças entre 6 e 8 anos, constituem um ciclo ao término do qual espera-se que as crianças estejam alfabetizadas. Essa nova organização do Ensino Fundamental suscita várias questões às quais a escola deve responder: como deve ser

conduzido o trabalho com a linguagem escrita com as crianças de seis anos? Como garantir uma integração do trabalho realizado nos três primeiros anos, de modo que a meta da alfabetização seja alcançada? Como articular alfabetização e letramento nas diferentes etapas de escolarização? Quais as tipologias e gêneros textuais devem ser privilegiados?

Embora essas e outras questões devam ser respondidas na organização dos projetos pedagógicos das escolas, considerando a diversidade de experiências e trajetórias que elas apresentam, nos parâmetros curriculares, na definição das expectativas de aprendizagem e das etapas nas quais devam ser objeto da intervenção dos professores, são oferecidos alguns direcionamentos, com o intuito de orientar a organização dos projetos pedagógicos das escolas.

Tais direcionamentos, submetidos aos professores representantes das 17 Gerências Regionais de Ensino (GREs) do estado, foram estabelecidos considerando-se os modos como as crianças, nos diferentes momentos de seu processo de escolarização, aprendem e atribuem sentido à leitura e à escrita, além de suas experiências anteriores com essas práticas culturais.

Nos presentes Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa concebemos, tal como expresso no documento "A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de 9 anos", que o acesso à linguagem escrita deve ser assegurado, como direito das crianças (MACIEL; BAPTISTA e MONTEIRO, 2009). Visando à efetivação desse direito, fazem-se necessárias intervenções pedagógicas que conduzam à apropriação da linguagem escrita a partir do diálogo com outras linguagens, dentre elas, a brincadeira. Apesar de suas especificidades, o aprendizado da leitura e da escrita não pressupõe a negação de outras formas de linguagem, mas, ao contrário, beneficia-se delas. Ao lidar com essas linguagens,

a partir das quais é possível atribuir sentido ao mundo, a criança vai se apropriando de diferentes sistemas simbólicos, o que contribui para a compreensão do sistema de escrita. Nesse sentido, as práticas de alfabetização e letramento que se dão no contexto escolar podem beneficiar-se do trabalho com outras linguagens na medida em que, em suas brincadeiras, jogos e atividades artísticas, as crianças entram em contato com um universo simbólico que as aproxima da linguagem escrita.

Como é possível constatar a partir da leitura do eixo Apropriação do Sistema Alfabético, a orientação dos presentes Parâmetros Curriculares é a de que, desde o 1º ano do Ensino Fundamental, sejam objeto de intervenção pedagógica sistemática expectativas de aprendizagem mais diretamente relacionadas à aquisição e apropriação do sistema alfabético e ortográfico de escrita – dimensão da **alfabetização** – e aquelas que dizem respeito aos usos sociais da leitura e da escrita – dimensão do **letramento**. Essa organização visa a superar a postura – muitas vezes adotada pelos professores e já apontada por Moraes (2008), a partir de pesquisas em escolas de Pernambuco – de tratar, de forma separada, a alfabetização do letramento, privilegiando uma das dimensões em detrimento da outra.

Em alguns casos, investe-se primeiro na alfabetização, na aquisição do sistema de escrita alfabético, sem uma preocupação com os usos deste na vida social. No polo oposto, encontram-se aqueles docentes que, por considerarem que as crianças ainda não teriam desenvolvido habilidades para compreender o sistema de escrita alfabética, investem apenas em situações nas quais a leitura e a escrita estão presentes como práticas mediadas pelos adultos.

Consideramos que ambas as posturas são prejudiciais à formação do leitor, pois o destitui de parte das habilidades necessárias a uma relação autônoma com os textos. Desse modo, alertamos

para a importância de que, resguardadas as especificidades e necessidades das crianças de 6 anos, seja assegurado a elas o acesso a conhecimentos sobre a leitura e a escrita que lhes permitam constituírem-se leitores/escritores autônomos. Tais conhecimentos envolvem aqueles relativos à notação alfabética e também os que se referem aos usos sociais da leitura e da escrita.

3.1.4. A aprendizagem inicial da leitura e da escrita: considerações metodológicas

Como mencionado anteriormente, o debate sobre a alfabetização tem sido marcado pelas controvérsias acerca dos métodos de alfabetização, reduzindo-se, historicamente, a essa perspectiva. Nos presentes Parâmetros Curriculares, ao enunciarmos previamente as concepções de linguagem, alfabetização, letramento e sujeito da aprendizagem que orientaram a definição das expectativas de aprendizagem, buscamos oferecer subsídios para que as escolas e os docentes façam as opções metodológicas que julgarem as mais adequadas, considerando a trajetória de formação do grupo de professores, o contexto social e cultural das comunidades às quais atendem, dentre outros fatores. Entretanto, sejam quais forem essas opções, é importante que haja coerência entre elas e as concepções anteriormente enunciadas. Tal coerência requer, no que se refere ao aprendizado inicial da leitura e da escrita,

- I. considerar os estudantes como sujeitos de seus processos de aprendizagem, seus conhecimentos e as hipóteses que formulam sobre a leitura e a escrita;
- II. prever atividades que levem à reflexão sobre o sistema alfabético e ortográfico da escrita, considerando as situações sociais nas quais a leitura e a escrita fazem sentido para os estudantes;
- III. promover o trabalho com a leitura e a escrita no contexto de outras linguagens, a partir das quais os estudantes atribuem sentido ao mundo – as ciências naturais e sociais, a oralidade,

- a brincadeira, a linguagem matemática, musical, corporal, as artes visuais, dentre outras;
- IV. utilizar as diversas mídias – livros, computadores, filmes – que, na sociedade atual, promovem a aproximação entre os sujeitos e os textos, na modalidade oral ou escrita;
 - V. promover o envolvimento das famílias e da comunidade, de modo geral, considerando-as também como mediadoras das relações que os estudantes estabelecem com a leitura e a escrita como práticas culturais.

No que se refere especificamente ao papel da dimensão lúdica, Oliveira e Leal (2012) destacam a função dos jogos didáticos nos processos de alfabetização, por permitirem às crianças o desenvolvimento de uma reflexão acerca da dimensão sonora das palavras, para além da observação de seus aspectos semânticos. Apoiando-se em Morais (2005), as autoras destacam que

[...] quando os educandos começam a refletir sobre os princípios do sistema de escrita alfabético [...] é importante que o professor passe a utilizar atividades que levem à reflexão dos alunos sobre a composição das palavras, como a percepção de que as palavras podem ser segmentadas em pedaços menores, as sílabas. (p. 10-11)

Essa perspectiva é ratificada por Monteiro e Baptista (2009) ao afirmarem que, quando as crianças começam a se apropriar da linguagem escrita,

elas começam a lidar com a diferenciação dos dois planos da linguagem: o plano do conteúdo (dos significados), que diz respeito aos significados e sentidos produzidos quando usamos a língua oral ou escrita, e o plano da expressão (dos sons) que diz respeito às formas linguísticas. A compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica integram esse processo e são impulsionados por aprendizagens que estimulam o desenvolvimento infantil à medida que promovem a competência simbólica das crianças (p. 47).

Diante do exposto, destacamos a importância de que, no processo de alfabetização, as crianças sejam levadas a refletir sobre esses dois planos constitutivos do sistema de escrita. Atividades que motivem essa reflexão, que deve se dar de maneira lúdica,

prazerosa, envolvendo várias linguagens e não apenas a linguagem escrita, precisam ser objeto de investimento sistemático por parte dos professores alfabetizadores. Demonstrando como isso pode acontecer, Morais et al. (2008) apresentam, com base em experiências vivenciadas por professores alfabetizadores, um conjunto de atividades a partir das quais a alfabetização, na perspectiva do letramento, pode ocorrer de forma lúdica e prazerosa, considerando o desejo e a necessidade das crianças de envolvimento com a leitura e a escrita de forma significativa.

3.1.5. O papel da avaliação no aprendizado inicial da leitura e da escrita

Mesmo antes de ingressarem na escola, as crianças já mantêm, com a leitura e a escrita, contatos a partir dos quais formulam hipóteses acerca dessas práticas. Exercitam e observam outras crianças e adultos exercitarem práticas culturais mediadas pela presença do texto escrito, na modalidade oral ou escrita. Ao observarem bancas de jornais e placas de sinalização, ao ouvirem a contação de histórias, a leitura de jornais e revistas, as notícias dos telejornais, ao verem adultos organizando listas com finalidades diversas, trocando bilhetes, dentre outras atividades possíveis, as crianças começam a questionar-se sobre as finalidades da escrita e seus modos de organização.

Ocorre que as experiências dos estudantes com a leitura e a escrita apresentam-se de maneiras muito diferenciadas, razão pela qual as hipóteses que formulam podem, a despeito de uma certa regularidade, apresentar-se, num mesmo grupo de crianças, bastante variadas e, por vezes, discrepantes. Considerando esse fato, a avaliação diagnóstica é fundamental para que as características de cada criança e de cada grupo de crianças sejam conhecidas e, a partir delas, sejam planejadas as intervenções pedagógicas e

definidas as melhores estratégias para abordagem das expectativas de aprendizagem.

Ao longo do processo de alfabetização, que compreende os três primeiros anos do Ensino Fundamental, a avaliação cumpre, também, o importante papel de estabelecer uma continuidade entre os processos de aprendizagem dos estudantes, pois a partir dela será possível conhecer as expectativas já alcançadas e aquelas que requerem, ainda, investimentos mais sistemáticos. Nunca é demais lembrar que as expectativas de aprendizagem são parâmetros do que seria necessário ou desejável a cada etapa de escolarização, não devendo constituir-se em meros instrumentos de classificação dos estudantes. É necessário acompanhar como os estudantes estão se colocando frente a essas expectativas, redimensionando-as, seja ao longo de uma mesma etapa, seja na transição entre elas. Os dados obtidos a partir de avaliações, tanto aquelas internas à escola e à sala de aula, quanto as externas, promovidas pelos sistemas estaduais e federais de avaliação, oferecem subsídios fundamentais para esse redimensionamento.

3.1.6. Expectativas de aprendizagem integrantes do eixo Apropriação do Sistema Alfabético

| SISTEMA ALFABÉTICO PROPRIEDADES E CONVENÇÕES | ANÁLISE LINGÜÍSTICA | | | | | | | | | | | |
|---|---------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| EA1- Reconhecer as convenções que organizam o uso da página escrita em LP: direções da escrita, alinhamento da escrita, segmentação entre palavras no texto. | | | | | | | | | | | | |
| EA2- Compreender os modos de funcionamento de diferentes sistemas notacionais. | | | | | | | | | | | | |
| EA3- Compreender propriedades e convenções do sistema alfabético. | | | | | | | | | | | | |
| EA1- Compreender a finalidade e o sentido de placas de sinalização, números, bandeiras e outras formas de simbolização. | | | | | | | | | | | | |
| EA2- Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como rabiscos, desenhos, números e sinais de pontuação. | | | | | | | | | | | | |
| EA3- Comparar a extensão de palavras de uso frequente. | | | | | | | | | | | | |
| EA4- Contar letras de uma palavra. | | | | | | | | | | | | |
| EA5- Comparar as letras de diferentes palavras, nos aspectos quantitativo e qualitativo (sons que uma mesma letra pode representar em diferentes contextos, por exemplo). | | | | | | | | | | | | |
| EA6- Identificar e nomear letras do alfabeto. | | | | | | | | | | | | |
| EA7- Reconhecer e nomear a primeira letra do próprio nome e dos nomes de colegas da turma e/ou de outras palavras. | | | | | | | | | | | | |
| EA8- Reconhecer e escrever palavras de uso frequente (o próprio nome, logomarcas, nomes de objetos da sala de aula) pela memorização de sua forma global. | | | | | | | | | | | | |
| EA9- Comparar palavras: letra inicial, final, extensão, padrão gráfico (tipo de letra). | | | | | | | | | | | | |
| EA10- Identificar a presença da mesma palavra (sua forma gráfica) em diferentes contextos. | | | | | | | | | | | | |
| EA11- Perceber relações entre a pauta sonora e a escrita das palavras, identificando semelhanças nas formas orais e escritas de palavras que rimam e/ou que apresentem aliterações. | | | | | | | | | | | | |

| SISTEMA ALFABÉTICO LEITURA | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| EA4- | Utilizar e valorizar objetos da cultura escrita. | | | | | | | | | | | | |
| EA5- | Reconhecer uma mesma palavra escrita em diferentes padrões gráficos. | | | | | | | | | | | | |
| EA6- | Ler palavras compostas por sílabas no padrão consoante/vogal e/ ou por outros padrões silábicos como vogal; consoante, consoante, vogal; consoante, vogal, vogal. | | | | | | | | | | | | |
| EA7- | Ler e compreender mensagens veiculadas em textos formados por uma única frase. | | | | | | | | | | | | |

| ANÁLISE LINGÜÍSTICA | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|---------------------|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| EA12- | Comparar textos escritos em diferentes padrões gráficos. | | | | | | | | | | | | |
| EA13- | Analisar as relações entre fonemas e grafemas em palavras com diferentes estruturas silábicas. | | | | | | | | | | | | |
| EA14- | Associar textos formados por uma única frase a imagens que os representem. | | | | | | | | | | | | |

| SISTEMA ALFABÉTICO ESCRITA | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|--|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| EA8- Escrever as letras do alfabeto, maiúsculas e minúsculas, em diferentes padrões gráficos. | | | | | | | | | | | | | |
| EA9- Escrever palavras compostas por sílabas no padrão consoante/vogal e/ ou por outros padrões silábicos como vogal; consoante, consoante vogal; consoante, vogal, vogal. | | | | | | | | | | | | | |
| EA10- Apropriar-se das regularidades diretas da ortografia (P,B,T,D,F,V,M inicial) na escrita de palavras. | | | | | | | | | | | | | |
| EA11- Apropriar-se das regularidades contextuais da ortografia (C ou QU, G ou GU, R ou RR, M ou N em final de sílaba etc.) na escrita de palavras. | | | | | | | | | | | | | |
| EA12- Apropriar-se das regularidades morfológicas da ortografia (R no infinitivo, SSE no imperfeito do subjuntivo, NDO do gerúndio, AM ou AO, U no pretérito perfeito e sufixos usados na derivação lexical como EZA, ÊS, AL, ICE) na escrita de palavras. | | | | | | | | | | | | | |
| EA13- Apropriar-se das irregularidades morfológicas da ortografia (X ou CH, H inicial, J ou G, S/SS/Ç/XC/JSÇ etc.) na escrita de palavras. | | | | | | | | | | | | | |
| ANÁLISE LINGUÍSTICA | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| EA15- Observar e comparar a forma das letras do alfabeto. | | | | | | | | | | | | | |
| EA16- Reconhecer que a escrita não é uma transcrição da fala. | | | | | | | | | | | | | |
| EA17- Analisar as relações entre fonemas e grafemas a partir de palavras com diferentes estruturas silábicas. | | | | | | | | | | | | | |
| EA18- Utilizar, na escrita, letras com seus valores sonoros convencionais que assumem no Português. | | | | | | | | | | | | | |
| EA19- Compreender e empregar as relações som-grafia regulares diretas. | | | | | | | | | | | | | |
| EA20- Compreender e empregar as relações som-grafia regulares contextuais. | | | | | | | | | | | | | |
| EA21- Compreender e empregar as relações som-grafia regulares morfológicas. | | | | | | | | | | | | | |
| EA22- Localizar palavras no dicionário usando a ordem alfabética e a informação dos "cabeços" (vocábulos no alto das páginas). | | | | | | | | | | | | | |

3.2. EIXO (VERTICAL) ANÁLISE LINGUÍSTICA

3.2.1. O lugar da análise linguística no ensino de linguagem

Nesta proposta curricular, a Análise Linguística é um **eixo vertical**, que perpassa todas as práticas de leitura, escrita e oralidade. Essa opção justifica-se pelo fato de a reflexão sobre a língua fazer sentido apenas a partir de seus usos, em situações de interação oral, de leitura ou de escrita. E também por se considerar que o desenvolvimento da capacidade de reflexão e de análise linguística é fundamental para a formação de um usuário da língua capaz de uma atitude criativa, e não apenas reprodutiva, frente à mesma.

O eixo de Análise Linguística aqui proposto diz respeito ao trabalho com a **gramática reflexiva**. A análise linguística, também denominada reflexão sobre a língua, reflexão linguística ou reflexão gramatical, análise da língua ou análise gramatical (MENDONÇA, 2006), constitui o ensino de gramática numa perspectiva reflexiva, o que significa deslocar o que se chama de ensino metalinguístico, centrado no reconhecimento e na classificação dos elementos da língua, para um segundo plano, dando relevância a um ensino epilinguístico, centrado na análise da funcionalidade dos elementos linguísticos em vista do discurso.

Isso significa basear o ensino numa **concepção interacionista** de linguagem, já referida anteriormente no presente documento, que abarca uma gama de manifestações linguísticas diretamente relacionadas aos seus usuários e aos contextos de uso da língua. Com base nessa concepção, o ensino de Língua Portuguesa enfoca o desenvolvimento da competência discursiva, envolvendo não apenas o domínio da norma culta, mas a consideração de outras variedades da língua. Como consequência, espera-se que o estudante conheça uma gama maior de variedades linguísticas,

apropriando-se delas e refletindo sobre elas para, em sua vida social, lançar mão da variedade que seja mais adequada à situação em que se encontra. Para além do exercício de identificação e classificação, almeja-se o desenvolvimento do raciocínio científico sobre as manifestações de linguagem numa perspectiva pragmática.

Com essa proposta de abordagem da Análise Linguística pelas práticas pedagógicas, acreditamos que seja possível superar as graves deficiências de leitura e escrita que os estudantes do Ensino Fundamental e Médio carregam ao longo dos anos, facilmente identificadas no nosso cotidiano escolar. O ensino de gramática, num viés prescritivista, que tem constituído o centro das aulas de Língua Portuguesa no país, ao longo de muitos anos, tem resultado em problemas no que se refere à formação dos estudantes como leitores. Os resultados das avaliações nacionais e estaduais em larga escala têm, inclusive, apontado para esses problemas, já que o foco de tais avaliações está na leitura.

Ao contrário de uma perspectiva normativa, a prática da Análise Linguística que aqui se propõe objetiva aliar oralidade, leitura, escrita e unidades linguísticas, considerando seus aspectos discursivos e funcionais. Desse modo, para além da abordagem tradicional da fonética e da morfossintaxe, pretende-se, segundo diversos autores, trazer para a escola a centralidade do texto e do discurso, nas modalidades oral e escrita.

Segundo Mendonça (2006), o fluxo de trabalho deveria estar organizado de forma contrária ao que se tem feito: devemos partir do discurso, para perpassar o texto e chegar à gramática, ou seja, da macro para a microestrutura textual dos gêneros adotados nas diversas etapas do ensino. Assim sendo, permite-se, na escola, uma reflexão sobre os usos de elementos linguísticos existentes nos textos, para que o estudante perceba seus efeitos de sentido. Nesse movimento, o estudo da gramática no texto está em função

de um melhor desempenho na leitura e na escrita, já que o foco é a reflexão a partir dos usos sociais da linguagem.

3.2.2. Ensino epilinguístico e metalinguístico

A aprendizagem da linguagem é já um ato de reflexão sobre a linguagem: as ações linguísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demandam esta reflexão. (GERALDI, 1993, p. 17)

No processo de ensino e aprendizagem da língua, na escola, a reflexão e a análise linguística devem acontecer no interior de atividades interativas efetivas, na sala de aula, quer pela produção, quer pela leitura de textos orais e/ou escritos. Mas a capacidade de lidar com a linguagem e a capacidade de aprender a fazer reflexão e análise linguística não dependem unicamente da intervenção da escola. Desde que começa a falar, a usar a linguagem para interagir com o outro, o falante já é capaz de refletir sobre ela. O processo de interação verbal envolve atividades que demandam a construção e o domínio de conhecimentos e de estratégias linguísticas, ou seja, envolve um saber sobre a linguagem. Segundo Auroux (1992),

O saber linguístico é múltiplo e principia naturalmente na consciência do homem falante. Ele é epilinguístico [...] antes de ser metalinguístico, isto é, representado, construído e manipulado enquanto tal com a ajuda de uma metalinguagem. (p. 16)

O saber linguístico constitui, portanto, a base para a realização de toda reflexão ou atividade linguística. É no interior das atividades linguísticas que podemos distinguir, segundo Geraldi (1993), as atividades de reflexão e de análise identificadas como atividades epilinguísticas e metalinguísticas.

As atividades linguísticas demandam certo tipo de reflexão quase "automática". As atividades epilinguísticas "resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto" (GERALDI, 1993, p. 23), independentemente do fato de o falante ter consciência desta ação. Já nas atividades metalinguísticas, os

falantes tomam a linguagem como objeto para construir, de forma consciente, uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a linguagem.

As atividades epilinguísticas fazem parte do cotidiano dos falantes, que as realizam para compreender, para expressar, para construir significados. Assim, na escola, quando se introduz o processo de análise e reflexão linguística, deve-se privilegiar o ensino epilinguístico, cujo foco de atenção seria o trabalho com as atividades epilinguísticas.

Ainda segundo Geraldi (1993, p. 24), “estas atividades incidem ora sobre aspectos ‘estruturais’ da língua (como as reformulações e correções auto e heteroiniciadas), ora sobre aspectos mais discursivos como o desenrolar dos processos interativos”. Envolve reflexão em relação ao uso de recursos expressivos em função das atividades linguísticas nas quais se engaja o sujeito da linguagem. Por exemplo, as reflexões sobre as formas de dizer, sobre os elementos linguísticos. As atividades metalinguísticas relacionam-se à reflexão analítica sobre os recursos expressivos e levam à construção de noções através das quais os falantes podem categorizar tais recursos.

As atividades epilinguísticas precedem as atividades metalinguísticas e devem ser pensadas “como condição para a busca significativa de outras reflexões sobre a linguagem” (GERALDI, 1993, p. 191). Não se trata, como defende o autor, de banir o ensino de gramática das salas de aula, mas, ao contrário, de reconhecer o seu valor como fonte para se ampliar a reflexão sobre as questões já trabalhadas nas atividades epilinguísticas. Nesta perspectiva, a prática da linguagem constitui um fio condutor no processo de ensino-aprendizagem, assumindo-se que “as atividades epilinguísticas são uma ponte para a sistematização metalinguística.” (GERALDI, 1993, p. 192)

3.2.3. A análise gramatical: que “gramática” ensinar?

Seria muito importante que a escola concedesse mais espaço a um trabalho de análise sobre os fatos da língua. Uma análise que tivesse base científica e, assim, se soltasse das impressões pessoais e das concepções ingênuas do senso comum. Uma análise que se detivesse nos aspectos mais relevantes de sua constituição; ou seja, na língua enquanto fato social, vinculado à realidade cultural em que está inserida e, assim, sistema em constante mutação e a serviço das muitas necessidades comunicativas de seus falantes. Uma análise que incluísse, evidentemente, questões de gramática, mas que soubesse ir muito além do que descrevem ou prescrevem os manuais. (ANTUNES, 2009, p. 30)

Há, pelo menos, duas décadas, a discussão acerca da necessidade de superação do modelo de ensino de Português centrado na “gramática”^{***} ganhou espaço entre os professores, e cada vez mais adesão. Há evidências suficientes de que o estudo teórico e descontextualizado das regularidades e prescrições da chamada “norma culta” ou “norma padrão”^{****}, que tradicionalmente dominou o ensino de Português, resultou em enorme prejuízo à formação de usuários competentes da língua. Os dados de avaliações externas constituem, a esse respeito, argumentos bastante incômodos, particularmente os relativos à formação de leitores.

No entanto, entre a adesão a um novo modelo de ensino e a mudança das práticas de sala de aula, há uma distância considerável, dada ainda certa incompreensão a respeito do significado da proposta de superação do ensino da gramática. Nesse sentido, a citação acima é bastante esclarecedora. Em primeiro lugar, porque desfaz um equívoco: a gramática não está abolida da sala de aula. Nas atividades de reflexão sobre a língua, a análise de seu sistema, de suas regularidades é inescapável: “a gramática nunca pode ser retirada da língua [...]. Ela está na língua. Ela é parte da língua” (ANTUNES, 2007, p. 80). Portanto, não se trata de retirar a gramática

*** O termo aqui faz referência aos manuais didáticos, de feição descritiva e normativa, que, por muito tempo, definiram o ensino de Português no Brasil.

**** Para discussão da terminologia que faz referência à variedade linguística de “prestígio” – norma padrão, norma culta, padrão culto –, cf. Antunes, 2007, p. 85.

da sala de aula. A questão que se coloca é: que “gramática”***** estudar e para quê?

Voltada para o uso da língua em contextos interativos diversos, a prática de análise linguística proposta por estes parâmetros não deve se restringir ao estudo das gramáticas “pedagógicas” que descrevem as regularidades e prescrevem modos de falar e escrever a partir da consideração de apenas uma das variantes da língua, a “norma padrão”. Ao se defender a análise gramatical no ensino da língua, está se defendendo o estudo das regularidades da língua, compreendida a partir do fenômeno da variação.

Nesse sentido, todos os usos da língua, em situações mais formais ou menos formais, estão submetidos a regras, e a compreensão dessas regras ou regularidades é importante para o bom desempenho de seus usuários. Elas devem ser aprendidas também para que os falantes possam usar com autonomia sua própria variedade, ou mesmo para subverter formas consagradas pelo uso, ou ditadas pela norma padrão da língua, em função de uma comunicação mais eficiente.

Nessa perspectiva a noção de “erro de linguagem”, muito discutida entre nós professores, relativiza-se. Usar os pronomes oblíquos no início de frases há muito não se considera como um erro no português do Brasil*****, e é possível que ainda hoje se prescreva essa regra, sem uma reflexão crítica, nas aulas de Português. Muitas regras de regências de verbos (assistir, obedecer, namorar etc.), postas pela convenção tradicional, já foram reformuladas pelo uso, e ainda assim são alvo de estudo descontextualizado. A esse respeito, a sugestão de Antunes (2007) é bastante apropriada:

***** Acerca das várias acepções de “gramática”, cf. Antunes (2007, p. 26)

***** Essa discussão já foi colocada por Oswald de Andrade há quase cem anos no conhecido poema “Pronominais”.

A perspectiva do erro é a única com a qual muita gente aprendeu a olhar certos usos da língua. Bem que alguns desses usos podiam ser analisados em outras perspectivas, por exemplo, se poderia dizer: 'Essa forma, como está, pode provocar ambiguidade; pode prejudicar a clareza; pode parecer demasiado taxativa' (ou conforme o caso, demasiado complacente). (p. 101)

O trabalho a ser feito em sala de aula, portanto, é mais amplo que o de ensinar apenas a gramática da "norma padrão" e, para realizá-lo, a abordagem do texto, e não da frase isolada, ganha centralidade. É no contato com bons textos, com textos diversos, produzidos em contextos de maior ou menor formalidade, nas modalidades oral e escrita, que os estudantes vão aprender a refletir sobre a língua e sua gramática, reconhecendo seus usos eficientes e criativos.

3.2.4. O lugar da norma padrão na prática de análise linguística

Muito embora se reconheça a ineficiência dos estudos normativos e classificatórios na formação de usuários competentes da língua, o estudo da norma padrão tem lugar nas práticas de ensino. O acesso ao conhecimento da norma culta deve ser considerado um direito dos estudantes que, em muitas ocasiões, deverão submeter seus textos, escritos e mesmo orais, às regras da variante de prestígio.

Essa relação com a variedade culta da língua deve, no entanto, incluir fecunda reflexão sobre fatores sociopolíticos que garantem prestígio a uma variedade e não a outras, bem como garantir a consciência de que qualquer falante possui conhecimentos internalizados sobre a sua língua e sobre como ela funciona. Portanto, como falantes de uma língua, temos, todos, muito conhecimento sobre ela. As prescrições da gramática normativa devem ser alvo de análise crítica, evitando-se uma visão preconceituosa das variedades não padrão da língua.

Por outro lado, o conhecimento da norma culta deve ser garantido a partir da reflexão em torno de suas regularidades, evitando-se prescrições estéreis. Desse modo, para melhor compreender as normas de regência e concordância verbal e nominal, por exemplo, os estudantes devem considerar o funcionamento morfossintático da língua. O acesso à norma padrão pode ser garantido ensinando-se os estudantes a consultarem gramáticas, sempre que necessário, em vez de memorizarem, de forma irrefletida, suas regras. Devem aprender, também, a se posicionarem de forma crítica diante dessas regras.

3.2.5. A análise do léxico

Fundamental, tanto quanto a gramática de uma língua, é seu léxico. Nele estão expressas, para cada época, as marcas das visões de mundo que os falantes alimentam, ou os traços que indicam seus ângulos de percepção das coisas. Não à toa a história do percurso das palavras de uma língua se confunde com a história do percurso dessa língua. Nenhuma palavra nova se forma ou é introduzida aleatoriamente em qualquer língua. (ANTUNES, 2007, p. 42)

O exercício de análise linguística, além de contemplar o conjunto das regras de sua gramática, deve abrir espaço para a abordagem do léxico. Segundo a Base Curricular Comum – BCC (SEE, 2008, p. 71), o estudo do léxico deve dar conta: de seu caráter “aberto”, atentando para os processos de incorporação de novas palavras; de sua função como recurso de coesão e coerência textuais; e da relação entre o léxico e as condições socioculturais que explicam sua mobilidade e sua capacidade de refletir as diferentes visões de mundo das diversas comunidades de falantes.

Em práticas de reflexão e análise linguística, o trabalho com o léxico, indissociável da gramática, deve contemplar os processos de criação de palavras, neologismos, estrangeirismos, alterações de sentido advindas de novos usos. Nesse campo, mais importante que classificar as palavras segundo seu processo de formação e

nomear esses processos (derivação, sufixação etc.) é reconhecer neles as inúmeras possibilidades morfológicas de criação lexical.

O exercício de refletir sobre o léxico da língua, como toda a prática da análise linguística, acontece em práticas de leitura, escrita e oralidade. Os estudantes, em contato com textos, avaliam a adequação das escolhas lexicais, as suas escolhas e as de seus interlocutores, tendo em vista critérios vários: de coerência textual, de adequação da fala a seus interlocutores e à situação comunicativa etc.

Dessa forma, cabe avaliar: se as escolhas lexicais garantem explicitude e clareza aos textos; que palavra deve ser usada em situações mais formais ou menos formais de interação; quando devem ser empregados termos de valor metafórico; quando empregar vocabulário técnico; que escolhas lexicais fazer para atenuar a força de um posicionamento ou para enfatizá-lo etc. Ou seja, o trabalho com o léxico está vinculado à atividade textual, de leitura, produção escrita e oralidade. Uma das habilidades mais importantes implicadas na formação de leitores, por exemplo, é a de refletir sobre os efeitos discursivos das escolhas lexicais dos textos.

O léxico deve ser reconhecido também como recurso de construção de coesão e coerência textual. Bons textos resultam do processo de articulação entre suas partes e envolvem recursos como a sinonímia, a hiperonímia, na construção de cadeias referenciais. O estudo do léxico está implicado também na análise da construção de efeitos retóricos e estéticos. Repetições de palavra, por exemplo, podem ser consideradas como recurso de ênfase e argumentação e também avaliadas pelo efeito estético que podem provocar.

3.2.6. A análise textual

Conforme estes parâmetros vêm indicando, o texto é elemento central nas práticas de linguagem, as quais devem contemplar seu exercício analítico. O conhecimento textual é, a todo momento, mobilizado pelo usuário da língua em atividades de leitura, produção escrita e oralidade, e é também no interior dessas atividades, no âmbito escolar, que se vai organizando de forma mais sistemática nosso conhecimento sobre os textos.

Esse conhecimento deve incluir: i) o reconhecimento das diferentes sequências textuais (narração, argumentação, exposição etc.), de suas formas de organização e dos recursos gramaticais e lexicais mais comumente mobilizados por essas sequências (como o uso dos tempos do pretérito nas narrativas, ou o predomínio do presente em argumentações); ii) o reconhecimento dos diferentes gêneros, de seu objetivo e de sua vinculação a uma dada situação comunicativa; iii) a capacidade de avaliar elementos do contexto interativo (quem são os interlocutores previstos, que informações seriam presumidas por eles etc.); iv) a capacidade de reconhecer diferentes suportes textuais avaliando as implicações decorrentes da relação entre texto e suporte; v) a capacidade de reconhecer a relação entre o registro linguístico e o contexto comunicativo etc.

As regras de textualização (ou regularidades, como querem alguns) também comporiam um programa avançado de estudo da língua; isto é, a exploração das propriedades do texto – incluindo, é claro, os recursos de intertextualidade, coesão e coerência, o que, naturalmente, retiraria do foco a formação e a análise de frases soltas. Essas regras compreendem tudo o que é exigido para que se elabore um texto conforme as determinações de seu tipo (narrativo, descritivo, dissertativo) e de seu gênero: fazer um editorial não é o mesmo que dar uma notícia, fazer um anúncio é bem diferente de redigir um requerimento, um convite, por exemplo. (ANTUNES, 2007, p. 67)

Conforme se pode perceber, não é possível pensar a análise linguística – da gramática, do léxico, dos textos – de forma fragmentada. Toda essa atividade se interpenetra e se faz, insistimos,

vinculada a práticas de leitura, escrita e oralidade. E é importante lembrar que o texto, objeto central das práticas de linguagem, sendo o lugar da análise linguística, não deve ser tomado como pretexto para sua realização*****.

3.2.7. A prática da análise linguística no decorrer da escolarização

Nos anos iniciais, os estudantes já podem ser introduzidos em atividades de reflexão e de análise linguística para desenvolver habilidades e competências que lhes permitam observar a linguagem e tomar consciência dos seus usos. Nesta etapa, a realização de atividades como identificar/reconhecer recursos linguísticos mobilizados pelos textos, tomando consciência de sua função, ou de sua relevância, pode contribuir para ampliar a capacidade de ler, escrever, ouvir e falar. Esse é o sentido da análise linguística nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Essa atividade, que mobiliza conhecimentos sobre a “gramática” da língua, ou seja, sobre suas regularidades e sobre seus recursos não deve se confundir com práticas de classificação e nomeação de categorias gramaticais. Essas devem estar ausentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As crianças não devem se ocupar com a distinção entre substantivos e adjetivos, por exemplo.

No entanto, a atribuição de funções ou sentidos a itens linguísticos que compõem o texto pode se transformar em uma atividade válida, se seu objetivo principal for o de despertar a atenção do leitor/escritor em formação para as possibilidades da língua. Refletir sobre os efeitos produzidos pelo uso da linguagem é uma prática possível nos anos iniciais e pode, até mesmo, levar os aprendizes

***** Nos textos que introduzem os demais eixos ,há exemplos inúmeros de como o conhecimento sobre os textos, sobre seus recursos e suas formas de organização é mobilizado pelas práticas de leitura, escrita e oralidade. A integração das práticas, perpassadas pela análise linguística como eixo vertical, é um dos desafios destes parâmetros.

a experimentarem a beleza de determinadas escolhas estéticas, como os recursos sonoros e morfossintáticos em poemas.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, amplia-se a reflexão sobre a linguagem, propondo-se a sistematização de estudos sobre algumas categorias gramaticais, tendo em vista, sempre, o desenvolvimento de competências de uso da língua. Um exemplo dessa atividade, nesta proposta, é o estudo sistemático do verbo, que se distribui, ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental e em parte do Ensino Médio, a partir do 6º ano. Esse estudo, de feição epilinguística e metalinguística, inclui o reconhecimento de categorias verbais (tempo, modo, número, pessoa) e sua nomeação.

Portanto, se os estudos classificatórios e o conhecimento da nomenclatura gramatical estão ausentes dos anos iniciais, são recomendados nos anos finais do Ensino Fundamental e, principalmente, no Ensino Médio, ainda com vistas ao desenvolvimento de habilidades discursivas. Eles não fazem sentido como um fim em si mesmo. A nomenclatura gramatical só faz sentido como conhecimento suplementar que auxilia a reflexão sobre a língua por disponibilizar uma terminologia própria da área.

É conveniente que saibamos, numa atividade de análise, de reflexão sobre a língua, chamar as unidades pelos seus nomes técnicos. [...] Sem dúvida nenhuma, o conhecimento da nomenclatura gramatical também faz parte de nosso conhecimento enciclopédico e, de certa forma, de nosso repertório cultural. "A atividade metalinguística é indispensável à construção do saber sobre a língua" (NEVES, 2002, p. 258), sobretudo quando é adotada a postura crítica de analisar a consistência de certos termos. (ANTUNES, 2007, p. 79)

No Ensino Médio, é possível, ainda, propor um aprofundamento dos estudos sobre a linguagem. A atividade de reflexão e análise linguística adensa-se, mas, também nessa etapa de ensino, deve estar voltada para o aprimoramento do estudante como leitor, ouvinte, escritor e falante. Essa é uma etapa da escolarização em que se pode abrir espaço para análises que permitam conhecer mais profundamente as regularidades fonéticas e morfossintáticas

da língua para que os estudantes possam, inclusive, lidar de forma mais consciente e crítica com os estudos normativos.

3.3. EIXO ORALIDADE

3.3.1. O que é e por que ensinar oralidade na escola?

Durante os anos 1990 e 2000, vimos o termo oralidade mais presente, tanto nos meios acadêmicos quanto nos meios escolares. Contudo, apesar de termos assistido à circulação desse conceito, as práticas de oralidade na escola foram por muito tempo, e ainda são, tratadas como secundárias e realizadas de forma inadequada. O objetivo das aulas de Língua Portuguesa sempre foi aprender e aperfeiçoar a escrita pelo caminho da norma gramatical que, conforme afirmou Mendonça, constituiu “um dos mais fortes pilares das aulas de português e chega a ser, em alguns casos, a preocupação quase exclusiva dessas aulas”. (2006, p. 199)

Como citado neste documento, concebemos a língua como prática social, uma construção histórica e um meio através do qual a interação social entre sujeitos acontece. Além disso, também a concebemos como identidade, por meio da qual os sujeitos interagem e se tornam sujeitos. Como consequência, entendemos que ela é um feixe de variedades e, sendo assim, devemos atentar para um aspecto central: “fala e escrita são duas modalidades de uso dentro de um contínuo de variações” (MARCUSCHI, 1996, p. 3). Hoje, é consenso no ensino de Língua Portuguesa que precisamos ampliar a competência comunicativa dos estudantes (TRAVAGLIA, 2000) e que ler e escrever são habilidades centrais nesse processo. Em função disso, a oralidade, conforme alguns autores afirmam^{*****}, também deve ser abordada no ensino,

^{*****} Marcuschi, 1996, 2001, 2005; Ramos, 1999; Castilho, 2000; Schneuwly e Dolz, 2004; Fávero et al., 2005.

constituindo um dos eixos do trabalho com a linguagem, uma vez que a vida social requer certos conhecimentos para que o cidadão atue em uma diversidade de situações escolares e extraescolares permeadas pela linguagem, via modalidade oral.

Mas, afinal, o que significa oralidade?

Conforme Marcuschi (2001a),

oralidade é uma prática de uso da língua na modalidade falada, sendo requerida e usada nos diversos contextos sociais em que se interage por meio da linguagem. Como a fala é adquirida espontaneamente nos meios informais, em geral na comunidade em que se vive (nas famílias, por exemplo), pensa-se, então, que ela não deve ser objeto de ensino. O que justifica “ensinar oralidade” na escola, uma vez que os estudantes já sabem falar, ou “os adolescentes, em geral, já são muito falantes”, conforme muitos professores afirmam?

Considerando que uma das características inerentes à língua é a variação, existem níveis de formalidade requeridos nas diversas situações de comunicação. Em função disso, deve-se, considerar que a oralidade letrada, ou seja, a oralidade que mais se aproxima da escrita, deve ser objeto de ensino, conforme afirmou Marcuschi (2001a), visto que “uma conferência universitária preparada com cuidado terá maior semelhança com textos escritos do que com a conversação espontânea” (p. 42). Em vista disso, percebemos que, sim, somos todos falantes de Língua Portuguesa, não sabemos, contudo, usar a modalidade falada em todos os contextos sociais. Não só defendemos o ensino e a reflexão sobre a oralidade letrada, mas também a reflexão linguística em torno da modalidade falada em diversos contextos e de suas relações com a escrita.

Por isso, ensinar oralidade significa promover situações de uso da língua falada mais formalizadas do que aquelas às quais os estudantes estão geralmente acostumados. Significa também ampliar sua visão de língua, entendê-la na sua constituição e na sua prática, compreendendo que as variedades a constituem. Significa propor atividades de análise linguística do texto oral, através do

trabalho com a produção de gêneros orais diversos, com a escuta e com a retextualização, bem como explicitar as relações entre as modalidades falada e escrita na perspectiva do contínuo.

3.3.2. A relação fala e escrita na perspectiva do contínuo

Fala e escrita não podem ser concebidas, conforme nos esclareceu Marcuschi (2001a), como modalidades concorrentes, mas sim complementares. Enquanto o letramento é a prática social de uso da língua mais relacionada à escrita, a oralidade é a prática social de uso da língua mais ligada à modalidade falada. “Mais relacionada” porque os gêneros orais não são exclusivamente falados ou escritos, mas permeados por essas modalidades; na perspectiva do contínuo, fala e escrita estão intrinsecamente relacionadas. Não se deve, portanto, atribuir mais prestígio a uma ou outra modalidade, pois, em termos científicos e pedagógicos, ambas cumprem seu papel na interação social. A perspectiva do contínuo – em que fala e escrita são interativas, complementares e não dicotômicas – predomina nas práticas sociais.

O trabalho com a oralidade aqui proposto – embasado numa concepção interacionista da linguagem – enfoca o uso, a compreensão, a valorização e a reflexão linguística sobre a modalidade falada. Tal abordagem permite romper com a perspectiva da dicotomia – em que fala e escrita são opostas e com características bastante diferentes – que evidencia a supremacia da escrita, diretamente relacionada à língua padrão. De forma diferente, consideramos que fala e escrita têm a mesma importância, devendo ser usadas quando requisitadas. Nesse viés, as práticas devem ocupar-se dos processos de construção de sentidos, a partir de situações de produção oral, concretizadas nos/pelos gêneros orais.

As expectativas de aprendizagem relacionadas ao eixo Oralidade desempenham importante papel na aprendizagem inicial da linguagem escrita, por essa razão este eixo mantém estreita relação com o eixo Apropriação do Sistema Alfabético. Isso porque a criança parte, em geral, da realização oral da língua para se apropriar do sistema de escrita. Muitos gêneros textuais são apropriados pelas crianças na modalidade oral, antes mesmo que elas tenham contato com esses gêneros na modalidade escrita. Partindo da concepção das relações entre oralidade e escrita como um contínuo de práticas, é possível concluir que tanto na oralidade quanto na escrita podemos encontrar situações de maior ou menor formalização. Por essa razão, dando continuidade ao processo de apropriação dos gêneros textuais, concomitante à inserção dos sujeitos nas práticas de escrita, devemos privilegiar situações de contato com a oralidade mais formalizadas. É importante que os estudantes sejam levados a refletir sobre as características e as relações entre fala e escrita, apreendendo, assim, saberes sobre variedades linguísticas, considerando-as “naturais” na língua, bem como aprendendo a valorizar textos da tradição oral.

3.3.3. Oralidade e oralização da escrita

O senso comum considera que praticar a oralidade na escola significa conversar livremente, fazer perguntas aos professores, trocar ideias em atividades em grupo, resolver exercícios oralmente ou ler um texto em voz alta para os colegas ouvirem. Nessas atividades, fica claro que o foco não é a fala, nem o aprendizado dos gêneros orais e das habilidades relacionadas a essa modalidade. O termo “oralização da escrita” (MARCUSCHI, 1997, p. 47) faz referência às atividades em que os estudantes, em geral, usam a modalidade falada para diversos fins que não o estudo da própria fala. São atividades que não necessariamente surgem das produções orais,

como nos exemplos acima, ou atividades que surgem de textos escritos para fazer reflexão linguística sobre a fala.

A oralização da escrita tem relevância na perspectiva de Schneuwly e Dolz (2004), em que o ensino enfoca a conscientização sobre elementos da fala e da retórica, como a altura da voz, a velocidade, o gerenciamento de pausas nas apresentações, a importância do olhar e das expressões faciais, da postura corporal, em função de um determinado gênero. Por isso, tal conscientização deve estar posta como exercício relacionado à produção de gêneros orais, como seminários, entrevistas, debates, notícia televisiva, ou em atividades como recitação de poesias, representação teatral. Assim, a escola cumpre seu papel formador, ampliando a competência discursiva dos estudantes em eventos dos quais eles, em geral, não participam fora da escola, nas tarefas de vivência e análise pertinentes à educação linguística.

3.3.4. Produção e compreensão dos gêneros orais

Os gêneros textuais orais devem ser o objeto de trabalho do professor de Língua Portuguesa quando adotamos o eixo da oralidade no ensino. Isso porque os gêneros materializam o discurso. Sendo assim, as práticas escolares devem estar também voltadas para a sistematização de conhecimentos sobre a língua oral e sobre as relações entre fala e escrita. Para tanto, é necessário aos estudantes conhecer, ouvir e produzir os gêneros textuais orais, para que se acostumem a preparar a própria fala, considerando as diversas situações discursivas. Além dos seminários – a atividade mais comum na escola –, os discentes podem fazer entrevistas, participar de debates, assistir a palestras ou mesas-redondas, produzir um jornal falado, com a leitura de notícias, ou seja, devem estar em contato com uma diversidade de gêneros orais, em atividades de compreensão e produção. Para a efetivação de tais atividades, os estudantes precisarão preparar suas falas, treiná-

las, apresentá-las e, ao final, avaliá-las, momento em que haverá reflexão sobre a produção como um todo.

Além da produção dos gêneros orais, é fundamental propiciar a reflexão linguística sobre a fala. Isso é possível nas atividades de compreensão (escuta) do texto oral, ou nas atividades de retextualização (MARCUSCHI, 2001; DELL'ISOLA, 2007), em que os estudantes vão transformar um texto oral em escrito, ou vice-versa. Nessa transformação, emergem numerosos conhecimentos sobre a relação fala-escrita que contribuem para a compreensão da perspectiva de contínuo e não da dicotomia. É importante ressaltar que tais atividades propiciam conhecer as características típicas da modalidade falada e, para além disso, o trabalho com a oralidade permite sistematizar conceitos sobre variação numa perspectiva sociolinguística, já que oralidade e variação estão intimamente relacionadas.

3.3.5. O desenvolvimento de habilidades orais no decorrer da escolarização

Assim como nos vários eixos deste documento propomos iniciar os estudantes em determinados conhecimentos nos anos iniciais e, no desenrolar da escolarização, aprofundamos a aprendizagem, com a oralidade não é diferente. As habilidades orais vão se consolidando à medida que o estudante produz, compreende, analisa a fala e reflete sobre as relações entre fala e escrita.

Nos anos iniciais, as práticas de oralidade já são comuns nas rodas de conversa, nos relatos do cotidiano, na contação de histórias e no estabelecimento das regras, como nos “combinados”. Nessa fase, a modalidade falada é muito presente. Deve-se, pois, ter o cuidado para que, após a alfabetização inicial, não a deixem de lado. É necessário dizer que as crianças pequenas são capazes de produzir e compreender textos argumentativos, instrucionais, de relato, expositivos, narrativos; assim sendo, devemos, desde cedo,

colocá-las em contato com textos orais e escritos dos diversos discursos para que possam aperfeiçoar, na oralidade e na escrita, suas habilidades (cf. LEAL; MORAIS, 2006).

Ainda nos primeiros anos, iniciam-se as reflexões sobre a língua, como nas atividades em que as crianças devem perceber as relações entre a pauta sonora e a escrita das palavras. Também é possível perceber as semelhanças e diferenças nas formas orais e escritas de palavras. Para perceber que a escrita não é uma transcrição da fala, podemos optar por usar as recomendações de Bortoni (2008), as quais indicam que os estudantes são levados a entender que falamos de um jeito, mas escrevemos de outro. Ao mesmo tempo, podem ser iniciadas as práticas mais formais de oralidade, como as exposições orais para os colegas, os pequenos debates, as entrevistas.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, para além da vivência e das reflexões iniciais, em que, geralmente, “abandonam-se” as práticas de oralidade em função de um foco na escrita, são propostos gêneros orais de forma mais sistematizada, aliando as etapas de preparação, produção e avaliação. Nos estudos de oralidade do 6º ao 9º anos, devem ser abordados temas pertinentes à variação linguística, essencial à compreensão da linguagem em sua plenitude: os aspectos do estilo, dos dialetos, bem como as discussões em torno da noção de erro em linguagem, perpassando o viés da pluralidade da linguagem e da adequação ao contexto.

As atividades de retextualização, que podem ser iniciadas nos anos iniciais, ganham campo para que se explicitem mais as relações entre fala e escrita. Também é importante aprofundar, nesta etapa, as questões de retórica, em que se toma consciência da relevância da voz, das expressões faciais, da postura corporal e das estratégias de polidez. Além do mais, também devem ser criadas situações para avaliar as produções orais, observando se alguns requisitos foram

cumpridos, como a adequação da fala à situação de comunicação (para avaliação do texto oral, cf. MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2005).

No Ensino Médio, os conhecimentos sobre a oralidade se consolidam, pois acreditamos que o jovem já produziu uma gama de gêneros orais em sua escolarização. Em vista disso, é essencial que haja um refinamento de habilidades de uso e compreensão do texto falado. É preciso, pois, atentar para a complexidade das estratégias pragmáticas utilizadas pelos sujeitos na construção do sentido das produções orais. O estudante do Ensino Médio deve saber agir nas práticas orais em função de um evento comunicativo; assim, propiciar conhecimento que pode contribuir para suas práticas acadêmicas e de aprimoramento profissional é também relevante. São válidas as atividades em que se solicita que os estudantes produzam textos a partir de texto base, do oral ao escrito, ou do escrito ao oral, refinando as estratégias de retextualização, intensificando o reconhecimento das relações entre os gêneros da oralidade e da escrita, os conhecimentos sobre variação linguística e níveis de formalidade.

Desse modo, poderemos superar a perspectiva dicotômica e de supremacia da escrita posta na tradição escolar, contribuindo para uma visão mais ampla da língua em favor de uma melhor formação de nossos discentes.

3.3.6. Expectativas de aprendizagem integrantes do Eixo Oralidade

| | ANÁLISE LINGUÍSTICA | | | | | | | | | | | |
|--|---------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| ORALIDADE – PRODUÇÃO ORAL | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| EA1- Produzir textos orais considerando os elementos da situação discursiva (interlocutores, objetivo comunicativo, especificidades do gênero, canais de transmissão). | | | | | | | | | | | | |
| EA2- Produzir textos narrativos orais (piadas, cordel, peças teatrais, lendas, contos e narrativas em geral – de aventura, de fada – quadrinhas, parlendas, trava-língua). | | | | | | | | | | | | |
| EA3- Produzir relatos orais (relatos de experiência, depoimentos, notícias, reportagens). | | | | | | | | | | | | |
| EA4- Produzir textos expositivos orais (seminário, palestra, apresentação de livros lidos, entrevistas). | | | | | | | | | | | | |
| EA5- Produzir textos instrucionais orais (regras de jogos e brincadeiras, instruções de uso de objetos, aparelhos). | | | | | | | | | | | | |
| EA6- Produzir textos argumentativos orais (debates, propagandas, respostas a questões, justificativas, defesa de ponto de vista). | | | | | | | | | | | | |
| EA1- Planejar previamente o gênero oral considerando a situação discursiva. | | | | | | | | | | | | |
| EA2- Escolher a variedade linguística e o registro adequados à situação discursiva. | | | | | | | | | | | | |
| EA3- Elaborar planos de trabalho para produção oral, necessários ao momento da produção (perguntas de uma entrevista, roteiros de seminários, perguntas para uma palestra). | | | | | | | | | | | | |
| EA4- Promover a articulação entre as partes do texto por meio de diferentes recursos coesivos, para assegurar a continuidade e a unidade semântica do texto oral. | | | | | | | | | | | | |
| EA5- Adequar expressões corporais e faciais a conteúdos de fala e/ou situações discursivas específicas. | | | | | | | | | | | | |
| EA6- Identificar os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos lexicais e morfossintáticos na produção de textos orais (inversão na ordem dos termos, uso de certos diminutivos). | | | | | | | | | | | | |



| ORALIDADE – ESCUTA | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|---------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| EA7- | Orientar-se a partir de comandos e instruções orais em geral. | | | | | | | | | | | | |
| EA8- | Reconhecer os gêneros específicos da fala (debates, palestras, apresentações orais de trabalhos, seminários, avisos, entrevistas, mensagens-redondas). | | | | | | | | | | | | |
| EA9- | Observar as normas de funcionamento que regem a participação dos interlocutores de uma produção textual oral, respeitando os intervalos da fala e da escrita. | | | | | | | | | | | | |
| EA10- | Registrar informações (tomar nota) a partir da escuta de textos orais (em roteiros previamente preparados ou não). | | | | | | | | | | | | |
| EA11- | Reconhecer os efeitos de sentido em decorrência do uso de diferentes recursos coesivos na produção de textos orais. | | | | | | | | | | | | |
| EA12- | Analisar a coerência numa produção oral, considerando a situação discursiva. | | | | | | | | | | | | |
| ANÁLISE LINGÜÍSTICA | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| EA7- | Relacionar a variedade linguística utilizada ao contexto. | | | | | | | | | | | | |
| EA8- | Analisar o efeito de sentido de elementos típicos da modalidade falada (pausa, entonação, ritmo, hesitações). | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |

| ORALIDADE | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|---|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| RELAÇÕES ORAL/ESCRITO | | | | | | | | | | | | | |
| EA13- Oralizar textos escritos, ou seja, ler em voz alta, utilizando ritmo e entonação adequados às situações discursivas (ler um trecho numa apresentação de seminário). | | | | | | | | | | | | | |
| EA14- Declamar poemas e dramatizar textos teatrais. | | | | | | | | | | | | | |
| EA15- Retextualizar texto oral para escrito, considerando a situação discursiva. | | | | | | | | | | | | | |
| EA16- Retextualizar texto escrito para oral, considerando a situação discursiva. | | | | | | | | | | | | | |
| ANÁLISE LINGUÍSTICA | | | | | | | | | | | | | |
| EA9- Relacionar marcas específicas da oralidade às marcas correspondentes na escrita. | | | | | | | | | | | | | |

3.4. EIXO LEITURA

3.4.1. Concepções de leitura, texto e leitor

A leitura é o eixo central desta proposta curricular. Saber ler é condição fundamental para o exercício da cidadania e para a construção de um posicionamento mais autônomo no mundo. A proficiência em leitura permitirá aos estudantes continuar aprendendo fora da escola, o que é fundamental para seu desenvolvimento pessoal e profissional. Por isso as práticas de linguagem devem estar voltadas, principalmente, para o ensino da leitura.

Mas o que significa “ensinar a ler”? Como organizar um programa sistemático para o ensino da leitura? Segundo Kleiman (1993, p. 49), a tentativa de ensinar a ler não seria incoerente com a natureza subjetiva da leitura, “se o ensino da leitura for entendido como o ensino de estratégias de leitura, por uma parte, e como o desenvolvimento das habilidades linguísticas que são características do bom leitor, por outra.”

Para a construção de um programa sistemático de formação de leitores, é necessário que se assuma, primeiramente, uma concepção de leitura. A que propomos aqui, alinhada à concepção de linguagem já apresentada, assenta-se em algumas premissas fundamentais:

- a) a leitura é uma construção subjetiva de sujeitos leitores que atuam sobre o texto a partir de um vasto e complexo conjunto de conhecimentos acumulados e estruturados a partir da vivência em uma determinada cultura;
- b) o texto não porta um sentido, ou seja, os “significados” não estão no texto; este nos oferece um conjunto de pistas que guiam o leitor na tarefa de construção de sentidos que é a leitura;

c) além de atividade sociocognitiva, a leitura é também empreendimento interativo mediado pelo texto, que implica diálogo e negociação entre os interlocutores.

Pesquisas sobre a natureza sociocognitiva e interacional da linguagem e da leitura, a partir da investigação dos procedimentos ativados por leitores proficientes, indicam bons caminhos para o ensino/aprendizado da leitura na escola. Práticas de formação de leitores devem propor o exercício cotidiano daquilo que faz um leitor proficiente quando lê: o exercício de investigar o contexto de produção do texto, sua “agenda comunicativa” (quem escreve?, em que suporte?, com que objetivo? etc.); o de selecionar pistas interpretativas relevantes (imagens, formatação do texto, títulos e subtítulos, recorrências lexicais etc.); o de levantar hipóteses de leitura e checá-las; o de confirmar ou descartar hipóteses iniciais; o de retornar a partes do texto ou mesmo relê-lo para refinar a compreensão; o exercício de inferir o significado de termos desconhecidos em atenção ao contexto local ou à morfologia da palavra etc.

A concepção da leitura como “atividade subjetiva de construção de sentidos” (KLEIMAN, 2007; KOCH e ELIAS, 2006) não implica assumir que qualquer leitura produzida a partir da interação com um determinado texto seja “autorizável”. Há certamente leituras que os textos não permitem fazer, ou seja, aquelas que não encontram fundamentação suficiente nas pistas textuais ou contextuais. Um rico exercício escolar de leitura, a propósito, é o de solicitar que os estudantes fundamentem as leituras feitas. Em alguns casos, o resultado desse exercício será o descarte, por eles, de sua construção inicial. Em outros casos, porém, o professor poderá perceber uma possibilidade de leitura ainda não cogitada por ele, professor, ou mesmo uma contribuição coerente com o processo de maturação de determinado leitor ainda em formação.

Essa forma de conceber a leitura tem, certamente, implicações para a prática pedagógica.

3.4.2. O ensino da leitura: considerações metodológicas

Essa compreensão da leitura que estamos assumindo tem implicações pedagógicas, relativas: i) à escolha dos textos; ii) à forma como serão conduzidas as práticas de leitura, inclusive as práticas avaliativas; iii) ao arranjo do espaço interativo onde se produzirão as leituras que pretendem formar leitores.

Quanto à escolha dos textos, algumas condições devem ser observadas. É importante trabalhar com textos reais, vinculados ao seu contexto de produção, textos situados, com os quais os estudantes interajam, considerando os elementos de sua "agenda comunicativa" (quem escreve, com que objetivo, em que suporte, em que gênero). Textos ou fragmentos de textos recortados de seu contexto de produção não costumam ser bons materiais de leitura.

Deve-se buscar também oportunizar aos estudantes o contato com grande variedade de gêneros (notícias, artigos de opinião, contos, textos de informação, manuais, poemas etc.) e suportes textuais (jornais, livros, revistas, *sites*, *blogs* etc.). Uma boa formação para a leitura precisará incluir, além do exercício frequente de leitura de textos diversos, a análise das formas de organização e dos recursos linguísticos mobilizados pelos vários gêneros, como também a reflexão em torno de suas condições sociais de produção. Por isso, o professor deve escolher bons textos, textos bem tecidos, bem estruturados, que permitam a observação de seus procedimentos e recursos de textualização (ANTUNES, 2009, p. 58). O conhecimento sobre os textos e sobre como eles se organizam faz parte do conjunto de conhecimentos que acionamos não só como leitores, mas também em atividades de fala, escuta e escrita.

A sala de aula deverá constituir-se num espaço de interação em que os textos circulem e sejam objeto de leitura compartilhada. Os estudantes partilham suas leituras entre si e com o professor. Este, no entanto, tem um papel definido no ensino da leitura: o de mediar os processos de construção de sentidos, de modo a “guiar” o leitor em formação em seu percurso de aprendiz. Através de exercícios sistemáticos (como o de localizar informações, levantar hipóteses e confirmá-las, produzir inferências, relacionar informações, refletir sobre recursos linguísticos mobilizados por determinados gêneros, comparar textos etc.), o professor vai modelando estratégias e exercitando procedimentos que auxiliam a abordagem do texto, ou seja, vai possibilitando que o leitor em formação aprenda a proceder como os leitores mais experientes.

Muito embora a atividade de leitura na escola esteja voltada para o aprendizado da própria leitura, as práticas não devem transformar-se em atividades de treinamento. Caberá ao professor, em seu papel de mediador e como leitor mais experiente, estimular diálogos fecundos com os textos, tomando sempre cuidado para que esse diálogo se faça a partir de uma escuta atenta da “voz do autor”, da consideração de seu propósito comunicativo, ou seja, de suas possíveis intenções, sinalizadas pelas pistas textuais. Muito frequentemente, as atividades de leitura em sala de aula abandonam o texto e se transformam em debates sobre seu tema, em prejuízo da leitura e da formação de leitores.

As práticas escolares de formação de leitores devem preocupar-se também com a criação de espaços espontâneos de leitura, nos quais os estudantes escolham o que ler, a partir de suas múltiplas necessidades e interesses. Jornais, revistas, livros devem ser disponibilizados e sua leitura, estimulada. Ou seja, a escola deve esforçar-se por aproximar as práticas escolares das práticas sociais de leitura, fazendo sentido dessa atividade.

A postulação aqui assumida de que os leitores são sujeitos ativos, que constroem sentidos a partir de um repertório de conhecimentos – conhecimento de mundo, linguístico e do contexto – deve guiar o planejamento dos procedimentos de avaliação. É importante que o professor tenha instrumentos para aferir se os leitores em formação estão avançando no desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas, e isso deve ser feito não somente através de testes convencionais. O jogo interativo da sala de aula, as intervenções dos estudantes – suas interpretações, suas dúvidas, suas perguntas e respostas – são sinalizações que podem permitir acompanhar seu processo formativo, verificando, por exemplo, quais são suas dificuldades como leitor ou em que medida vão adotando as estratégias e procedimentos dos leitores proficientes.

3.4.3. A organização do eixo da leitura

A proposta para o aprendizado da leitura que aqui apresentamos organiza-se a partir de um conjunto de expectativas de aprendizagem (EAs) a serem consideradas no exercício cotidiano da leitura na escola. Essas expectativas incluem habilidades discursivas a serem desenvolvidas, bem como conteúdos de ensino implicados no desenvolvimento de competências leitoras. No quadro da leitura, as EAs foram distribuídas considerando-se quatro tópicos estruturantes. As diferentes sequências textuais – narração, argumentação, exposição, injunção, descrição, discurso de relato e discurso poético – são também critério para organizar os objetivos do ensino, pois levam em conta as especificidades estruturais e linguístico-discursivas dos gêneros textuais.

A) As práticas de leitura e análise linguística

Paralelamente às EAs de Leitura, listam-se EAs de Análise Linguística. A prática da análise linguística, conforme já explicitado, auxilia as práticas de leitura, pois torna os leitores em formação mais

conscientes dos procedimentos e recursos da língua mobilizados pelos diferentes gêneros, refinando a atividade interpretativa e possibilitando uma leitura mais crítica, na medida em que os estudantes são capazes de refletir sobre as escolhas feitas pelos autores para produzir os efeitos desejados em seus textos.

As EAs de análise linguística contemplam, também, estudos metalinguísticos, procedimentos classificatórios e de nomeação, os quais, em sua maioria, estão indicados para o Ensino Médio. É esse o caso da EA 4, que prevê a “identificação” de e a “distinção” entre processos figurativos da linguagem, como a metáfora e a metonímia, por exemplo. Sem dúvida, o que mais importa à formação dos leitores é a capacidade de interpretar esses recursos e reconhecer os efeitos discursivos alcançados com sua utilização. O desenvolvimento dessas habilidades é alvo das práticas de leitura desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, em etapas mais avançadas de ensino, o conhecimento mais aprofundado desses processos de construção da significação poderá ser alvo de sistematização e aprofundamento, e, nessas ocasiões, nomear e classificar fazem parte de e facilitam o processo de aprendizagem.

É importante esclarecer, ainda, que entre as EAs de leitura e análise linguística não existe uma relação biunívoca. Considerando-se, a título de ilustração, o discurso narrativo: listam-se, paralelamente às EAs do campo da leitura, EAs de análise linguística que contemplam um conjunto de conhecimentos sobre a linguagem que devem ser alvo de reflexão nas práticas de leitura de narrativas. Por exemplo, conhecimentos sobre o verbo. O papel das formas verbais de pretérito perfeito e imperfeito na construção de trechos de ação e orientação narrativa, respectivamente, não passa despercebido ao leitor proficiente de narrativas. O estudo mais detido dessas formas verbais, de sua funcionalidade e mesmo de sua morfologia

deve ser objeto das práticas de análise linguística, particularmente quando se está trabalhando com a leitura de gêneros do narrar.

Por outro lado, os conhecimentos sobre os verbos são mobilizados também quando do trabalho com os textos argumentativos, injuntivos e com os relatos etc. Não se trata, portanto, de se esgotar o estudo do verbo num ano ou etapa da escolarização, mas de mobilizar conhecimentos sobre essa categoria gramatical para utilizá-los na leitura de textos. Importa considerar a relevância do recurso para a composição do gênero em questão, como no caso da função discursiva das formas verbais de futuro do pretérito em textos de opinião. Esse recurso de modalização sinaliza um posicionamento mais ponderado, menos assertivo. Ao contrário, o presente do verbo em argumentações indica uma tomada de posição mais categórica.

Na verdade, o exercício de reflexão sobre a língua deve perpassar as práticas de leitura, bem como as demais práticas de uso da língua, constituindo-as como práticas associadas, o que tornará os leitores capazes, não só de compreender os textos, mas de avaliar suas estratégias e recursos linguístico-discursivos. Ao escolher textos modelares, o professor vai explorando, juntamente com os estudantes, seus recursos de textualização, suas regularidades estruturais, as categorias gramaticais que operam a coesão textual. É importante observar, a propósito, que, no quadro da leitura, os recursos de coesão textual são mobilizados no trabalho com todas as sequências textuais. Desse modo, os leitores vão compreendendo como os textos são tecidos. Com isso, vão também se formando como escritores.

As práticas de reflexão sobre a língua, portanto, auxiliam as práticas de leitura. O risco de se prestigiarem aquelas práticas em detrimento da leitura em sala de aula, usando-se o texto como pretexto para discussões sobre a língua, deve ser evitado, sob pena

de se perder o investimento mais fundamental do trabalho do professor de Língua Portuguesa: a formação de leitores.

B) Os gêneros textuais e o ensino da leitura

O quadro da leitura descreve expectativas de aprendizagem relacionadas ao domínio da leitura de textos diversos e que devem ser objeto de trabalho em quase todas as etapas da educação básica. No entanto, as atividades pedagógicas devem impor, a cada etapa, novos desafios, na medida em que os textos se complexificam ou novos gêneros são apresentados aos estudantes. Nesse sentido, a escolha dos textos a serem trabalhados em cada etapa de ensino deve considerar critérios como: o tamanho do texto; o seu grau de “novidade” (quanto mais demandar conhecimento novo, mais difícil será o texto); a seleção lexical (se próxima ou distante do domínio vocabular dos estudantes); a estrutura sintática; o próprio tema (temas que se distanciem da realidade dos leitores podem oferecer mais dificuldades interpretativas) etc.

Considerando as várias sequências textuais, os gêneros devem ser selecionados também em função de sua complexidade. Tomemos novamente como exemplo a leitura de narrativas. Nos anos finais do Ensino Fundamental, o trabalho pode partir da leitura de crônicas, textos cujo vínculo com o cotidiano pode facilitar a leitura, ou pode partir de contos curtos e contemporâneos, seguindo para a seleção de contos clássicos, mais longos e com estruturação e estratégias de narrar mais complexas, como a multiplicidade de vozes narrativas ou o uso do discurso indireto livre. Outro exemplo, relativo ao discurso argumentativo, é selecionar argumentações de macroestrutura canônica, com tese e argumento, com clara marcação tópica, partindo para textos mais complexos, que envolvam o diálogo entre vozes discordantes, com a exposição de tese, argumentos e contra-argumentos.

O professor desenvolve práticas em espiral que vão retomando, acrescentando, consolidando conhecimentos, fazendo avançar para o desenvolvimento de habilidades ou para o domínio de conteúdos mais complexos. Esse tipo de abordagem em espiral está indicado pelo sistema de cores, que aponta as etapas de abordagem (azul claro), sistematização (azul celeste) e consolidação (azul escuro) de cada uma das EAs. Tomemos ainda, como exemplo, o trabalho com narrativas. Os gêneros do narrar são objeto das práticas desde os anos iniciais da escolarização até o fim do Ensino Médio. Antes mesmo de se alfabetizarem, as crianças devem ouvir histórias e, com isso, aprender sobre narrativas. Mas há um momento do processo em que as práticas deverão construir uma abordagem mais sistemática do conhecimento sobre a narrativa. Nestes parâmetros, boa parte desse trabalho está distribuída no 6º e no 7º anos do Ensino Fundamental, como se pode observar pela indicação da cor azul celeste. Já a sistematização do trabalho com a argumentação concentra-se no 8º e no 9º anos e nos anos iniciais do Ensino Médio, muito embora textos da ordem do argumentar possam ser objeto de leitura desde os anos iniciais, como também indica a marcação de cores.

C) Tópicos que estruturam o eixo da leitura

O quadro das expectativas de aprendizagem do Eixo Leitura apresenta as expectativas que devem ser desenvolvidas/consolidadas nos anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O eixo da leitura está organizado em quatro tópicos estruturantes, o último deles englobando as diversas sequências textuais.

1) Gêneros textuais e funções comunicativas – este tópico reúne EAs que dizem respeito a conhecimentos sobre os diferentes gêneros textuais, seus objetivos comunicativos e seus suportes, sobre os contextos sociocomunicativos de produção dos

diferentes gêneros e sobre sua forma de estruturação. Todos esses conhecimentos são mobilizados pelas práticas de leitura.

2) Procedimentos de leitura em diferentes discursos – neste tópico listam-se EAs que dizem respeito a procedimentos gerais de leitura, constitutivos dos processos de produção de sentido, como a localização de informações, os procedimentos de inferenciação e a capacidade de acionar conhecimentos sobre a linguagem (formalizados ou não) – como o valor expressivo dos sinais de pontuação ou o efeito decorrente de escolhas no nível morfosintático e semântico – para melhor compreender os textos.

3) Organização temática – aqui se distinguem expectativas de aprendizagem relativas à organização temática do texto. A competência de “reconhecer aspectos de tematização” é bastante complexa, pois exige o estabelecimento de relações entre partes do texto, a identificação de tópicos de parágrafos e a apreensão da disposição/sequenciação desses tópicos na estrutura textual, para que se chegue ao conteúdo global do texto.

4) Sequências textuais – considerando que a atividade de leitura está ancorada em conhecimentos sobre a organização estrutural de textos e sobre os recursos linguístico-discursivos implicados em sua construção, o quadro se organiza a partir de uma tipologia de textos – narrativo, argumentativo, descritivo, expositivo, instrucional/injuntivo, de relato e poético.

3.4.4. Expectativas integrantes do Eixo Leitura

| LEITURA – GÊNEROS TEXTUAIS E FUNÇÕES COMUNICATIVAS | ANÁLISE LINGUÍSTICA | | | | | | | | | | | |
|--|---------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| EA1- Selecionar textos/suportes atendendo aos objetivos de leitura. | | | | | | | | | | | | |
| EA2- Identificar as especificidades do gênero de um texto: seu objetivo comunicativo (propósito), seus interlocutores previstos e suas condições de produção. | | | | | | | | | | | | |
| EA3- Identificar o gênero de um texto, considerando a situação discursiva. | | | | | | | | | | | | |
| EA4- Analisar textos de ambientes virtuais reconhecendo marcadores, estratégias e recursos discursivos pertinentes aos gêneros digitais. | | | | | | | | | | | | |
| EA5- Estabelecer relações entre diferentes gêneros considerando suas especificidades: contexto de produção, organização composicional, gráfica, marcas linguísticas e enunciativas. | | | | | | | | | | | | |
| EA6- Comparar uma mesma informação divulgada em diferentes gêneros e/ou meios de comunicação. | | | | | | | | | | | | |
| EA7- Reconhecer as especificidades de suportes textuais (jornais, revistas, blogs, portais) que circulam em esferas sociais diversas. | | | | | | | | | | | | |
| EA1- Identificar elementos estruturais de textos – recursos lexicais, morfossintáticos, recursos que marcam variedades linguísticas dentre outros elementos –, tendo em vista os diferentes suportes textuais. | | | | | | | | | | | | |



| LEITURA – PROCEDIMENTOS DE LEITURA EM DIFERENTES DISCURSOS | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|---|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| EA17- Analisar elementos da capa e contracapa de um livro. | | | | | | | | | | | | | |
| EA18- Identificar os tópicos e subtópicos (ideias centrais e secundárias) dos parágrafos. | | | | | | | | | | | | | |
| EA19- Distinguir tópicos e subtópicos (ideias centrais de secundárias) de textos/parágrafos. | | | | | | | | | | | | | |
| EA20- Reconhecer a função discursiva (propósito) predominante em cada parágrafo. | | | | | | | | | | | | | |
| EA21- Identificar as relações de sentido (especificação, oposição, causa, consequência, finalidade dentre outras) entre parágrafos. | | | | | | | | | | | | | |
| EA22- Identificar o tema de um texto. | | | | | | | | | | | | | |
| EA23- Inferir o sentido global ou ideia central em determinados gêneros. | | | | | | | | | | | | | |
| EA24- Relacionar o sentido global de um texto ao seu título. | | | | | | | | | | | | | |
| EA25- Identificar as vozes que se manifestam nos diversos gêneros textuais literários e não literários. | | | | | | | | | | | | | |
| EA26- Relacionar título e subtítulo. | | | | | | | | | | | | | |
| EA27- Reconhecer as estratégias que promovem a progressão temática do texto. | | | | | | | | | | | | | |
| ANÁLISE LINGÜÍSTICA | | | | | | | | | | | | | |
| EA3- Reconhecer os recursos linguísticos que operam a progressão temática e as relações de sentido em um texto; advérbios e expressões adverbiais (primeiramente; em segundo lugar); conectores (portanto, além disso) etc. | | | | | | | | | | | | | |

| LEITURA – DISCURSO POÉTICO | | | | | | | | | | | | ANÁLISE LINGUÍSTICA | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|---------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| EA28- Identificar elementos que caracterizam o discurso poético quanto à forma e ao conteúdo (versos, estrofes, rimas, ritmo, aliterações, assonâncias, figuras de linguagem etc.). | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| EA29- Reconhecer e fazer a distinção entre eu lírico e poeta em textos poéticos. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| EA30- Reconhecer as possíveis intenções do eu lírico subjacentes ao texto poético. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| EA31- Identificar/analisar imagens poéticas que contribuem para a construção de sentidos no texto. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| EA32- Perceber a sonoridade de rimas, aliterações e outros recursos gráficos linguísticos/estilísticos utilizados em poemas. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| EA33- Reconhecer os efeitos de sentido de recursos de significação da linguagem figurada: metáfora, metonímia, personificação, hipérbole etc. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| EA34- Reconhecer recursos sonoros no texto poético: rima, ritmo, métrica, assonâncias, aliterações, repetições, pausas etc. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| EA35- Reconhecer diferentes formas de organização discursiva do texto poético: poema narrativo, argumentativo e descritivo. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| EA36- Reconhecer a função poética da linguagem em textos escritos em prosa. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

EA4- Identificar, analisar e distinguir processos figurativos da linguagem: metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, sinestesia, dentre outros.

| LEITURA – DISCURSO NARRATIVO | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| EA37- Reconhecer e analisar diferentes formas de organização do discurso no texto narrativo: discurso direto, indireto e indireto livre. | | | | | | | | | | | | |
| EA38- Reconhecer possíveis intenções do autor na escolha do discurso direto ou indireto (objetividade/subjetividade/ legitimidade, dentre outras). | | | | | | | | | | | | |
| EA39- Identificar elementos da narrativa e seu papel na construção de sentidos para o texto: foco narrativo, espaço, tempo, enredo. | | | | | | | | | | | | |
| EA40- Reconhecer recursos que concorrem para a construção do tempo, do espaço e do perfil dos personagens num texto narrativo. | | | | | | | | | | | | |
| EA41- Reconhecer as partes estruturantes de uma narrativa (orientação, complicação, desfecho) e sua função. | | | | | | | | | | | | |
| EA42- Identificar o conflito gerador de uma narrativa. | | | | | | | | | | | | |
| EA43- Reconhecer procedimentos descritivos e sua função em gêneros do narrar. | | | | | | | | | | | | |
| EA44- Identificar o tempo de uma narrativa (quando ocorrem os fatos, tempo de duração de uma narrativa). | | | | | | | | | | | | |
| EA45- Reconhecer estratégias discursivas de organização temporal em um texto ou sequência narrativa. | | | | | | | | | | | | |
| EA46- Identificar efeitos de sentido do uso de mecanismos de coesão textual empregados em um texto ou sequência narrativa. | | | | | | | | | | | | |

| ANÁLISE LINGUÍSTICA | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| EA5- Reconhecer a pontuação específica de cada discurso (uso de aspas, travessão, parênteses, dentre outros) e sua função no texto narrativo. | | | | | | | | | | | | |
| EA6- Reconhecer formas verbais de pretérito (perfeito, imperfeito, mais-que-perfeito) e presente e sua função na narrativa. | | | | | | | | | | | | |
| EA7- Reconhecer recursos linguísticos de construção/ordenação do tempo na narrativa (advérbios, conjunções etc.). | | | | | | | | | | | | |
| EA8- Reconhecer a adjetivação (adjetivos, locuções e adjuntos adnominais) e seu valor expressivo na descrição de cenários e na caracterização de personagens. | | | | | | | | | | | | |
| EA9- Analisar recursos de coesão referencial e lexical na construção do texto narrativo: sinônimos, hiperônimos, repetição e reiteração. | | | | | | | | | | | | |

| LEITURA – DISCURSO NARRATIVO | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|----------------------------------|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| EA47- | Reconhecer as personagens envolvidas na narrativa: principal, secundária, antagonista e o "herói". | | | | | | | | | | | | |
| EA48- | Identificar o foco narrativo do texto, distinguindo narrador em 1ª pessoa e narrador em 3ª pessoa. | | | | | | | | | | | | |
| EA49- | Reconhecer e distinguir narrador onisciente e narrador observador. | | | | | | | | | | | | |
| EA50- | Identificar variantes do narrador em 3ª pessoa: narrador parcial; imparcial; intruso. | | | | | | | | | | | | |
| EA51- | Reconhecer o efeito discursivo decorrente da escolha de determinado foco narrativo. | | | | | | | | | | | | |
| EA52- | Reconhecer a distinção entre autor e narrador. | | | | | | | | | | | | |
| EA53- | Distinguir a voz do narrador das vozes das personagens e de outras vozes. | | | | | | | | | | | | |
| EA54- | Reconhecer procedimentos que promovem a continuidade referencial do texto. | | | | | | | | | | | | |
| LEITURA – DISCURSO ARGUMENTATIVO | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| EA55- | Reconhecer a defesa de pontos de vista em textos da ordem do argumentar, como propagandas e cartazes de publicidade. | | | | | | | | | | | | |

| ANÁLISE LINGUÍSTICA | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|---------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| EA10- | Identificar e analisar os diferentes tipos de conectores que estabelecem relações entre orações, períodos, parágrafos, promovendo a progressão do texto (pronomes, conjunção, advérbios, preposições e locuções). | | | | | | | | | | | | |
| EA11- | Reconhecer verbos de elocução (responder, falar, perguntar) e identificar sua ausência e sua função. | | | | | | | | | | | | |
| EA12- | Compreender a variação linguística como forma de realização da língua em diferentes contextos. | | | | | | | | | | | | |
| ANÁLISE LINGUÍSTICA | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| EA13- | Reconhecer as estratégias de posicionamento do interlocutor a partir do uso de verbos atitudinais, tais como penso, acho, acredito. | | | | | | | | | | | | |

| LEITURA – DISCURSO ARGUMENTATIVO | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|---|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| EA56- Reconhecer em diferentes textos argumentativos (artigo de opinião, carta do leitor, reclamação, editorial, propaganda, campanhas publicitárias): tese, hipótese, argumentos, conclusão. | | | | | | | | | | | | | |
| EA57- Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. | | | | | | | | | | | | | |
| EA58- Identificar contra-argumentos de uma tese. | | | | | | | | | | | | | |
| EA59- Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. | | | | | | | | | | | | | |
| EA60- Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou mesmo tema. | | | | | | | | | | | | | |
| EA61- Identificar efeitos de sentido do uso de mecanismos de coesão textual empregados em um texto ou sequência argumentativa. | | | | | | | | | | | | | |
| EA62- Identificar tipos de argumentos em textos argumentativos. | | | | | | | | | | | | | |
| EA63- Reconhecer diferentes estratégias de construção dos argumentos em texto: relato de fatos, exemplificação, dados estatísticos, testemunhos, argumentação de autoridade. | | | | | | | | | | | | | |
| ANÁLISE LINGUÍSTICA | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| EA14- Reconhecer os conectores (relações lógico-discursivas) que operam na construção do texto argumentativo. | | | | | | | | | | | | | |
| EA15- Reconhecer as estratégias de polidez presentes num texto argumentativo: uso do futuro do pretérito, presente do subjuntivo, advérbios (talvez, possivelmente) etc. | | | | | | | | | | | | | |
| EA16- Reconhecer estratégias de impessoalização num texto argumentativo: uso da passiva, da terceira pessoa do plural etc. | | | | | | | | | | | | | |
| EA17- Reconhecer formas verbais de presente, futuro do presente e futuro do pretérito, refletindo sobre seu uso em textos argumentativos. | | | | | | | | | | | | | |
| EA18- Reconhecer a função de outros tempos verbais (tempos do pretérito, futuro do pretérito, presente do subjuntivo) em argumentações. | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |

| LEITURA – DISCURSO ARGUMENTATIVO | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| EA64- Reconhecer posicionamentos distintos (explícitos ou implícitos) relativos a um mesmo tema em textos contra-argumentativos. | | | | | | | | | | | | |
| EA65- Reconhecer recursos de organização tópica e dos argumentos em um texto argumentativo. | | | | | | | | | | | | |
| EA66- Reconhecer a função dos tempos verbais (presente, futuro do presente, futuro do pretérito, presente do subjuntivo) em textos argumentativos. | | | | | | | | | | | | |
| EA67- Reconhecer estratégias de modalização no texto argumentativo. | | | | | | | | | | | | |

| ANÁLISE LINGUÍSTICA | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| EA19- Analisar os efeitos de sentido decorrentes da presença de conectores, verbos, sinais de pontuação e da nominalização em textos ou sequências expositivas. | | | | | | | | | | | | |
| EA20- Reconhecer a função dos elementos de coesão como sinônimos, hiperônimos, repetição, reiteração, conectores, pronomes. | | | | | | | | | | | | |
| EA21- Reconhecer recursos linguísticos de estruturação de enunciados expositivos: escolha lexical (uso de termos técnicos), estruturação sintática. | | | | | | | | | | | | |

| LEITURA – DISCURSO EXPOSITIVO | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| EA68- Apropriar-se de conhecimentos a partir da leitura de gêneros da ordem da construção e da transmissão de saberes, tais como de curiosidades científicas e textos didáticos. | | | | | | | | | | | | |
| EA69- Reconhecer a exemplificação, a comparação, a descrição, a definição, a pergunta originária como constitutivos do texto expositivo (verbete, texto de divulgação científica, textos didáticos). | | | | | | | | | | | | |
| EA70- Identificar efeitos de sentido do uso de mecanismos de coesão textual empregados em um texto ou sequência expositiva. | | | | | | | | | | | | |

| LEITURA – DISCURSO INJUNTIVO/ INSTRUCIONAL | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|---|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| EA79- Identificar elementos que caracterizam o texto como instrucional, também chamado injuntivo (a presença de regras, comandos, conselhos, prescrições, pedidos, justificativa, explicações, enumerações). | | | | | | | | | | | | | |
| EA80- Reconhecer os possíveis interlocutores e as estratégias textuais de polidez como forma de minimizar o ato de ordem de comando em textos injuntivos (órgãos governamentais, especialistas, empresas, professor-estudante, pais e filhos etc.). | | | | | | | | | | | | | |
| EA81- Identificar efeitos de sentido do uso de mecanismos de coesão textual empregados em uma sequência instrucional/injuntiva. | | | | | | | | | | | | | |
| EA82- Reconhecer recursos de estruturação de enunciados (marcas gráfico-visuais, paralelismo sintático) em um texto ou sequência injuntiva, com atenção para os textos em que o uso desses recursos predomina (textos publicitários). | | | | | | | | | | | | | |
| ANÁLISE LINGUÍSTICA | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| EA25- Reconhecer o infinitivo e o imperativo como formas verbais preferenciais das seqüências instrucionais/injuntivas. | | | | | | | | | | | | | |
| EA26- Reconhecer a importância do vocativo nos textos instrucionais/injuntivos. | | | | | | | | | | | | | |
| EA27- Reconhecer os efeitos de sentido provocados por uso de formas e pronomes de tratamento diversos. | | | | | | | | | | | | | |
| EA28- Reconhecer o uso de conectores em textos ou seqüências instrucionais/injuntivas. | | | | | | | | | | | | | |
| EA29- Identificar paralelismo nas formas verbais em textos injuntivos/instrucionais. | | | | | | | | | | | | | |
| EA30- Reconhecer construções sintáticas constitutivas de seqüências instrucionais/injuntivas. | | | | | | | | | | | | | |
| ANÁLISE LINGUÍSTICA | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| EA31- Reconhecer a função dos adjetivos nas seqüências descritivas. | | | | | | | | | | | | | |

| LEITURA – DISCURSO DESCRITIVO | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| EA84- Reconhecer traços de subjetividade e julgamentos nas sequências descritivas. | | | | | | | | | | | | |
| EA85- Identificar efeitos de sentido do uso de mecanismos de coesão verbal empregados em um texto ou sequência descritiva. | | | | | | | | | | | | |
| EA86- Identificar efeitos de sentido do uso de mecanismos de coesão nominal empregados em um texto ou sequência descritiva. | | | | | | | | | | | | |
| EA87- Reconhecer recursos linguísticos de estruturação de enunciados descritivos (escolha lexical, estruturação sintática). | | | | | | | | | | | | |

| ANÁLISE LINGÜÍSTICA | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| EA32- Reconhecer as estratégias de posicionamento do interlocutor a partir do uso de verbos atitudinais (penso, acho, acredito). | | | | | | | | | | | | |
| EA33- Reconhecer a função discursiva dos verbos no presente do indicativo e pretérito imperfeito no discurso/ sequência injuntiva. | | | | | | | | | | | | |
| EA34- Reconhecer a função da coesão referencial e lexical: sinônimos, hipônimos, hiperônimos, repetição, reiteração. | | | | | | | | | | | | |
| EA35- Reconhecer a ausência de progressão temporal no texto descritivo. | | | | | | | | | | | | |

| LEITURA – DISCURSO DE RELATO | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| EA88- Reconhecer especificidades composicionais de gêneros do relatar (título, subtítulo, lide, corpo do texto, conclusão). | | | | | | | | | | | | |
| EA89- Distinguir fato de ficção. | | | | | | | | | | | | |
| EA90- Identificar o fato ou evento principal de um relato. | | | | | | | | | | | | |

| ANÁLISE LINGÜÍSTICA | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| EA36- Reconhecer o uso dos recursos linguísticos na construção do tempo no relato. | | | | | | | | | | | | |
| EA37- Reconhecer os conectores como recurso de construção do tempo em sequência de relato. | | | | | | | | | | | | |
| EA38- Identificar ordem cronológica dos eventos em função dos conectores. | | | | | | | | | | | | |

| LEITURA – DISCURSO DE RELATO | | | | | | | | | | | |
|------------------------------|--|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| EA91- | Reconhecer mecanismos de textualização de discursos citados ou relatados dentro de um texto ou sequência de relato. | | | | | | | | | | |
| EA92- | Identificar efeitos de sentido do uso de mecanismos de coesão textual verbal empregados em um texto ou sequência de relato. | | | | | | | | | | |
| EA93- | Reconhecer recursos linguísticos e gráficos de estruturação de enunciados de relato (escolha lexical, estruturação sintática). | | | | | | | | | | |
| EA94- | Reconhecer estratégias discursivas de exposição de opinião relativa ao fato relatado. | | | | | | | | | | |

| ANÁLISE LINGUÍSTICA | | | | | | | | | | | |
|---------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| EA39- | Identificar o uso das aspas como um recurso de citação do discurso reportado no texto de relato. | | | | | | | | | | |
| EA40- | Identificar a função dos verbos de elocução no texto de relato. | | | | | | | | | | |
| EA41- | Reconhecer a importância dos tempos verbais (presente, pretérito perfeito e imperfeito) na construção do relato. | | | | | | | | | | |
| EA42- | Reconhecer os recursos de coesão referencial e lexical: sinônimos, hiperônimos, hipônimos, repetição, reiteração. | | | | | | | | | | |

3.5. EIXO LETRAMENTO LITERÁRIO

3.5.1. Por que tratar a formação do leitor de literatura em eixo específico?

Para além da leitura de textos de recepção pragmática, a leitura literária ocupa lugar de destaque na formação de um leitor proficiente. O leitor de literatura é alguém que escolhe ler porque descobriu o prazer de ler. Mas, além do despertar do gosto, a formação para a literatura faz-se a partir do desenvolvimento de capacidades que auxiliam os leitores em formação a abordar o texto literário, dando conta de suas especificidades e das estratégias e recursos que fazem a sua literariedade. Portanto, ao listarmos, no quadro anterior – eixo da Leitura – expectativas de aprendizagem de leitura, estamos contemplando, particularmente nos discursos narrativo e poético, a formação do leitor de literatura.

Há, no entanto, especificidades metodológicas que devem ser consideradas na leitura do texto literário, para que as práticas não prejudiquem a experiência de fruição que caracteriza o contato com a literatura. Além disso, o trabalho com a literatura envolve o desenvolvimento de outras capacidades e atitudes que elencamos neste Eixo 5, nomeado “Letramento Literário”. Cabe ressaltar, portanto, que os Eixos 4 e 5 atuam conjuntamente na promoção do “letramento literário” (PAULINO, 2001) dos estudantes.

3.5.2. O letramento literário

Partindo do conceito de letramento desenvolvido em Soares (2006) – “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita” – as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – etapa da escolarização em que a literatura ganha *status* de disciplina escolar – propõem uma definição para o termo “letramento literário”, já

usual entre nós quando se pretende tratar da formação do leitor de literatura: “[...] podemos pensar em letramento literário como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o”. (BRASIL/MEC, 2006, p. 55)

Essa definição ajuda-nos a pensar a formação do leitor de literatura como um processo que inclui mais do que a construção de habilidades de leitura e interpretação de gêneros literários. Leitores de literatura são leitores que aprenderam a gostar de ler literatura e o fazem por escolha, pela descoberta de uma experiência de leitura distinta, associada ao prazer estético. São leitores que descobriram também o valor da literatura.

A) O que é a literatura e para que serve?

Como formar esse tipo de leitor? Para chegarmos à discussão em torno das práticas de formação do leitor de literatura é antes necessário considerar as seguintes questões: o que é literatura?; para que serve? Sobre essas questões, vale novamente citar as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL/MEC 2006):

Imersos nesses tempos, mais do que nunca se faz necessária a pergunta: por que ainda a Literatura no currículo do Ensino Médio se seu estudo não incide diretamente sobre nenhum dos postulados desse mundo hipermoderno? Boa parte da resposta pode ser encontrada talvez no próprio conceito de Literatura tal como o utilizamos até aqui, isto é, em seu sentido mais restrito. Embora se possa considerar, *lato sensu*, tudo o que é escrito como Literatura (ouve-se falar em literatura médica, literatura científica etc.), para discutir o currículo do Ensino Médio tomaremos a Literatura em seu *stricto sensu*: como arte que se constrói com palavras. (p. 52)

O trecho citado, ao tratar da literatura na escola, reconhece a necessidade da arte e, portanto, da literatura como dimensões da vida e do conhecimento humano. A literatura é ingrediente fundamental em um currículo, por seu caráter transgressor e libertário, é experiência e conhecimento essenciais à formação de crianças e jovens. Se acreditarmos no valor da literatura como

experiência formadora, a resposta à questão “para que ensinar literatura?” nos conduzirá a assumir que o objetivo da disciplina é, principalmente, formar leitores que sabem e, sobretudo, gostam de ler o texto literário, ou seja, o objetivo é “letrar literariamente” os estudantes.

Sobre o que se está tomando como literatura, o mesmo documento procura construir uma direção clara, embora reconheçamos que haverá sempre discordâncias a respeito do “valor artístico” dos produtos culturais. A consideração do valor literário de um texto pressupõe um trabalho com a linguagem “que se faz com arte”, com a intenção de produzir um efeito estético. Nesse sentido, a avaliação do que é ou não “literário” recai sobre a forma: literatura é “forma ordenadora”, “organização da palavra” (CÂNDIDO, 2004, p. 177). E talvez resida nessa especificidade o maior desafio à formação desse tipo de leitor. Leitores de literatura aprendem a saltar do nível do “conteúdo” para o da “forma”. São capazes, por exemplo, de se deter nas escolhas feitas para se contar uma história, tornam-se leitores de “segundo nível” (ECO, 2004, p. 33), experimentam a fruição que caracteriza o contato com a literatura.

Qualquer texto escrito, seja ele popular ou erudito, seja expressão de grupos majoritários ou de minorias, contenha denúncias ou reafirme o *status quo*, deve passar pelo mesmo crivo que se utiliza para os escritos canônicos: Há ou não intencionalidade artística? A realização corresponde à intenção? Quais os recursos utilizados para tal? Qual seu significado histórico-social? Proporciona ele o estranhamento, o prazer estético? (BRASIL/MEC, 2006, p. 57)

E como a literatura, arte que se constrói com palavras, poderia promover a “formação ética”, a “autonomia intelectual” e o “pensamento crítico” dos estudantes, conforme indicam as orientações oficiais?

Calvino (1995, p. 11) declara sua confiança na literatura, indicando valores “que só a literatura com seus meios específicos nos pode dar”: leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade. Destacamos um de seus argumentos em favor da literatura, tecido

a partir de uma imagem poética de grande força expressiva, o mito da Medusa:

O único herói capaz de decepar a cabeça da Medusa é Perseu, que voa com sandálias aladas; Perseu, que não volta jamais o olhar para a face da Górgona, mas apenas para a imagem que vê refletida em seu escudo de bronze. Eis que Perseu vem ao meu socorro até mesmo agora, quando já me sentia capturar pela mordada de pedra [...]. Melhor deixar que meu discurso se elabore com as imagens da mitologia. Para decepar a cabeça da Medusa sem se deixar petrificar, Perseu se sustenta sobre o que há de mais leve, as nuvens e o vento; e dirige o olhar para aquilo que só se pode revelar por uma visão indireta, por uma imagem capturada no espelho. Sou tentado de repente a encontrar nesse mito uma alegoria da relação do poeta com o mundo. (CALVINO, 1995, p. 16)

A imagem evocada fala da literatura como um espelho através do qual se pode mirar, de modo indireto, a realidade, sem que esta nos "petrifique". Para Calvino, portanto, "a literatura como função existencial" pode bem representar "a busca da leveza como reação ao peso do viver" (CALVINO, 1995, p. 39). Como representação da experiência humana, a literatura "nos permite entender quem somos e aonde chegamos". (CALVINO, 2004, p. 16)

Cândido (2004), em texto que trata do tema "direitos humanos e literatura", defende o direito a ela a todos os seres de todas as classes sociais e argumenta também sobre o poder formador dos textos que trazem "livremente em si o que chamamos de bem e o que chamamos de mal" (CÂNDIDO, 2004, p. 176) e, por isso, humanizam:

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CÂNDIDO, 2004, p. 180)

Num mundo e numa escola cada vez mais pragmáticos, reconhecer o direito à literatura implica que aqueles que se dedicarão à

formação desse tipo de leitor tenham antes compreendido que a literatura é indispensável, porque transgride o senso comum, porque nos desloca, permitindo um olhar diferente para o mundo, porque nos faz descobrir o que não pensávamos existir, inclusive em nós, porque permite a experiência do belo. O potencial formador da literatura é garantia de autonomia e liberdade.

Haverá, no entanto, outros motivos para ler literatura na escola: conhecer parte de nosso patrimônio cultural e artístico, conhecer a história de nossa literatura, conhecer nossos grandes autores, refletir sobre um tempo histórico a partir de suas manifestações artísticas e literárias... Alguns deles mais, outros menos justificáveis, dependendo de “com quem” o professor lê literatura ou “para quê/quem” prepara suas aulas. Os “desvios” operados pelo processo de escolarização devem ser, no entanto, contornados – se acreditamos no valor da literatura – por práticas centradas no letramento literário, até mesmo para que o trabalho em torno dos outros objetivos da disciplina obtenha sucesso ou faça sentido.

Tomar como objetivo do trabalho com a literatura na escola – sobretudo no Ensino Médio, onde mil motivos limitam a experiência literária – a promoção do letramento literário significa possibilitar que crianças e jovens se apropriem efetivamente da condição de leitores capazes de experimentar a fruição que caracteriza o contato com a literatura. A formação desse leitor é o objetivo principal do trabalho com literatura na escola.

3.5.3.A formação do leitor de literatura: considerações metodológicas

A) A Literatura no Ensino Fundamental

Para que serve a literatura infantil? Alguns responderiam, pensando bastante, que, sendo a literatura uma arte, funciona como a música, ou como a pintura: não tem finalidade prática e imediata. O pequeno leitor lê aqueles livros que lhe provoquem alguma satisfação no momento mesmo da leitura,

livros que o envolvam prazerosamente com o texto, com o modo de contar a historinha, e, afinal, pela própria história contada, que pode impressionar, emocionar, espantar. Seria um desenvolvimento da sensibilidade, que ocorre na criança pelo próprio ato de ler o livro, apreciando-o. Essa resposta revela o respeito pelo mundo da arte, mostrando que a experiência artística não é só do autor no momento em que escreve, mas também a do leitor. Para alguém definir assim a relação de um pequeno ser humano com um livro, quando este é uma obra de arte literária, é necessário pensar que isso – a apreciação artística – não é perda de tempo em nossa sociedade de hoje, em que a vida se faz de enigmas e de rápidas transformações. (PAULINO, 2010, p. 128)

Esse fragmento reafirma a importância do contato com a literatura no processo de letramento escolar. Desde os primeiros passos na escola, as práticas de letramento literário devem possibilitar aos leitores em formação apropriarem-se da literatura pela vivência de experiências estéticas que lhes revelem o valor da arte. Tais experiências podem ter início em idades muito precoces, e mesmo fora da escola, quando as crianças ouvem histórias, manipulam livros e outros materiais de leitura e observam adultos manipulando esses mesmos materiais. Essas experiências têm uma dimensão formadora do gosto, estimulam a curiosidade e motivam a busca por outros textos.

Entretanto, em nossa sociedade o acesso aos bens culturais não é igualmente distribuído pela população, razão pela qual muitas crianças e jovens travam seus contatos mais sistemáticos com textos literários apenas quando ingressam no ambiente escolar. Daí a importância de que a escola invista, de forma sistemática, na formação do leitor literário, de modo a desenvolver sua capacidade de apreciação do texto.

A experiência literária, de fruição e encantamento, pode ser vivenciada, na escola, antes de a criança ser alfabetizada. A simples atividade de contar histórias para as crianças, sem outro objetivo que o de apreciá-las, é uma prática fundamental de letramento, que vai, também, possibilitar a elas organizar seu conhecimento sobre a narrativa, sobre como se organizam alguns gêneros, como

os contos, as fábulas. Em práticas adequadas aos objetivos do “letramento literário” acima colocados, a criança vai aprendendo, sobretudo, a apreciar as narrativas, a se emocionar com elas, a se identificar com seus personagens. Enfim, vai vivenciando experiências formadoras que particularmente a literatura pode oferecer.

Da mesma forma, o contato com o texto poético, em atividades de escuta ou de leitura, pode permitir a descoberta do que estamos chamando “experiência literária”. No trabalho com a poesia, nos anos iniciais, deve-se possibilitar às crianças usufruir da sonoridade dos textos, explorando os recursos linguísticos rítmicos e sonoros – como as rimas, as assonâncias, as aliterações, as repetições etc. – utilizados pelo poeta. As crianças devem também aprender a lidar com as imagens poéticas, num exercício de imaginação e fantasia, o que é muito significativo no processo de letramento literário. Mesmo as ambiguidades, os jogos de palavras, os sentidos metafóricos podem ser explorados nos anos iniciais, tendo em vista a descoberta das possibilidades expressivas do texto literário, de seu caráter plurissignificativo.

Sobre o trabalho com a literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa indicam:

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário. (BRASIL/MEC, 1997, p. 36)

Veja-se que o documento acima citado, norteador das práticas de letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, já aponta para as especificidades da leitura literária e para a relevância de que as práticas de letramento levem em conta “as propriedades compositivas” dos textos. Obviamente não se está sugerindo

que se leiam textos literários, nos anos iniciais, para analisar sua forma, sua composição; mas que os componentes formais sejam mobilizados, nas práticas de letramento, pelo potencial que têm de produzir o encantamento com o texto.

A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL/MEC,1997, p. 36)

No Ensino Fundamental, muitas vezes, o texto literário é tomado como pretexto para o trabalho com tópicos de análise linguística ou, ainda, utilizado com o intuito de transmitir ensinamentos morais, normas de conduta, valores. Esse tipo de abordagem, conforme alerta o documento acima, é bastante prejudicial, na medida em que destitui o texto literário de sua dimensão estética, enfraquecendo seu papel formativo, que se exerce pela gratuidade das ações que sua apropriação proporciona. Boas práticas de letramento literário, portanto, devem ocupar-se primordialmente do desenvolvimento do gosto pela leitura, abrindo espaço para diálogos particularmente subjetivos com o texto, promovendo, enfim, experiências literárias.

A orientação de que se leia literatura, principalmente, para que os estudantes aprendam a gostar de ler literatura é também pertinente ao se tratar do letramento literário nos anos finais do Ensino Fundamental. Nessa etapa da escolarização, os adolescentes costumam construir certo distanciamento do texto literário, sobretudo das leituras propostas pela escola. A esse respeito, é importante lembrar que a escola é a principal agenciadora do letramento literário. O contato com textos fundamentais da literatura

brasileira, bem como de outros países, deve ser estimulado, por práticas de letramento que aproximem os estudantes da literatura, que, ao contrário do que muitos adolescentes e jovens entendem, tem muito a dizer a eles.

Conforme sugerem algumas expectativas de aprendizagem indicadas para os anos finais do Ensino Fundamental, as atividades intertextuais – o diálogo entre textos de épocas diferentes, por exemplo – podem ser uma boa estratégia para levar à compreensão da atualidade da literatura. Podem igualmente permitir o acesso a diferentes representações de experiências humanas e a descoberta do quanto a literatura pode dizer sobre isso. A leitura do texto literário, pelos deslocamentos que promove, deve permitir que os adolescentes construam um posicionamento mais autônomo e crítico diante dos inúmeros discursos que a eles se apresentam. Deve oferecer, ainda, entretenimento e beleza. Deve promover diálogos na sala de aula.

Outras expectativas de aprendizagem sugerem a mobilização de conhecimentos sobre a literatura, para que os leitores possam verticalizar, aprofundar suas leituras. Esses conhecimentos, tanto nessa etapa como no Ensino Médio, não valem como um fim em si mesmo. Eles devem servir para que se perceba a literatura como produção historicamente determinada e, ainda assim, atemporal e universal, capaz de dizer ao homem de qualquer lugar e de qualquer tempo. O trabalho com o texto literário deve possibilitar que os adolescentes descubram o valor da literatura como produto cultural e estético e, para isso, as práticas de letramento literário devem estar voltadas centralmente para a leitura de textos e não para estudos teóricos. Esses estudos estarão contemplados no Ensino Médio, conforme indica o quadro das expectativas de aprendizagem deste eixo.

B) A Literatura no Ensino Médio

Como dissemos, os conhecimentos sobre a história da literatura e sobre os movimentos ou estéticas literárias devem subsidiar as práticas de leitura do literário em sala de aula, possibilitando aos jovens leitores apropriarem-se da literatura pelo reconhecimento de seu valor como objeto cultural e identitário, mas, sobretudo, pela vivência de experiências estéticas que lhes revelem o valor da arte.

As orientações oficiais para o ensino da literatura são bastante claras na proposição do objetivo principal da disciplina: o de letrar literariamente os estudantes inserindo-os numa categoria de leitores que usufrui de uma prática de leitura distinta, não funcional, determinada pelo gosto, pelo desejo de ler. Esse leitor não lê movido exatamente por objetivos práticos como o de obter alguma informação, ou adquirir conhecimento sobre matéria de interesse, ou de formar opinião, ou, ainda, para atuar com eficiência em algum espaço. Trata-se de um leitor que descobriu um potencial particular da leitura: a leitura como espaço de entretenimento, de reflexão sobre o humano, de fruição estética.

A descoberta da experiência estética que só a Literatura, “arte que se constrói com palavras”, pode provocar pressupõe um contato direto e particularmente atento com o texto, que leve em conta as especificidades do literário: a consideração da forma e não apenas do conteúdo é um exercício importante para a experiência da fruição estética.

No entanto, as práticas escolares no Ensino Médio – hoje bastante moldadas pelo livro didático e por programas externos como os dos concursos vestibulares e, mais recentemente, o Enem – estão ainda pouco voltadas para a formação desse tipo de leitor. Apressadas e superficiais, inseridas num cenário pragmático e de alta competitividade, essas práticas costumam equivocar-

se quando propõem: i) a substituição da leitura de literatura por estudos sobre a literatura; ii) mediações que inibem as leituras dos estudantes; iii) simulações da leitura do texto literário.

Os estudos sobre a literatura ocupam o espaço do – ou se sobrepõem ao – trabalho efetivo com a leitura de literatura na sala de aula. Trabalhar efetivamente para a formação de leitores de literatura significa construir práticas centradas na produção de leituras “protagonizadas” pelos estudantes. Entendida como construção subjetiva, a leitura pressupõe um trabalho interpretativo intenso do leitor, que aciona conhecimentos de diversas naturezas: conhecimento de mundo, enciclopédico, conhecimentos sobre a linguagem, sobre os gêneros literários, e mesmo conhecimentos sobre a história da literatura. Estes últimos, a propósito, podem permitir “verticalizar” leituras, mas seu domínio não é condição essencial para ler um texto literário.

Tratada a leitura como construção de sentidos, particularmente o texto literário é “obra aberta” (ECO, 1969). A formação do leitor de literatura pressupõe, portanto, práticas que, prioritariamente, motivem os leitores a produzirem suas leituras; e muitas e diferentes leituras podem ser feitas de um mesmo texto. Num movimento contrário, quando nós, professores, propomos a leitura dos textos literários a partir da categoria “estética literária”, acabamos por inibir essa experiência fundamental à descoberta da literatura: a de agir subjetivamente sobre o texto. Uma prática ainda mais equivocada é a que se limita a recuperar, nos textos, os traços desta ou daquela estética.

A categoria “estética literária” como categoria ordenadora dos programas de Literatura tem colocado, ainda, outra dificuldade à formação dos leitores, tornando esses programas inflexíveis à possibilidade de conduzir o ensino a partir de textos mais próximos do universo dos jovens. Iniciar os estudos de literatura, no Ensino Médio, com jovens de 15 anos, normalmente pouco envolvidos

com a leitura literária, a partir de autores dos séculos XVI e XVII, não contribui para despertar o interesse pela literatura.

Isso não quer dizer que clássicos como Gregório de Matos e Camões não devam ser lidos nos anos iniciais do Ensino Médio e mesmo no Ensino Fundamental. Parece-nos, apenas, que a questão dos critérios de escolha sobre o que deve ser lido na escola – e quando – merece ser revista, criando-se a possibilidade de conduzir essa formação inicial a partir da leitura de autores que possam falar mais diretamente ao universo dos estudantes com os quais se está trabalhando.

As práticas de ensino de literatura podem equivocar-se também no tipo de mediação que exercem. Atuar como mediador no processo de aquisição de habilidades de leitura, inclusive do texto literário, é papel central do professor. Organizar o espaço da sala de aula, propor objetivos de leitura, fazer perguntas que facilitem o processo interpretativo etc. são formas de atuar positivamente nesse processo. No entanto, muitas “atividades de interpretação de textos” configuram um tipo de mediação prejudicial à formação do leitor de literatura. Isso acontece, principalmente, quando as perguntas de mediação pressupõem uma leitura “autorizada” e sobrepõem essa leitura àquelas que nossos estudantes nos oferecem a partir de seus conhecimentos e experiências ou mesmo de suas possibilidades de interação com os textos que lhes apresentamos.

Em estudo sobre as mediações configuradas pelo livro didático, Grijó e Paulino (2005) oferecem-nos alguns exemplos dessas práticas de mediação que “escolarizam a literatura transformando-a numa forma de conhecimento que não tem particularidades” (p. 111). São perguntas de leitura focadas unicamente na forma e não no conteúdo e que, portanto, não levam os leitores à interação com o texto. Propõe-se, por exemplo, a mera identificação de

recursos de linguagem, sem a preocupação em relacionar forma e conteúdo, ou a identificação das características da estética literária em estudo. Concluem as autoras que:

É configurado por esses exercícios um leitor como decodificador e não como produtor de sentidos, pois a mediação proposta desconsidera que a literatura é uma produção artística e que é exatamente o seu encontro com o leitor que assim a configura. (GRIJÓ e PAULINO, 2005, p. 111)

Dentre as práticas que simulam a leitura de literatura, a do resumo é uma das mais corriqueiras no Ensino Médio e é motivada por um modelo de ensino competitivo, pautado no treinamento. Resumir tem sido também uma forma de enfrentar a dificuldade de ler – declarada pelos estudantes – e, conseqüentemente, a resistência à literatura. Nada mais prejudicial à descoberta da literatura que a usual prática do resumo que anula o texto original. Aprender a ler e a gostar de ler literatura presume, conforme vimos argumentando, contato com o texto literário, experiência que, na juventude, é principalmente a escola que vai oferecer.

A “simulação da leitura” tem aparecido, também, sob a forma de “atividade intertextual”. A proposta de fazer dialogar textos literários com outros textos, mais próximos dos estudantes, como as letras de música, por exemplo, pode resultar em práticas eficientes de letramento. No entanto, em alguns casos, o “diálogo” entre o texto literário e outros mais “fáceis”, ou supostamente mais interessantes, oferece o risco de que se abandone o texto literário ou se faça dele uma leitura superficial. A literatura estará, nesse caso, funcionando como pretexto para objetivos outros que não o de “letrar literariamente”, já que a atividade interpretativa, a leitura detida, a análise da relação forma/conteúdo podem escapar à ação dos leitores.

3.5.4. A organização do eixo do letramento literário

Conforme já sinalizamos, as expectativas de aprendizagem listadas no eixo da Leitura, nos discursos poético e narrativo, têm um papel fundamental nas práticas de letramento literário, já que, para se promover a aproximação dos estudantes com a literatura, é necessário que eles sejam capazes de interpretar textos literários, um tipo de texto que costuma exigir muito de seus leitores. Desse modo, em atividades de mediação adequadas à natureza do literário, o professor vai contribuir para a formação de leitores capazes de interpretar metáforas poéticas, de reconhecer escolhas estratégicas – como o narrador, o tempo verbal, a organização do enredo etc. – utilizadas na construção do jogo narrativo (ECO, 2004), de refletir sobre o efeito estético dessas escolhas etc.

Entretanto, além daquelas expectativas de aprendizagem, faz-se necessário explicitar, neste eixo específico, outras expectativas de aprendizagem que igualmente dizem respeito à apropriação da literatura pelos estudantes, particularmente aquelas associadas ao desenvolvimento de capacidades necessárias à **apreciação e fruição** desses textos e à descoberta da literatura como objeto cultural e estético. Todos esses aspectos envolvidos no letramento literário devem ser objeto de um trabalho intencional desde os anos iniciais da escolarização.

Tendo em vista essa proposta de formação, para além das expectativas de aprendizagem de leitura envolvidas na apropriação do texto literário, o letramento literário requer o desenvolvimento de atitudes que tornem possível a interação com textos em prosa e poesia, e, para que essa interação aconteça, tais atitudes e posturas devem ser, também, ensinadas e aprendidas já nos anos iniciais da escolarização. Por essa razão, transversalmente às expectativas de aprendizagem do letramento literário, propomos, para o Ensino Fundamental, EAs transversais que descrevem “conteúdos

atitudinais”. Tais conteúdos sinalizam aos professores orientações acerca do tipo de situação que devem proporcionar aos estudantes para que os mesmos possam desenvolver expectativas de aprendizagem envolvidas na formação do leitor literário.

O eixo do Letramento Literário complementa, ainda, essa formação, indicando a importância de se considerar o momento histórico de produção dos textos, reconhecendo-se a literatura como elemento da cultura, da história e da identidade brasileira. Os conhecimentos sobre a literatura – as estéticas literárias e seus contextos sócio-históricos – envolvidos nessa atividade estão presentes, principalmente, no Ensino Médio.

3.5.5. Expectativas integrantes do Eixo Letramento Literário

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|
| EA1- Interagir com narrativas ouvidas (fábulas, contos de fadas, contos populares, contos maravilhosos), comentando-as. | | | | | | | | | | | | |
| EA2- Interagir com narrativas lidas (fábulas, contos de fadas, contos populares, contos maravilhosos), comentando-as. | | | | | | | | | | | | |
| EA3- Interagir com poemas, comentando-os. | | | | | | | | | | | | |
| EA4- Reconhecer características do texto ficcional. | | | | | | | | | | | | |
| EA5- Apreciar a sonoridade de rimas, aliterações e outros recursos linguísticos/ estilísticos utilizados em poemas. | | | | | | | | | | | | |
| EA6- Estabelecer relações de intertextualidade entre textos literários lidos e/ou ouvidos. | | | | | | | | | | | | |
| EA7- Apreciar elementos de capa e contracapa de livros de literatura. | | | | | | | | | | | | |
| EA8- Apreciar imagens e ilustrações de textos literários, integrando-as ao texto verbal. | | | | | | | | | | | | |
| EA9- Recontar oralmente narrativas ouvidas em prosa ou em versos. | | | | | | | | | | | | |
| EA10- Recitar poesias com entonação e emotividade. | | | | | | | | | | | | |
| CONTEÚDOS ATITUDINAIS | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| EA1- Realizar gestos de leitura (segurar o livro, virar as páginas, olhá-las da esquerda para a direita). | | | | | | | | | | | | |
| EA2- Frequentar espaços de leitura na escola (biblioteca de sala, biblioteca da escola). | | | | | | | | | | | | |
| EA3- Frequentar espaços públicos de leitura (bibliotecas públicas, bancas de jornais e revistas). | | | | | | | | | | | | |
| EA4- Buscar outras obras de um mesmo autor. | | | | | | | | | | | | |
| EA5- Buscar diferentes autores que tratam de um mesmo tema. | | | | | | | | | | | | |
| EA6- Buscar materiais de leitura de forma autônoma. | | | | | | | | | | | | |

| CONTEÚDOS ATITUDINAIS | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| EAI1- Compreender os elementos linguístico-textuais que caracterizam o texto literário. | | | | | | | | | | | |
| EAI2- Reconhecer gêneros textuais da literatura: romance, crônica, conto, poema, texto dramático, fábula etc. | | | | | | | | | | | |
| EAI3- Identificar diferentes formas de representação de grupos objetos de discriminação, tais como o índio, a mulher, o negro, o imigrante, o homossexual, o idoso, o pobre, em contextos históricos e literários. | | | | | | | | | | | |
| EAI4- Reconhecer discursos combativos em relação à condição de grupos objetos de discriminação, tais como o índio, a mulher, o negro, o imigrante, o homossexual, o idoso, o pobre, em contextos históricos e literários. | | | | | | | | | | | |
| EAI5- Conhecer e valorizar obras representativas da literatura africana, indígena e latino-americana, traduzidos para a Língua Portuguesa ou escritos originalmente nessa língua. | | | | | | | | | | | |
| EAI6- Reconhecer a relevância da literatura portuguesa e africana como parte constitutiva do patrimônio cultural brasileiro. | | | | | | | | | | | |
| EAI7- Reconhecer a contribuição dos principais autores da história da literatura nacional. | | | | | | | | | | | |
| EAI8- Reconhecer a importância de obras literárias nacionais para a formação da consciência e da identidade do povo brasileiro. | | | | | | | | | | | |
| EAI9- Relacionar uma obra de ficção, poesia ou peça teatral ao momento contemporâneo, reconhecendo a atualidade da literatura. | | | | | | | | | | | |
| EAI20- Estabelecer relações intertextuais entre textos literários contemporâneos e manifestações literárias e culturais de diferentes épocas. | | | | | | | | | | | |

| | CONTEÚDOS ATITUDINAIS | | | | | | | | | | | | |
|---|-----------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|--|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | |
| EA21- Analisar formas de apropriação do texto literário em outras mídias: filmes, telenovelas; propagandas, artes plásticas, músicas. | | | | | | | | | | | | | |
| EA22- Reconhecer manifestações da literatura popular como parte constitutiva da expressão literária nacional. | | | | | | | | | | | | | |
| EA23- Estabelecer relações entre o texto literário e o contexto social e político de sua produção. | | | | | | | | | | | | | |
| EA24- Utilizar os conhecimentos sobre as estéticas literárias para refinar a compreensão dos textos. | | | | | | | | | | | | | |
| EA25- Relacionar, na leitura de textos literários, a construção desses textos com as diferentes estéticas literárias. | | | | | | | | | | | | | |
| EA26- Reconhecer diferentes formas de tratar um mesmo tema em textos que se vinculam a diferentes estéticas. | | | | | | | | | | | | | |
| EA27- Identificar elementos da tradição europeia na construção da nossa literatura. | | | | | | | | | | | | | |
| EA28- Identificar elementos de representação do Brasil e dos brasileiros em obras da literatura nacional. | | | | | | | | | | | | | |
| EA29- Analisar a tensão entre o local e o universal na construção de nossa literatura. | | | | | | | | | | | | | |
| EA30- Reconhecer elementos de continuidade e ruptura na formação da literatura brasileira. | | | | | | | | | | | | | |
| EA31- Reconhecer inovações temáticas e formais em textos e autores contemporâneos. | | | | | | | | | | | | | |

3.6. EIXO ESCRITA

3.6.1. O que é a escrita?

Minha mãe guardava com cuidados de sete chaves, sobre a cômoda do quarto, três cadernos. No primeiro ela copiava receitas de amorosos doces: suspiros, amor em pedaços, baba de moça, casadinho, e fazia olho de sogra de cor. No segundo, ela anotava riscos de bordado, com nomes camuflados em pesares: ponto-atrás, ponto de sombra, ponto de cruz, ponto de cadeia, laçadas e nós. No terceiro ela escondia longas poesias boiando em sofrimentos: “A louca de Albano”, “Tédio”, “O beijo do papai”. Eu reparava seus cadernos, encardidos pelo tempo e pelo uso, admirava sua letra redonda e grande, com caneta de molhar, sem ainda desconfiar das palavras. [...] Meu avô, arrastando solidão, escrevia nas paredes da casa. As palavras abandonavam sua tristeza, organizavam sua curiosidade silenciosamente. Grafiteiro, afiava o lápis como fazia com a navalha. A cidade era o seu assunto: amores desfeitos, madrugadas e fugas, casamentos e traições, velórios e heranças. Contornava objetos: serrote, tesoura, faca, machado – e ainda escrevia dentro dos desenhos o destino de cada coisa: o serrote sumiu, a tesoura quebrou, o machado perdeu o corte. Eu, devagarinho, fui decifrando sua letra, amarrando as palavras e amando seu significado (QUEIROZ, apud ABRAMOVICH, 1997).

O belo relato de Bartolomeu Campos Queiroz, citado por Abramovich, nos apresenta a escrita como atividade a partir da qual o sujeito se inscreve no mundo, deixando nele suas marcas. Discorrendo sobre os primeiros mediadores de sua relação com a linguagem escrita, o autor nos mostra que esta é um meio de dizer e dizer-se, atendendo a diferentes objetivos. A escrita pode ser o meio de guardar o doce das receitas e, ao mesmo tempo, é navalha afiada, denunciando e anunciando, é “arma e sonho”. (KRAMER, 1993)

Historicamente, o trabalho com a linguagem escrita na escola tem oferecido diferentes respostas à pergunta que abre este tópico, dependendo da concepção de linguagem que fundamenta esse trabalho. Segundo Koch e Elias (2010), essas respostas podem advir das seguintes concepções:

- I. Escrita com foco na língua: baseada numa concepção de linguagem como sistema acabado, pronto, que se impõe aos

sujeitos, a escrita com foco na língua enfatiza o domínio das regras que estruturam esse sistema. Nesse sentido, o sujeito é concebido “como (pré) determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor, bastando a ambos, para tanto, o conhecimento do código utilizado”. (KOCH e ELIAS, 2010, p. 33). São tributárias dessa concepção as práticas pedagógicas que enfatizam a memorização das regras como condição para a sua aplicação nas situações de escrita.

- II. Escrita com foco no escritor: nessa perspectiva a escrita é vista como expressão do pensamento do escritor. O sujeito dessa escrita é concebido como “sujeito psicológico, individual, dono e controlador de sua vontade e de suas ações” (idem). Derivam dessa concepção práticas pedagógicas que tomam a escrita como atividade criativa, que independe das situações de interação nas quais escrever ganha sentido e significado para os sujeitos.
- III. Escrita com foco na interação: nessa perspectiva o foco se coloca nas intenções do escritor, nos interlocutores pretendidos para o texto produzido e no monitoramento dessa produção, pelo escritor, em função desses interlocutores.

Nessa concepção interacional (dialógica) da língua, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como autores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, este considerado um evento comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais. (BEAUGRANDE, 1997 apud KOCH e ELIAS, 2010, p. 34)

Em consonância com os demais eixos constitutivos deste documento, esta última concepção é aquela que orienta a organização do eixo Escrita nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa. A escrita é tomada, assim como a leitura, em sua dimensão discursiva, estruturada a partir de situações comunicativas reais e contextualizadas, em função das quais se constrói o sentido para o que se escreve. Desse modo, as

propostas de escrita organizam-se tendo como referência os gêneros textuais, orientação convergente com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e também presente na BCC de Pernambuco.

A noção de gênero do discurso, já discutida na introdução a estes Parâmetros e na apresentação do eixo Leitura, é desenvolvida por Mikhail Bakhtin, para quem “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.” (BAKHTIN 1997, p. 279). Os gêneros do discurso materializam-se na forma de textos, orais ou escritos. Por essa razão, as expectativas de aprendizagem relacionadas a este eixo estão organizadas, assim como no eixo da leitura, tendo como referência os gêneros textuais, que se originam das situações de interação entre os sujeitos.

3.6.2. A Organização do Eixo da Escrita

Quando chegam à escola, as crianças já dominam vários gêneros de textos, na modalidade oral e/ou escrita, conhecem aspectos de sua estrutura e função comunicativa. Observam materiais de propaganda, rótulos de produtos, avisos, placas. Sabem organizar sua fala de forma diferenciada quando estão dando orientações sobre uma brincadeira ou quando estão transmitindo um recado, em função dos objetivos que desejam alcançar nessas diferentes situações comunicativas.

É a partir desse repertório inicial que se originam as primeiras produções escritas, que podem ser aprimoradas à medida que os estudantes circulem por outras esferas de produção, nas quais estejam em jogo diferentes modos de dizer ou atitudes enunciativas. No eixo Escrita as expectativas de aprendizagem estão organizadas de modo a contemplar essa progressiva ampliação, pelos estudantes, de sua capacidade de interação em situações mediadas pela linguagem escrita.

O eixo organiza-se a partir de um tópico inicial – Escrita – que reúne expectativas de aprendizagem necessárias à produção de textos, considerando a situação comunicativa, os interlocutores e o tema em pauta. Nesse tópico são apresentadas, ainda, as expectativas de aprendizagem relativas à capacidade de estabelecer relações entre as partes do texto e que concorrem para que os estudantes produzam textos escritos coesos e coerentes.

Nos tópicos seguintes – discurso narrativo, discurso argumentativo, discurso injuntivo, discurso expositivo, discurso descritivo, discurso de relato, discurso poético – são apresentadas expectativas de aprendizagem que permitem ao escritor conhecer a estrutura linguística peculiar a cada tipo textual. Esses tópicos, também presentes no eixo Leitura são abordados no eixo Escrita na perspectiva do sujeito que produz textos. Neles são apresentadas as expectativas de aprendizagem que concorrem para que os estudantes sejam capazes de, ao produzir um texto num determinado gênero, contemplar as formas de organização do discurso – tipos textuais – adequadas, de modo que o texto atenda às suas intenções comunicativas.

O eixo Análise Linguística atravessa verticalmente os tópicos anteriormente citados, apresentando as expectativas de aprendizagem relativas à capacidade de os estudantes realizarem uma reflexão metalinguística acerca dos recursos linguísticos peculiares a cada gênero e tipo de texto. Na medida em que alcança progressivamente essas expectativas, o estudante torna-se capaz de uma atividade criativa de produção textual, superando a perspectiva de repetição de modelos pré-estabelecidos de textos.

3.6.3. O ensino da escrita: considerações metodológicas

O cotidiano da escola, de modo geral, e da sala de aula, em particular, é rico em situações nas quais a linguagem escrita se faz presente de forma significativa; a transmissão de avisos e comunicados, o registro de rotinas, a troca de informações, a comunicação didática, dentre outras, são situações que dão origem e sentido à circulação dos textos escritos. Para além das situações internas ao contexto escolar, é desejável que se criem outras, que promovam a comunicação entre a escola e o contexto extraescolar, trazendo os temas que circulam em diferentes mídias e que despertam curiosidade e interesse dos estudantes para serem conhecidos e discutidos.

A apropriação dos gêneros textuais se dá à medida que os estudantes vivenciam situações mediadas pelo texto escrito e são levados a refletir sobre essas situações e a estrutura dos textos nelas produzidos. Os interlocutores que participam da situação, a intenção comunicativa, o tema a ser abordado e o suporte no qual se espera que o texto circule são fatores que determinam a organização do texto, as escolhas sintáticas e lexicais mais adequadas. Essas escolhas dependerão do domínio de um repertório de gêneros pelos estudantes, sendo tarefa da escola a progressiva ampliação desse repertório.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a produção escrita deve estar vinculada àquelas situações ligadas às esferas da vida social mais próximas à criança, nas quais o grau de formalidade é pequeno. Progressivamente esse repertório deve ir se ampliando àquelas esferas mais distantes das situações cotidianas e nas quais há, também, maior nível de formalidade.

Nos presentes Parâmetros Curriculares propõe-se que a apropriação dos gêneros textuais pelos estudantes se dê a partir de uma articulação entre seus diferentes eixos organizadores, em

especial os eixos Leitura, Escrita, Oralidade e Análise linguística. Nesse sentido é importante que os professores considerem essa articulação ao realizarem seus planejamentos, pois, graças a ela, é possível pensar numa abordagem dos gêneros orais e escritos baseada, ao mesmo tempo, num reconhecimento das situações sociais que dão origem a esses gêneros e de sua estrutura linguística. Essa articulação é importante porque, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004),

[...] cada gênero de texto necessita de um ensino adaptado, pois apresenta características distintas: os tempos verbais, por exemplo, não são os mesmos quando se relata uma experiência vivida ou quando se escrevem instruções para a fabricação de um objeto (p. 120)

Partindo dessa constatação, os autores propõem o trabalho com sequências didáticas como uma alternativa para o ensino dos gêneros orais e escritos. “Uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. (p. 97)

Ao organizar uma sequência didática, é necessário considerar, ainda segundo os autores, os seguintes critérios: (i) progressão organizada em torno de um agrupamento de gêneros; (ii) progressão “em espiral”, visando a um melhor domínio do mesmo gênero em diferentes níveis; (iii) escolha dos gêneros a serem tratados em cada ciclo ou ano, considerando a possibilidade que a aprendizagem dos mesmos apresenta de impulsionar o desenvolvimento dos estudantes; (iv) aprendizagem precoce, entendida como a importância de se promover situações de escrita em etapas iniciais do Ensino Fundamental, mesmo quando os estudantes ainda não escrevem de forma convencional; (v) evitar a repetição, trazendo o mesmo gênero, em diferentes etapas de escolarização, com objetivos diferentes. (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004)

Outra possibilidade de organização das propostas de produção de textos escritos são os Projetos de Trabalho. Jolibert e Jacob (2006) apontam a pedagogia por projetos como meio para explorar atividades de leitura e escrita com significado para os estudantes. Além disso, ainda de acordo com as autoras, a pedagogia por projetos favorece a organização dos estudantes, estimula os processos de tomada de decisão, o aprendizado do trabalho coletivo e o envolvimento das famílias e da comunidade, com as quais os resultados obtidos são compartilhados. O ponto de partida para a organização de um projeto parte de questões relevantes para os estudantes, de seu interesse por aprender determinados conteúdos. Para a sua realização, os projetos requerem a organização do espaço da sala de aula de modo a favorecer o contato com os diferentes gêneros textuais e o compartilhamento das produções e descobertas dos estudantes.

Para além das possibilidades apontadas neste tópico, existem outras formas de encaminhamento do trabalho com a escrita. A escolha de como organizar a abordagem das expectativas de aprendizagem apresentadas nestes Parâmetros dependerá da identificação do professor com uma ou outra metodologia de trabalho e com as necessidades e interesses que ele percebe entre os estudantes. Entretanto, a despeito das escolhas feitas pelo professor, é necessário que ele considere que a formação de sujeitos produtores de textos requer a criação de situações nas quais os estudantes tenham motivos para produzir textos e recursos a mobilizar nessa produção. Queremos, com isso, enfatizar que a formação do escritor não se faz pela cópia de modelos e tampouco pela memorização de regras. Ela se faz num movimento permanente de aquisição, reflexão, apropriação dos gêneros textuais e das situações de interação nas quais eles se originam.

É importante considerar, ainda, que os estudantes não escrevem apenas nas aulas de Língua Portuguesa. Portanto, a tarefa de formar produtores de textos não se restringe a essa disciplina, mas deve ser compartilhada pelos demais conteúdos curriculares. É importante que as expectativas de aprendizagem do eixo Escrita sejam objeto de trabalho de todas as disciplinas que compõem o quadro curricular, que oferecem situações didáticas adequadas à produção de vários gêneros: relatórios, resumos, folhetos explicativos, glossários, dentre outros.

3.6.4. A produção de textos como atividade de escrita e reescrita

O trabalho com a linguagem escrita fundamentado numa concepção interacional pressupõe que as situações de produção escrita sejam contextualizadas, de modo que os estudantes saibam o que, por que, para quem devem escrever. Nesse sentido, seja qual for a metodologia adotada pelo professor, ela deve contemplar o movimento de produção/revisão dos textos pelos estudantes. Sobre o papel das revisões de textos no aprendizado da escrita, Jollibert e Jacob (2006) destacam que

Escrever é reescrever. Escrever é um PROCESSO mais do que um PRODUTO, ou melhor, a qualidade e a adequação do produto dependem da qualidade e adequação do processo. Um texto é produzido por camadas, com um ir e vir entre intenções do autor e necessidades linguísticas do texto. [...] Portanto, a primeira escrita, já produzida como texto, é revisada, melhorada e assim sucessivamente as suas reescritas, até se chegar à 'obra prima' ou versão final. (p. 192)

A fim de que esse processo contribua efetivamente para o alcance das expectativas de aprendizagem previstas para cada etapa de escolarização, é necessário que o professor tenha clareza acerca dos objetivos que pretende atingir ao propor o trabalho de produção de determinado gênero textual. Esses objetivos devem se referir às intenções comunicativas do texto – sua adequação à situação de interação – e, também, aos seus aspectos linguísticos.

Os estudantes também precisam estar conscientes do que se espera deles, para que disponham de condições de avaliar em que medida sua produção se aproxima dos objetivos propostos e no que necessitam melhorá-la. Nesse sentido, a reescrita assume a característica de monitoramento do autor sobre sua produção, rompendo com a lógica na qual o professor corrige os textos dos estudantes que, muitas vezes, sequer retomam essas correções.

Finalizando as considerações sobre o papel da reescrita nas produções de texto, cumpre atentar para a importância das mídias digitais no processo de formação de estudantes produtores de textos. Nos espaços virtuais, com o uso do computador e internet, é possível criar situações de produção coletiva de textos, nas quais a reescrita seja compartilhada entre os estudantes, e entre esses e o professor. Os espaços virtuais também favorecem uma maior circulação dos textos entre os seus possíveis leitores, ampliando as interações entre interlocutores. A possibilidade de compartilhar sua escrita com um número maior de leitores oferece motivos àquele que escreve, para revisar o seu texto com o objetivo de torná-lo mais acessível aos seus leitores. Essa é, sem dúvida, uma motivação muito mais efetiva do que escrever apenas para que o professor corrija, e que reveste o ato de revisão e reescrita de um sentido interacional.

3.6.5. Expectativas integrantes do Eixo Escrita

| ESCRITA – PROCEDIMENTOS EM DIFERENTES DISCURSOS | ANÁLISE LINGUÍSTICA | | | | | | | | | | | |
|--|---------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| EA1- Produzir textos que circulem nas diferentes esferas da vida social, considerando os interlocutores, o gênero textual, o suporte e os objetivos comunicativos (listas, <i>slogans</i> , legendas, avisos, bilhetes, receitas, anotações em agendas, cartas, notícias, reportagens, relatos biográficos, instruções, textos ficcionais, gêneros digitais, dentre outros). | | | | | | | | | | | | |
| EA2- Usar recursos de construção do texto adequados à situação de interação, ao suporte no qual o texto circulará e ao destinatário previsto para o texto. | | | | | | | | | | | | |
| EA3- Estabelecer relações entre partes de um texto pelo uso adequado de elementos de coesão (pontuação, conectores, recursos de referência). | | | | | | | | | | | | |
| EA4- Produzir textos a partir da proposição de um tema. | | | | | | | | | | | | |
| EA1- Utilizar letras maiúsculas no início de frases quando adequado. | | | | | | | | | | | | |
| EA2- Ordenar, de forma adequada, os elementos de uma frase. | | | | | | | | | | | | |
| EA3- Selecionar sinais de pontuação para produzir efeitos de sentido desejados ao texto (hesitação, intermitência, dúvida). | | | | | | | | | | | | |
| EA4- Realizar escolhas lexicais adequadas aos objetivos comunicativos de um texto, incluindo o emprego de figuras de linguagem. | | | | | | | | | | | | |
| EA5- Utilizar recursos gráficos (negrito, letras maiúsculas), ortográficos (erros proposital) ou morfossintáticos (neologismo) para conferir ao texto efeitos de sentido desejados pelo escritor. | | | | | | | | | | | | |
| EA6- Integrar recursos verbais e não verbais na produção de textos de diferentes gêneros. | | | | | | | | | | | | |

| ESCRITA – PROCEDIMENTOS EM DIFERENTES DISCURSOS | | | | | | | | | | | | ANÁLISE LINGUÍSTICA | | | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| EA5- Produzir efeitos de sentido desejados a textos de diferentes géneros pelo uso de sinais de pontuação. | | | | | | | | | | | | EA7- Reconhecer relações de concordância entre o verbo e o sujeito de uma oração, refletindo sobre o funcionamento sintático da língua. | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | EA8- Empregar regras de concordância verbal, dos géneros da esfera pública na produção de textos escritos. | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | EA9- Reconhecer relações de subordinação entre o substantivo e seus determinantes (artigo, pronome, numeral, adjetivo, locução adjetiva), refletindo sobre o funcionamento sintático da língua. | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | EA10- Empregar regras de concordância nominal, dos géneros da esfera pública na produção de textos escritos. | | | | | | | | | | | |
| EA6- Construir parágrafos que apresentem unidades de sentido de acordo com as especificidades do género. | | | | | | | | | | | | EA11- Reconhecer a relação entre verbo/nome e seus complementos (transitividade verbal e nominal). | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | EA12- Empregar regras de regência verbal e nominal, dos géneros da esfera pública na produção de textos escritos. | | | | | | | | | | | |
| EA7- Articular na construção de textos de diferentes géneros ideias centrais e secundárias. | | | | | | | | | | | | EA13- Empregar regras de colocação pronominal dos géneros da esfera pública na produção de textos escritos. | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | EA14- Selecionar sinais de pontuação para estabelecer a coesão textual. | | | | | | | | | | | |
| EA8- Elaborar títulos adequados às especificidades do género. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| ESCRITA – PROCEDIMENTOS EM DIFERENTES DISCURSOS | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| EA9- | Revisar e reescrever textos considerando critérios discursivos, linguísticos e gramaticais. | | | | | | | | | | | | |
| EA10- | Produzir texto, na modalidade escrita, por meio de retextualização em diversos gêneros. | | | | | | | | | | | | |
| EA11- | Utilizar, de forma adequada, os discursos direto e indireto na produção de textos de diferentes gêneros. | | | | | | | | | | | | |
| EA12- | Elaborar textos considerando os seguintes critérios de coerência: unidade temática, relevância informativa, progressão, não contradição. | | | | | | | | | | | | |
| ANÁLISE LINGUÍSTICA | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| EA15- | Empregar o registro linguístico (tom mais ou menos formal) adequado a determinada situação comunicativa. | | | | | | | | | | | | |
| EA16- | Empregar adequadamente conjunções (adição, oposição, causa, finalidade), pronomes relativos e demais recursos linguísticos que articulam enunciados do texto. | | | | | | | | | | | | |
| EA17- | Utilizar as regras de ortografia e acentuação gráfica oficiais. | | | | | | | | | | | | |

| ANÁLISE LINGUÍSTICA | | | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| EA18- Empregar adequadamente elementos linguísticos de tempo e espaço que materializam o enredo em narrativas (verbos, advérbios, adjuntos adverbiais, orações subordinadas adverbiais). | | | | | | | | | | | |

| ESCRITA – DISCURSO NARRATIVO | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| EA13- Utilizar o discurso direto em seqüências narrativas para introduzir a fala de personagens. | | | | | | | | | | | |
| EA14- Construir de forma adequada os elementos da narrativa – personagem, tipo de narrador, espaço, tempo, enredo – na produção de gêneros textuais, tais como contos e textos ficcionais diversos. | | | | | | | | | | | |
| EA15- Construir de forma adequada os elementos da narrativa – personagem, tipo de narrador, espaço, tempo, enredo – na produção de crônicas. | | | | | | | | | | | |
| EA16- Produzir textos narrativos de gêneros diversos que apresentem as partes estruturantes do enredo: introdução, complicação, desfecho. | | | | | | | | | | | |

| ANÁLISE LINGUÍSTICA | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| EA19- Utilizar elementos modalizadores, verbos introdutórios de opinião na produção de seqüências argumentativas. | | | | | | | | | | | |
| EA20- Utilizar 1ª ou 3ª pessoa dependendo do objetivo almejado na argumentação. | | | | | | | | | | | |

| ESCRITA – DISCURSO ARGUMENTATIVO | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| EA17- Expressar opinião na produção de gêneros textuais que requerem o uso de estratégias de convencimento do leitor (propagandas, resenhas, cartas de leitor, editorial, artigo de opinião, debate). | | | | | | | | | | | |
| EA18- Defender um ponto de vista utilizando diversos tipos de argumentos (evidências da realidade, dados estatísticos, argumento de autoridade, exemplificação, alusão histórica). | | | | | | | | | | | |

| ESCRITA – DISCURSO ARGUMENTATIVO | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|---|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| EA19- | Elaborar textos da ordem do argumentar em que sejam apresentados tese e argumentos: posicionamento, ponto de vista e respectivas justificativas. | | | | | | | | | | | | |
| EA20- | Utilizar diferentes estratégias argumentativas: intertextualidade (citação, epígrafe, etc.), exemplificação, relatos etc. | | | | | | | | | | | | |
| EA21- | Elaborar, a partir de um posicionamento expresso em outro texto, uma contra-argumentação. | | | | | | | | | | | | |
| EA22- | Utilizar diferentes formas de composição de parágrafos: ordenação por enumeração, por contraste, por causa-consequência etc. | | | | | | | | | | | | |
| EA23- | Utilizar marcadores discursivos de organização tópica de cada parágrafo do texto. | | | | | | | | | | | | |
| EA24- | Utilizar léxico adequado que garanta explicitude e expressividade à argumentação. | | | | | | | | | | | | |
| ANÁLISE LINGÜÍSTICA | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| EA21- Identificar e reconhecer a função de recursos de modalização no texto argumentativo: uso do futuro do pretérito, expressões adverbiais, voz passiva do verbo, presente do subjuntivo etc. | | | | | | | | | | | | | |

| ESCRITA – DISCURSO EXPOSITIVO | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| EA25- Analisar conceitos e/ou ideias na produção de textos ou sequências expositivas. (verbetes, artigos de divulgação científica, texto de livro didático, relatório, resumo, sinopse, folder, comunicado escolar). | | | | | | | | | | | | |
| EA26- Sintetizar conceitos e/ou ideias na produção de textos ou sequências expositivas (verbetes, artigos de divulgação científica, texto de livro didático, relatório, resumo, sinopse, folder, comunicado escolar). | | | | | | | | | | | | |
| EA27- Organizar adequadamente os tópicos e subtópicos ao produzir textos ou sequências expositivas. | | | | | | | | | | | | |
| EA28- Elaborar resumos e esquemas de artigos de divulgação científica, textos didáticos etc. | | | | | | | | | | | | |

| ANÁLISE LINGUÍSTICA | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| EA22- Utilizar as estratégias de impessoalização (pronomes de 3ª pessoa, verbos no presente) pertinentes ao texto expositivo. | | | | | | | | | | | | |

| ESCRITA – DISCURSO INJUNTIVO/ INSTRUCIONAL | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|--|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| EA29- Ordenar sequencialmente prescrições de comportamentos ou ações na produção de textos ou sequências injuntivo/instrucionais (regras, em geral, acordos didáticos "combinados", regras de jogo, manuais de instrução, receitas culinárias, regulamentos). | | | | | | | | | | | | | |
| ANÁLISE LINGUÍSTICA | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| EA23- Selecionar verbos nos modos imperativo, infinitivo ou futuro do presente. | | | | | | | | | | | | | |
| EA 24- Utilizar articuladores adequados (topicalização, enumeração, hierarquização) ao encadeamento de prescrições. | | | | | | | | | | | | | |
| EA25- Utilizar elementos modalizadores ("caso queira", "se necessário", "se possível") para minimizar o tom impositivo de textos injuntivos de acordo com a intenção comunicativa. | | | | | | | | | | | | | |
| ESCRITA – DISCURSO DESCRITIVO | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| EA30- Apresentar propriedades, qualidades, elementos caracterizadores de personagens, espaços, em sequências descritivas de gêneros como: contos, fábulas, lendas, narrativas diversas, biografia, biografia romaneada, notícia, reportagem, rótulos, currículo, fichas de inscrição, formulários. | | | | | | | | | | | | | |
| ANÁLISE LINGUÍSTICA | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| EA26- Utilizar adequadamente verbos de estado ou situação e aqueles que indicam propriedades, qualidades, atitudes nos tempos presente (comentário) ou imperfeito (relato) e articuladores de espaço e situação. | | | | | | | | | | | | | |
| EA27- Utilizar adjetivação nas descrições. | | | | | | | | | | | | | |

| ESCRITA – DISCURSO DE RELATO | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|
| EA31- Produzir textos com objetividade, relatando fatos ou acontecimentos vividos ou ocorridos em determinado tempo e/ou lugar, em gêneros como: relato de viagem, relato de experiência, caso, notícia, reportagem, biografia, depoimento, relatório. | | | | | | | | | | | | |

| ANÁLISE LINGÜÍSTICA | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|
| EA28 – Utilizar adequadamente verbos de ação nos tempos do modo indicativo e marcadores temporais, tais como “mais tarde”, “depois”, “após”, dentre outros, na construção de seqüências de relato. | | | | | | | | | | | | |

| ESCRITA – DISCURSO POÉTICO | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|
| EA32- Expressar sentimentos, emoções, visões de mundo a partir da construção de poemas (poesia popular, meia quadra, quadrinhas, parlendas, acrósticos) e poemas de verso livre. | | | | | | | | | | | | |

| ANÁLISE LINGÜÍSTICA | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|
| EA29- Utilizar, quando desejado, versificação, rimas, aliterações, figuras de linguagem, como metáforas, na construção do texto poético. | | | | | | | | | | | | |
| EA30- Utilizar, quando desejado, recursos gráficos e de disposição do texto em diferentes suportes. | | | | | | | | | | | | |

4. REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. (org.). **Meu professor inesquecível: ensinamentos e aprendizados contados por alguns dos nossos melhores escritores**. São Paulo: Gente, 1997.
- ANTUNES, I. **Aula de português. Encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2004.
- _____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.
- _____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- _____. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- AUROUX, S. **Revolução tecnológica da gramatização**. (trad. EniOrlandi). Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 7 ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAPTISTA, M. C. IN: MACIEL, F.I.; BAPTISTA, M. C.; MONTEIRO, S.M. (orgs). **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009, p. 13-25.
- BASE CURRICULAR COMUM PARA AS REDES PÚBLICAS DE ENSINO DE PERNAMBUCO: Língua Portuguesa. Secretaria de Estado de Educação de Pernambuco, 2008.
- BORTONI-RICARDO, S. M. BORTONE, M. E. Modos de falar, modos de escrever. In: **Pró-letramento: Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental** – ed. rev. e ampl./Secretaria de Educação Básica – Brasília, 2008.
- BRASIL/MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino**

Fundamental: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL/MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL/MEC. Secretaria de Educação. **Parâmetros curriculares nacionais Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). **PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). **Linguagens, códigos e suas tecnologias** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, 2006. (Orientações curriculares para o Ensino Médio; vol. 1)

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CÂNDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 3.ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CASTILHO, A. T. **A língua falada no ensino de português**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2000.

DELL'ISOLA, R. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ECO, U. **Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. 8 ed. São Paulo: Perspectiva, 1969.

_____. **Seis passeios pelo bosque da ficção**. 8 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2 ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

- _____. **Portos de Passagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GRIJÓ, A.A.; PAULINO, M. G. R. Letramento literário: mediações configuradas pelos livros didáticos. **Revista da Faced/UFBA**, Salvador, n.9, p.103, 2005.
- JOLLIBERT, J.; JACOB, J. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre os alunos e a comunidade**. Porto Alegre: ARTMED, 2006.
- KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura. Teoria e Prática**. São Paulo: Pontes, 1993.
- _____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 10 ed. São Paulo: Pontes, 2007.
- KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1993.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- KOCH, I. V. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2010.
- LEAL, T. F.; MORAIS, A. G. **Argumentação em textos escritos: a criança e a escola**. Belo Horizonte, Autêntica: 2006.
- MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- MARCUSCHI, L. A. **A língua falada e o ensino de português**. 6º Congresso de Língua Portuguesa – PUC-SP, 1996. (mimeo).
- _____. **Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica**. 49ª REUNIÃO ANUAL DA SBPC. Belo Horizonte, julho de 1997.
- _____. **Da fala para a escrita. Atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001a.
- _____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2001b.
- _____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna: 2003.
- _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (orgs). **Fala e escrita**. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

MENDONÇA, M. Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.) **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

MONTEIRO, S.M.; BAPTISTA, M.C. Dimensões da proposta pedagógica para o ensino da Linguagem Escrita em classes de crianças de seis anos. In: BAPTISTA, M. C. IN: MACIEL, F.I.; BAPTISTA, M. C.; MONTEIRO, S.M. (orgs) **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade**. Belo Horizonte:UFMG/FaE/Ceale, 2009, p29-67.

MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender**. 4 ed. São Paulo: Ática, 2002.

MORAIS, A. G. (org.). **O aprendizado da ortografia**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MORAIS, A.G.; LEAL, T.F.; MENDONÇA, M.; LIMA, M.B.Q. **O lúdico na sala de aula: projetos e jogos**. In: Coleção Pró-Letramento: Alfabetização e Linguagem. Fascículo 5. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2008.

----- **Concepções e metodologias de alfabetização**: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos "métodos"? Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodal.pdf. Acesso em 18/08/2012.

-----; ALBUQUERQUE, E.B.C; FERREIRA, A.T.B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras. In: **Revista brasileira de educação**. v. 13 n. 38 maio/ago. 2008, p. 252-264.

OLIVEIRA, P.S.L; LEAL, T. F. **Explorando jogos didáticos de Língua Portuguesa em uma sala de aula de educação infantil**. Disponível em http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2008.1/. Acesso em 18/08/2012.

ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: Ensino Fundamental. Língua Portuguesa: 1º ao 9º ano. Secretaria de Educação. Pernambuco, 2008.

ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: Ensino Médio. Língua Portuguesa. Secretaria de Educação. Governo de Pernambuco, 2008.

PAULINO, M. G. R. Letramento literário: por vielas e alamedas. **Revista da FAGED/UFBA**, Salvador, n.5, 2001.

PAULINO, M. G. R. Para que serve a literatura infantil? In: **Das leituras ao letramento literário**. Belo Horizonte: FaE/UFMG & Pelotas: EDGUFPel., 2010.

PÉREZ, F.C.; GARCÍA, J.R. A alfabetização como meio de recriar a cultura. In: PÉREZ, F.C.; GARCÍA, J.R. (orgs.) **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Porto Alegre: ARTMED, 2001, p. 45-52.

RAMOS, J. M. **O espaço da oralidade na sala de aula.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (trad.org. Roxane Rojo e Glaís, S. Cordeiro). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado das letras, 2004, p. 71-94.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado das letras, 2004, p. 21-40.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Revista brasileira de educação.** jan./abr., 2004a. p. 5-17.

_____. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. In: **Revista Pátio.** Ano VII, no. 29, fev./abr. de 2004b.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

5. COLABORADORES

Contribuíram significativamente para a elaboração dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa Ensino Fundamental e Médio os professores, monitores e representantes das Gerências Regionais de Educação listados a seguir, mercedores de grande reconhecimento.

PROFESSORES:

Adeilma Evangelista do Nascimento
 Adriana Angelica Alves Patriota
 Adriana da Costa Barbosa
 Adriana Sueli da Silva Martins
 Alberto Felix da Hora
 Alceu Joventino da Silva
 Alcione de Vasconcelos Silva Rufino
 Alcioneide Ferreira da Silva Oliveira
 Aldenice de Souza Araujo
 Aldineide de Souza Silva
 Aldlene Leite Cavalcante
 Alessandra da Silva Costa
 Alessandra Carla de Souza Chagas
 Aline Tarcisia da Silva
 Almir Gomes do Nascimento
 Alvaneide Honorato do Nascimento
 Alzenir Nunes da Silva
 Amara Yanes Franco
 Amaro Jose Bezerra da Silva
 Amaro Jose Paulino
 Aminadabe Maria Goncalo da Silva
 Ana Amelia da Silva
 Ana Celle Lima Espinhara
 Ana Claudia da Silva Pereira
 Ana Claudia Medeiros Soares
 Ana Dacia da Costa Silva
 Ana Lucia Martins de Souza
 Ana Lucia Ramos de Amorim Aragao
 Ana Lucia Ramos de Amorim Aragao
 Ana Lucia Rodrigues Sotero
 Ana Luiza Rodrigues Costa
 Ana Maria da Silva
 Ana Maria de Goes
 Ana Maria de Sa Leal
 Ana Maria Oliveira de Paula

Ana Maria Xavier da Silva
 Ana Markdalva Pires de Moura Vasconcelos
 Ana Paula de Araujo
 Ana Paula Pacheco Silva
 Ana Soraya Ferreira de Sa
 Ana Valeria Ubaldo da Silva
 Andrea Maria Dias Dos Santos
 Andreia Simone Ferreira da Silva
 Andreia Simone Ferreira da Silva
 Angela Lucinaide Siqueira Lins
 Anna Maria Dornellas Camara Barbosa
 Antonia Emanuella Pereira de Freitas
 Antonio Marcos da Silva
 Antonio Sergio Bezerra Rodrigues
 Aparecida Gomes da Silva
 Arantes Gomes do Nascimento
 Armando Jose da Silva Palhano
 Artemes Mendes de Andrade
 Aurenice Queiroz de Aguiar
 Auricelia Pires de Vasconcelos
 Aurilene Ferreira de Oliveira
 Aurissandra Santiago Nunes
 Beatriz Frazao de Oliveira
 Bernadete de Andrade Sotero
 Carla Araujo Lima da Silva
 Caroline Cristina da Silva Araujo
 Cibele Farias de Araujo
 Cicera Aline Justino Bezerra
 Cicera Jeane da Silva Sobral
 Cicera Maria da Silva
 Cicera Maria de Jesus Mergulhao
 Cicera Mendes Ramalho
 Cicero Nicson Alves da Silva
 Cidelvania Almerinda de Oliveira Barros
 Cizeleide Inacio da Silva

Os nomes listados nestas páginas não apresentam sinais diacríticos, como cedilha e acentuação gráfica, porque foram digitados em sistema informatizado cuja base de dados não contempla tais sinais.

Claudia Regina Moura de Melo
 Cleide Alves Dos Santos
 Cleide Maria Oliveira Goes
 Conceicao Aparecida Bezerra da Silva
 Consuelo Maria Alves de Brito
 Cristiane Renata da Silva Cavalcanti
 Cristina Portela de Lima
 Dalvaneide Ferreira de Vasconcelos
 Dayvison Bandeira de Moura
 Denise Alves de Lucena
 Denize de Araujo Franca Calheiros
 Derivam Pereira de Barros
 Diana Pereira Costa
 Dilza Oliveira Lima
 Djanira Germana Pereira
 Dulcineide Coelho Bezerra
 Edjane Amara Silveira
 Edjane de Oliveira Silva Rodrigues
 Edna da Silva Dos Santos
 Edna Maria da Silva Santana
 Edna Maria Paes de Albuquerque
 Ednilza Tavares Trindade da Paixao
 Elaine Ferreira Cupertino
 Elania Santino da Silva
 Elayne Michelle Abrantes Aragao Alberio
 Eliane da Silva Bezerra
 Eliane Maria da Conceicao
 Eliane Ribeiro da Nobrega
 Eliete Rocha da Silva
 Elineide Pereira Oliveira e Bandeira
 Elisete Tercia Chaves
 Elison Davi Crispim Ramos
 Elizabete Regina de Oliveira
 Elizabetha Maria de Siqueira Santos
 Elizeu Jose da Silva
 Elyne Paiva de Moraes
 Emilia Cristina Ribeiro Dos Santos
 Emilia Eunice Dos Santos
 Emilia Maria Bezerra
 Erika Moema de Lucena Guedes Rodrigues
 Erivaldo Bento Cavalcanti
 Espedita Alves Cordeiro
 Eunice Arcaujo da Silva
 Evandro Antonio Ramos Cavalcante
 Evania Santos da Silva
 Fatima Maria Ribeiro de Melo
 Fernanda Alves de Vasconcelos
 Fernanda Soares
 Fernanda Tenorio da Costa
 Flavio Jose de Melo
 Francilandia Dos Reis Damasceno Siqueira
 Francisca Gilvania Costa
 Francisca Leite de Caldas Cavalcanti
 Francisca Maria Ferreira de Lima Barbosa
 Francisca Mary Nunes da Luz
 Francisca Rosselene Rodrigues Coelho
 Francisca Tania de Araujo Souza
 Fraulein Dias da Silva
 Fred Ferreira de Carvalho
 Gemilson de Freitas Mesquita
 Geni Maria Dos Santos
 Geni Maria Dos Santos
 Geonara Marisa de Souza Marinho
 Georgia Muniz Barbosa
 Georgia Virginia Lins de Oliveira
 Geralda Adriana Alves da Silva
 Gercicleide de Souza Lima
 Gilda Modesto Coelho
 Gilka Nascimento de Novaes
 Gilmara Lacerda Dos Reias
 Gilvano Vasconcelos Neves Pereira
 Gilvary Patricia de Siqueirra Barreto Reis
 Giselia Maria Monteiro Dias
 Grace Feitoza Jaguaribe Lima
 Graciela Gomes Barboza de Albuquerque
 Idayane de Oliveira Silva
 Ideldia Alencar do Nascimento
 Inaiara de Fatima Lopes Damasceno
 Iolanda Rosa da Silva
 Iracema Gomes Crateus
 Irene Pereira Torres Neta
 Ireunilda Farias Feliciano
 Iris Solange Cavalcanti Goncalves
 Isis Rosaly da Paixao
 Ivania Rodrigues de Siqueira
 Ivanio Fabio Silva de Mello
 Ivete Bezerra da Silva
 Ivoneide Paz de Lira
 Ivonete Araujo Martins de Lima
 Izabel Cristina Lima Ouriques
 Jaciara Maria Batista Dos Reis
 Jailde Maria de Sa Menezes de Oliveira
 Jamil Costa Ramos
 Jane Lucia Pereira Florentino de Medeiros
 Jane Medeiros do Nascimento
 Janyclea Alves Xavier Gomes
 Jaqueline Cabral de Menezes
 Jaqueline Chaves de Queiroz
 Joana da Silva Santos
 Joana Darc Dos Santos
 Joao Camilo Lemos de Sa Cruz
 Joao Pires Sobrinho
 Jose Carlos Ferreira Felix
 Jose Etereldo Borba Junior
 Jose Windson Brito da Silva
 Josefa Maria da Silva
 Josefa Rita de Cassia Lima
 Joseilda Maria de Oliveira Barbosa
 Joselma Azevedo da Silva
 Joselma Rosa de Lima
 Josemar Barbosa de Almeida
 Josemar Barbosa de Almeida
 Josenilda Alves Dos Santos
 Josenilde Lima Dos Santos
 Josilene de Souza Morais
 Jucelia Henrique da Silva
 Juliana Carla Mariano da Silva
 Jussara Melo de Barros
 Kalmarcos Emanuel Xavier
 Karina Patricia Lucena Silva Galvao
 Karine Kelly Siqueira
 Katia Maria Costa Silva
 Katia Maria Lins de Almeida
 Katia Maria Rodrigues Gomes

Kelly Fernanda Alves Xavier
 Kelly Pereira de Sa Rodrigues
 Kessia Simone Apolonio Rolim
 Ladjane Maria da Silva
 Laudeci Ferreira Menezes Santana
 Laudeci Maria Dos Santos Lima
 Laurinete Maria da Silva Barbosa
 Lea Laudicea Souza de Moraes
 Leidijane Ferreira Santos
 Leila Dos Santos Beserra
 Leiliany da Silva Santos
 Lenilda Maria de Arruda Grigorio
 Leonilda Medeiros Santana
 Leutania Gomes Oliveira
 Lia Almeida Freitas
 Lidia Maria da Silva
 Lindiane Maria Gomes
 Lindinalva Ferreira de Queiroz
 Luanda de Souza Cahu Gomes Vilarim
 Lucas Andre Barbosa Lima de Santana
 Lucenilda Barreto de Medeiros
 Lucia Inez de Sa Barreto Queiroz
 Lucia Rodrigues do Rego
 Luciana Alves Sales da Silva
 Lucileide Beserra de Melo Mariano
 Lucimar Morato da Silva
 Lucinda Maria Cordeiro
 Lucinda Maria Cordeiro
 Lucineide Ramos de Oliveira
 Luedna Sheyla Cordeiro Cavalcanti
 Luiz Antonio da Mota Silveira
 Luiza Victor de Araujo
 Magda Pereira de Lucena
 Manuela Travasso da Costa Ribeiro
 Marcelle Maria Dantas da Silva
 Marcelo Jose de Araujo
 Marcia Andrada Brito
 Marcia da Silva Batista
 Marcia Roberta Gomes de Brito e Silva
 Marcia Telma Pereira da Silva
 Marcia Telma Pereira da Silva
 Marcilane Kilma da Costa Sales
 Margarete de Barros Sales
 Maria Adriana Rodrigues
 Maria Aline Silva Araujo
 Maria Aparecida Alves de Melo
 Maria Aparecida da Silva
 Maria Aparecida Ferreira da Silva
 Maria Aparecida Morato
 Maria Aurea Alves Silva Elias
 Maria Auxiliadora da Silva
 Maria Auxiliadora de Sa Carvalho
 Maria Betania Soares da Silva
 Maria Celia Barboza Bezerra
 Maria Celia Novaes Menezes
 Maria Cleia de Alencar
 Maria Constantina Xavier de Figueiredo
 Maria Cristiana de Almeida Chagas Silva
 Maria Cristina Moura da Silva Ferreira Gomes
 Maria Cristina Soares da Silva
 Maria da Conceicao Dos Santos
 Maria da Conceicao Goncalves Ferreira
 Maria da Conceicao Santiago
 Maria da Gloria Lopes Cavalcanti
 Maria Dark Alves Galvao
 Maria Das Dores da Silva Bandeira
 Maria Das Gracas Silva Arruda de Farias
 Maria Das Neves Andrade
 Maria de Fatima Barbosa
 Maria de Fatima Barbosa de Moura
 Maria de Fatima Dos Santos
 Maria de Fatima Marinho Cidrim
 Maria de Lourdes Bras da Silva
 Maria de Lourdes Neri Coelho
 Maria de Lourdes Nunes de Sousa Lima
 Maria de Lourdes Paz Dos Santos
 Maria de Lourdes Salgado Lucena
 Maria de Lourdes Sousa
 Maria Dilma Feitoza Braz
 Maria do Carmo de Moura Silva
 Maria do Desterro de Souza
 Maria do Desterro Leao Alves
 Maria do Socorro Alves
 Maria do Socorro Batista Silva
 Maria do Socorro Bezerra de Sousa
 Maria do Socorro Calado Cavalcanti Silva
 Maria do Socorro Coelho
 Maria do Socorro Cordeiro Feitoso
 Maria do Socorro de Lacerda Barros Granja
 Maria do Socorro de Oliveira Fraga
 Maria do Socorro Dos Santos Silva
 Maria do Socorro Gomes de Lima Lira
 Maria do Socorro Pereira Mendes
 Maria Dolores da Silva
 Maria Dos Prazeres Ferreira Lima de Macedo
 Maria Edinaura Araujo Freires Bezerra
 Maria Edna da Silva
 Maria Eliane Alves
 Maria Eliassandra Dias de Lima
 Maria Emilia Barbosa de Moura
 Maria Emilia Soares da Silva Santos
 Maria Eronildes da Silva
 Maria Etiene Colares de Moura
 Maria Eugenia Gomes da Silva
 Maria Eunice de Lima
 Maria Francineide Lima Silva
 Maria Gabriella do Nascimento Santos
 Maria Geovannine Alves Cavalcanti
 Maria Gomes da Costa Silva
 Maria Ines de Menezes Lafayette
 Maria Jacilde Pereira Cordeiro
 Maria Jose da Silva Cantinha
 Maria Jose da Silva Soares
 Maria Jose de Souza Baltazar Dos Reis
 Maria Jose Isaac de Macedo
 Maria Jose Pereira Gomes
 Maria Jucileide Lopes de Alencar
 Maria Juscilene da Silva
 Maria Laurismar Paulino Feitoso
 Maria Laurismar Paulino Feitoso
 Maria Leda Dias Dos Santos
 Maria Lucia da Silveira
 Maria Lucia Peixoto Ferreira
 Maria Luciene Dos Santos Pereira

Maria Lucilene Jeronimo Pereira
 Maria Luiza da Conceicao
 Maria Madalena Ferreira da Silva
 Maria Madalena Fonseca de Araujo
 Maria Moraes Cabral Dos Santos
 Maria Nubia de Jesus Silva
 Maria Quitéria da Silva Vasconcelos
 Maria Rita de Almeida
 Maria Rivaldizia do Nascimento
 Maria Selma Vasconcelos da Silva
 Maria Serrate Novaes de Carvalho Menezes
 Maria Socorro Dos Santos
 Maria Sonia Edite de Sa
 Maria Valdenora Ferreira Lima
 Maria Veronica Xavier Carneiro
 Maria Vitoria Barbosa de Melo
 Maria Zelia da Silva Siqueira
 Maria Zelia Tavares de Araujo Galdino
 Marileide Goncalves de Lima
 Marilene Raimunda da Silva
 Marilene Rodrigues Gomes
 Marilez de Souza Franca
 Marinilde Pereira do Vale
 Maristela Torres de Aguiar
 Martuce Leite da Silva
 Mary Of Socorro Pompeia Rocha Silva
 Menira Gomes da Silva
 Merandulina Udocirle Alencar Vieira
 Micilene Lourdes da Silva
 Mozeiner Maciel do Nascimento Silva
 Nadia Cristina Assuncao Campos
 Nancy Lucia Alves da Cruz
 Natalia Matilde Matias de Sa
 Nazarete Andrade Mariano
 Nicelma Albuquerque da Silva
 Oberdan da Silva de Andrade
 Oseias Maria de Souza Franca
 Pablo Rene Ulisses Martins
 Patricia Roberta Alves Xavier
 Paula Wanessk Guimaraes Medeiros
 Paulo Cezar Santos da Silva
 Paulo Januario de Albuquerque
 Pollyana Mendes Barbosa
 Queite Diniz Dos Santos
 Ranielma Marinho Silva Feitosa
 Rejane Marinho de Oliveira
 Rivovanda Rodrigues de Alencar
 Risonete Barbosa de Assis
 Rita Auxiliadora Costa
 Rita de Cassia Amancio Alves da Silva
 Rita de Kassia Pontes Silva
 Rosa Maria de Souza
 Rosa Maria Pereira de Albuquerque
 Rosana Maria de Sousa
 Rose Mary de Souza Dias
 Rosely Soares de Oliveira
 Rosemary Arcanjo de Queiroz
 Rosiane Maria da Silva
 Rosilda Maria Brito
 Rosilene Leonardo da Silva
 Rosineide Elias Dos Santos
 Rosineide Gomes da Silva
 Rosinere Pires Patriota
 Rute Claudino Bezerra
 Samuel Lira de Oliveira
 Sandra Cristina de Araujo Gomes
 Sandra Cristina Gomes da Silva
 Sandra Helena de Andrade
 Sandra Valeria de Arruda Santos
 Sebastiana Siqueira e Silva
 Selene Maria Gomes Torres
 Severina Guimaraes da Silva
 Severino Raimundo Coutinho Neto
 Sidicleia de Lima Costa
 Silene do Nascimento Alves
 Silvana Coelho de Araujo
 Silvana Maria de Barros
 Silvana Vidal Siqueira
 Simone Maria de Souza Lopes
 Simony Cristina Marques Pereira
 Sineide Gomes Leal
 Soraya Darlay Bezerra Veloso
 Stella Marcia de Alencar Freire de Sa
 Suely Maria Magalhaes Nunes
 Susana de Barros Menezes
 Suzana Varela da Silva
 Tania Maria Alexandre Barbosa
 Tania Maria da Silva
 Tatianne Rodrigues da Silva
 Tereza da Luz Santos
 Terezinha de Jesus Gomes do Nascimento
 Thelma Dias da Silva
 Thiago Flavio Ramos Almeida
 Ucieide Carla de Oliveira
 Valdenicy Ferraz Jardim
 Valeria Vanda Cabral de Oliveira
 Vanusia Guilherme da Silva Figueiredo
 Vera Lucia Gomes
 Veralucia Nunes Barros
 Verissimo Ferreira da Silva
 Viviane Maria da Silva
 Wilian Oliveira Santos
 Wyraci Jany Maria da Silva Nascimento
 Yara Manuella Godoy Alves
 Zilma Leite da Silva

MONITORES:

Adalva Maria Nascimento Silva de Almeida
 Adeilda Moura de Araujo Barbosa Vieira
 Adriano Sobral da Silva
 Ana Lucia Oliveira
 Ana Paula Bezerra da Silva
 Andreza Pereira da Silva
 Andreza Pessoa Affonso Ferreira Correia
 Angela Chrystiane Oliveira Fernandes
 Betania Pinto da Silva
 Carlos George Costa da Silva
 Celita Vieira Rocha
 Cicera Roseana Alves Falcao

| | |
|--|---|
| Clara Maria de Lima Costa | Luciano Franca de Lima |
| Claudia Costa Dos Santos | Luciara Siqueira de Queiroz |
| Claudines de Carvalho Mendes | Lusinete Alves da Silva |
| Cleiton de Almeida Silva | Lyedja Symea Ferreira Barros |
| Cristiane Marcia Das Chagas | Magaly Morgana Ferreira de Melo |
| Daniella Cavalcante Silva | Manuela Maria de Goes Barreto |
| Debora Maria de Oliveira | Maria do Socorro de Espindola Goncalves |
| Deborah Gwendolyne Callender Franca | Maria do Socorro Santos |
| Diana Lucia Pereira de Lira | Maria Elianete Dos Santos Lima |
| Diego Santos Marinho | Maria Gildete Dos Santos |
| Dulcineia Alves Ribeiro Tavares | Maria Jose do Nascimento |
| Emmanuelle Amaral Marques | Maria Jose Silva |
| Genecy Ramos de Brito e Lima | Maria Joseilda da Silva |
| Gilmar Herculano da Silva | Maria Neuma da Ponte Almeida |
| Gilvany Rodrigues Marques | Maria Valeria Sabino Rodrigues |
| Isa Coelho Pereira | Marinalva Ferreira de Lima |
| Ivan Alexandrino Alves | Marineis Maria de Moura |
| Ivone Soares Leandro de Carvalho | Mary Angela Carvalho Coelho |
| Jadilson Ramos de Almeida | Monica Dias do Nascimento |
| Jeanne de Santana Tenorio Lima | Monica Maria de Araujo Batista |
| Joana Santos Pereira | Randyson Fernando de Souza Freire |
| Joice Nascimento da Hora | Rejane Maria Guimaraes de Farias |
| Jose Joaldo Pereira Silva | Roberto Carlos Novais de Carvalho |
| Jose Pereira de Assis Filho | Rosa Maria de Souza Leal Santos |
| Joselma Pereira Canejo | Silvana Angelina Farias de Lima |
| Kacilandia Cesario Gomes Pedroza | Silvia Karla de Souza Silva |
| Kenny de Lima Almeida | Sueli Domingos da Silva Soares |
| Leci Maria de Souza | Suely Maris Saldanha |
| Leila Regina Siqueira de Oliveira Branco | Vanessa de Fatima Silva Moura |
| Lucia de Fatima Barbosa da Silva | Veronica Rejane Lima Teixeira |
| Luciana da Nobrega Mangabeira | Zelia Almeida da Silva |

REPRESENTANTES DAS GERÊNCIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO:

| | |
|---|---|
| Soraya Monica de Omena Silva | Agreste Centro Norte (Caruaru) |
| Adelma Elias da Silva..... | Agreste Meridional (Garanhuns) |
| Ana Maria Ferreira da Silva | Litoral Sul (Barreiros) |
| Auzenita Maria de Souza | Mata Centro (Vitória) |
| Edson Wander Apolinario do Nascimento | Mata Norte (Nazaré da Mata) |
| Maria do Rosario Alves Barbosa | Mata Sul (Palmares) |
| Cristiane Rodrigues de Abreu..... | Metropolitana Norte |
| Mizia Batista de Lima Silveira..... | Metropolitana Sul |
| Rosa Maria Aires de Aguiar Oliveira | Recife Norte |
| Elizabeth Braz Lemos Farias | Recife Sul |
| Maria Solani Pereira de Carvalho Pessoa | Sertão Central (Salgueiro) |
| Jackson do Amaral Alves | Sertão do Alto Pajeú (Afogados da Ingazeira) |
| Maria Cleide Gualter A Arraes | Sertão do Araripe (Araripina) |
| Maria Aurea Sampaio..... | Sertão do Moxotó Ipanema (Arcoverde) |
| Silma Diniz Bezerra | Sertão do Submédio São Francisco (Floresta) |
| Maria Aparecida Alves da Silva | Sertão do Médio São Francisco (Petrolina) |
| Edjane Ribeiro Dos Santos..... | Vale do Capibaribe (Limoeiro) |

