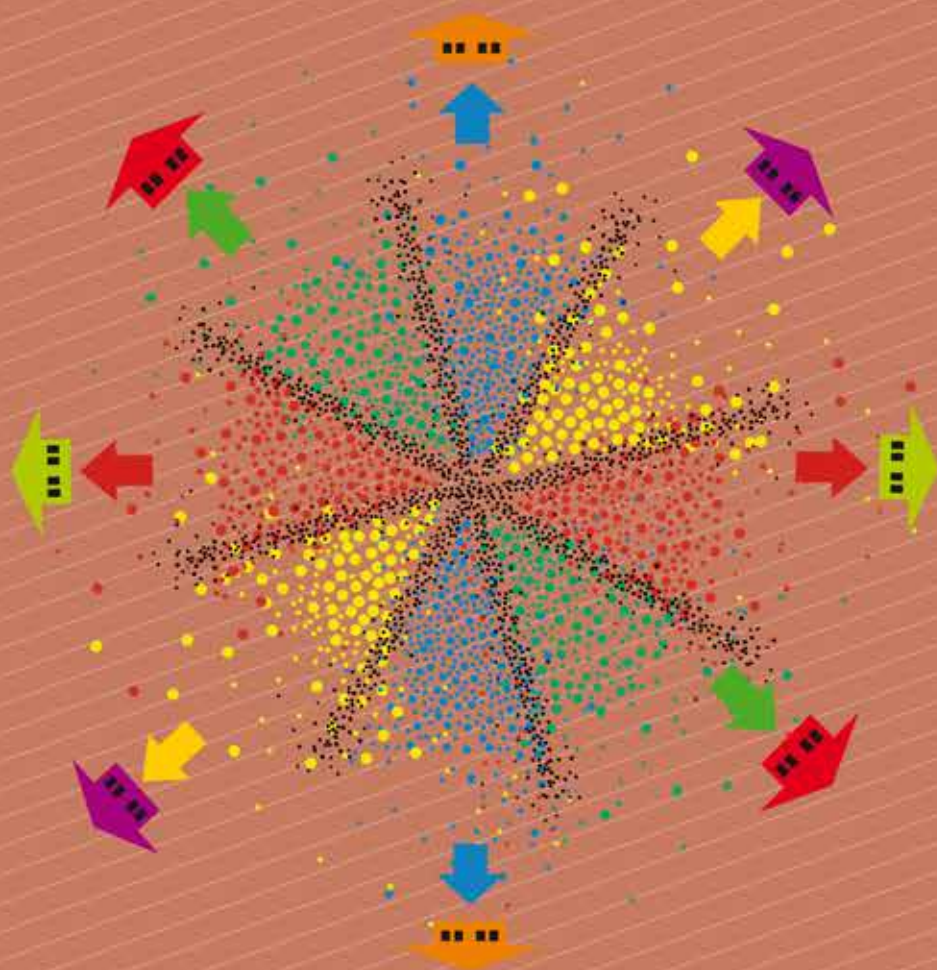


Parâmetros

para a Educação Básica do Estado de Pernambuco



Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa
Educação de Jovens e Adultos

Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco

Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco

Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa

Educação de Jovens e Adultos¹

¹ É importante pontuar que, para todos os fins, este documento considera a educação de idosos como parte integrante da EJA. Apenas não se agrega a palavra Idosos à Educação de Jovens e Adultos porque a legislação vigente ainda não contempla essa demanda que, no entanto, conta com o apoio dos educadores e estudantes da EJA.



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
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

Janaína 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/EJA
Adriana Lenira Fornari de Souza
Begma Tavares Barbosa
Hilda Micarello
Janayna Cavalcante
Marilda Clareth Bispo de Oliveira
Tânia Magalhães
Zélia Granja Porto



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Eixo 1 – Apropriação do Sistema Alfabético.....	15
Eixo 2 – (Vertical) – Análise Linguística	19
Eixo 3 – Oralidade.....	26
Eixo 4 – Leitura.....	32
Eixo 5 – Literatura, Estéticas Literárias e seus Contextos Sócio-Históricos	51
Eixo 6 – Escrita.....	58
REFERÊNCIAS.....	68
COLABORADORES.....	71

INTRODUÇÃO

Este documento, denominado Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio – Educação de Jovens e Adultos, do Estado de Pernambuco, traz uma proposta de trabalho escolar com a Língua Portuguesa baseada em uma concepção de linguagem como interação. Com base nessa concepção, acreditamos que o aprendizado da língua vai muito além do domínio de estruturas gramaticais e textuais. Ele envolve o desenvolvimento das capacidades de ler, escrever, falar, ouvir, além da capacidade de analisar a língua. Ademais, por sua natureza social, o aprendizado da língua envolve um saber agir no mundo, via linguagem. Nesse sentido, a apropriação da modalidade culta da língua é compreendida como condição para o exercício de uma cidadania ativa. Isso significa que o fim último do aprendizado da língua escrita é o uso proficiente da mesma, como falante, leitor e escritor, bem como 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.

Para materializarmos tal concepção em parâmetros para o ensino da língua, retomamos autores como Bakhtin (1997), Geraldi (1984), Travaglia (2000), Koch (2006), Antunes (2003; 2007; 2009), Moraes (2002; 2003), Marcuschi (2001; 2008), dentre outros. Para esses autores, a língua é vista pelos interlocutores como recurso para realizar ações. A interação comunicativa permite a negociação de

sentidos entre os interagentes, envolvendo, como consequência, uma concepção de texto em que o leitor (KOCH, 2006) é ativo no processo de compreensão. Nessa perspectiva, a linguagem envolve aspectos pragmáticos que, em propostas tradicionais de ensino da língua, não eram considerados como interferentes na compreensão do texto. A concepção de linguagem adotada nos presentes parâmetros percebe o texto (oral e escrito) como o próprio “lugar” de interação entre sujeitos que, dialogicamente, nele se constroem e são construídos. Como consequência, essa concepção percebe a língua como um feixe de variedades.

A partir dessas concepções, propõe-se um modelo de ensino que envolve o desenvolvimento de capacidades, que aqui organizamos em expectativas de aprendizagem, para compreender e usar o conjunto de variedades que constitui a língua. Nesse modelo, a teoria dos gêneros textuais significa, para além de um modismo, a possibilidade de desenvolver um trabalho escolar com a Língua Portuguesa mais relevante. Por isso a tomamos, neste documento, como uma categoria organizadora das práticas de linguagem.

O documento está dividido em seis eixos, cada um deles acompanhado de textos introdutórios que apresentam uma síntese dos pressupostos teórico-metodológicos – alinhados às orientações nacionais – que devem sustentar a prática pedagógica. Em seguida, apresentam-se quadros que listam expectativas de aprendizagem para a Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental e Ensino Médio), que dizem respeito à formação do leitor e do escritor e à educação linguística dos estudantes. São eixos estruturadores destes parâmetros:

EIXO 1 – APROPRIAÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO	EIXO 2 VERTICAL ANÁLISE LINGUÍSTICA
EIXO 3 – ORALIDADE	
EIXO 4 – LEITURA	
EIXO 5 – LITERATURA, ESTÉTICAS LITERÁRIAS E SEUS CONTEXTOS SOCIOHISTÓRICOS	
EIXO 6 – ESCRITA	

Com o intuito de indicar em quais etapas do processo de escolarização devem 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, naquele período (ano, fase, módulo), a expectativa de aprendizagem não é focalizada.
• A cor azul claro indica que os estudantes devem começar a trabalhar a EA, de modo a familiarizar-se com os conhecimentos que terão de desenvolver. Assim, no(s) período(s) marcados com azul claro, a EA deve ser tratada de modo introdutório.
• A cor azul celeste indica o(s) ano(s) durante o(s) qual(is) uma expectativa de aprendizagem necessita ser objeto de sistematização pelas práticas de ensino; significa sedimentar conceitos e temas.
• O azul escuro indica que a EA deve ser consolidada no ano, fase ou módulo em que essa cor aparece pela primeira vez. O processo de consolidação pode estender-se, por outros períodos, para aprofundar conceitos e temas e expandi-los para novas aprendizagens.

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.

EIXO 1 – APROPRIAÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO

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

Durante décadas, os debates acerca da 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 dos debates sobre a alfabetização dos processos de ensino para os processos de aprendizagem. Tal deslocamento, 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. O resultado foi aquilo que Soares (2004) denomina a “desinvenção da alfabetização” e que se traduziria numa negação do fato de que a aprendizagem da língua escrita requer sistematização e escolhas metodológicas para sua promoção.

Considerando o exposto, 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 em Língua Portuguesa e façam uso das mesmas em situações de interação mediadas pela presença de textos escritos. Tais expectativas de aprendizagem dizem respeito às modalidades oral e escrita de realização da língua, visto que uma decorrência da concepção da língua como forma de interação, que orienta a elaboração destes parâmetros, é a abordagem da alfabetização como processo discursivo, no qual oralidade e escrita se apresentam como um *CONTINUUM* de práticas

de linguagem a partir das quais ocorre a inserção dos sujeitos na cultura de seu grupo social.

Dessa forma, o termo alfabetização é utilizado, neste documento, num sentido lato, que se estende para além do domínio do código alfabético, até o uso competente desse sistema notacional para a inserção dos sujeitos no universo letrado, valorizando a cultura escrita, exercitando práticas letradas e participando de eventos de letramento – “[...] situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas.” (KLEIMAN, 1995, p. 40). Isso significa que, ao definirmos o eixo de Apropriação do Sistema Alfabético, estamos assumindo que alfabetização e letramento são processos distintos do ponto de vista conceitual, porém indissociáveis do ponto de vista das práticas de ensino.

A inserção dos estudantes no universo da cultura escrita é um processo multimensional, vivido pelo sujeito aprendiz dentro e fora da escola. Mesmo antes de ingressar no Ensino Fundamental, quando tem início a escolaridade obrigatória e o ensino sistemático da leitura e da escrita, os estudantes já estão envolvidos em eventos de letramento. Exercitam e observam outras pessoas exercitarem práticas culturais mediadas pela presença do texto escrito, seja na modalidade oral ou na escrita. Ao observar bancas de jornal e placas de sinalização, ao ouvir a leitura de jornais e revistas, as notícias dos telejornais, ao ver outros organizando listas com finalidades diversas, trocando bilhetes, dentre outras atividades possíveis, os estudantes começam a questionar-se sobre as finalidades da escrita e seus modos de organização, formulando hipóteses pessoais sobre essas questões. Entretanto cabe à escola a introdução dos estudantes nesse universo letrado de forma sistemática, mesmo porque há uma grande disparidade entre as experiências com a língua escrita vividas por pessoas

de diferentes inserções sociais. Assim, a despeito da diversidade de experiências que os estudantes trazem para a escola com relação à leitura e à escrita, é tarefa dessa instituição promover, de forma sistemática, experiências que concorram para que eles se tornem usuários competentes da Língua Portuguesa, tanto no que se refere à alfabetização – apropriação da leitura e da escrita –, quanto no que diz respeito ao letramento – usos sociais da leitura e da escrita. Para isso, é necessário definir metas e expectativas de aprendizagem cuja realização seria esperada ao término de cada etapa do processo de escolarização e que, portanto, devam ser objeto de um investimento sistemático por parte dos sistemas de ensino e dos professores.

Coerente com essa perspectiva, o tratamento dado ao processo de alfabetização no eixo Apropriação do Sistema Alfabético é o de concebê-la, reafirmamos, como **processo discursivo**, como meio de inserção dos sujeitos num fluxo de interações que se dão na e pela mediação das modalidades oral e escrita da língua, das quais os sujeitos se apropriam como condição para participar, de forma competente, dessas interações. Embora a escrita não seja uma transcrição da fala, pois existem diferenças entre os modos de falar e de escrever, ela é uma forma de representação da fala cuja aprendizagem requer reflexão sobre as convenções que organizam esse sistema.

O processo de aprendizagem da leitura e da escrita, como já dito anteriormente, é multimendimensional. Envolve aspectos afetivos, que dizem respeito ao desejo do sujeito de aprender a ler e escrever, à valorização dessas capacidades pelo sujeito e também por seu grupo social de referência, aos conhecimentos e informações que o alfabetizando já possui acerca do funcionamento da língua escrita, ao domínio que ele tem dos processos de codificação e decodificação, ao seu envolvimento em situações nas quais a leitura e a escrita são utilizadas, dentre outros aspectos. Algumas dessas dimensões podem ser contempladas apenas parcialmente na definição de um currículo, pois dizem respeito às experiências dos alfabetizados com a leitura e

a escrita, que são diversas e dependentes de suas experiências prévias com esses objetos culturais. Outras são objetos, especificamente, da atuação da escola, cabendo, no processo de construção de um currículo, a proposição de formas de sistematização das mesmas.

O eixo Apropriação do Sistema Alfabético está organizado a partir de expectativas de aprendizagem relacionadas aos tópicos: Propriedades e convenções do sistema alfabético, Leitura e Escrita. As expectativas de aprendizagem relacionadas ao tópico Propriedades e convenções do sistema alfabético dizem respeito às primeiras aproximações dos alfabetizados ao fato de que a escrita é um sistema de representação regido por algumas convenções elementares de organização do texto na página e de utilização de letras do alfabeto.

O tópico Leitura reúne aquelas expectativas de aprendizagem que se referem ao estabelecimento de relações entre os sons da fala e os sinais gráficos utilizados para representá-la na perspectiva do leitor, assim como à valorização dos objetos e situações envolvidos na cultura escrita.

No tópico Escrita, estão listadas as expectativas de aprendizagem relacionadas à apropriação do sistema alfabético na perspectiva do escritor e que decorrem da elaboração de hipóteses, pelo aprendiz, acerca de como a escrita e a oralidade se relacionam.

Além das expectativas de aprendizagem relacionadas ao eixo Apropriação do Sistema Alfabético, encontram-se descritas as expectativas de aprendizagem relacionadas ao eixo vertical Análise Linguística, apresentado abaixo.

EIXO 2 – (VERTICAL) – ANÁLISE LINGUÍSTICA

A opção por abordar a análise linguística como um eixo vertical 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

escrita. Ao mesmo tempo, a análise linguística é fundamental para a formação de um usuário da língua capaz de uma atitude criativa, e não apenas reprodutiva, frente à mesma. Desse modo, algumas expectativas de aprendizagem relativas à análise linguística que aparecem verticalmente a expectativas de aprendizagem de leitura podem ser igualmente verticais a expectativas de aprendizagem de escrita, por exemplo. Também coerente com essa perspectiva, não se observará uma correspondência biunívoca entre expectativas de aprendizagem de leitura ou escrita e de análise linguística, pois uma mesma habilidade de análise linguística pode estar relacionada a diferentes expectativas de aprendizagem de leitura e vice-versa. Essa mesma perspectiva é adotada em todos os eixos que compõem a presente proposta curricular.

O eixo vertical 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, ou seja, significa deslocar o que se chama de ensino metalinguístico, centrado no reconhecimento e na classificação dos elementos da língua, para 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 o domínio da norma culta em comparação com outras variedades. 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 de identificação e classificação, almeja-se o desenvolvimento do raciocínio científico sobre as manifestações de linguagem numa perspectiva pragmática.

Nessa proposta de abordagem da análise linguística pelas práticas pedagógicas, acreditamos que seja possível superar as graves deficiências de leitura e escrita que os estudantes de 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 desses 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 análise linguística 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 às unidades menores, 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, na oralidade e na escrita, já que o foco é a reflexão a partir dos usos sociais da linguagem.

Quadro EIXO 1 – APROPRIAÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO – EJA

PROPRIEDADES E CONVENÇÕES DO SISTEMA ALFABÉTICO	Fase I EF	Fase II EF	Fase III EF	Fase IV EF	M I EM	M II EM	M III EM
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.							
ANÁLISE LINGUÍSTICA							
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.							

PROPRIEDADES E CONVENÇÕES DO SISTEMA ALFABÉTICO	ANÁLISE LINGUÍSTICA						
	Fase I EF	Fase II EF	Fase III EF	Fase IV EF	M I EM	M II EM	M III EM
EA3- Compreender propriedades e convenções do sistema alfabético.							

SISTEMA ALFABÉTICO - LEITURA	Fase I EF	Fase II EF	Fase III EF	Fase IV EF	M I EM	M II EM	M III EM
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 LINGUÍSTICA	Fase I EF	Fase II EF	Fase III EF	Fase IV EF	M I EM	M II EM	M III EM
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	Fase I EF	Fase II EF	Fase III EF	Fase IV EF	M I EM	M II EM	M III EM
EA8- Escrever as letras do alfabeto, maiúsculas e minúsculas, em diferentes padrões gráficos.							
EA9- Reconhecer que a escrita não é uma transcrição da fala.							

ANÁLISE LINGUÍSTICA	Fase I EF	Fase II EF	Fase III EF	Fase IV EF	M I EM	M II EM	M III EM
EA15- Observar e comparar a forma das letras do alfabeto.							

SISTEMA ALFABÉTICO - ESCRITA	Fase I EF	Fase II EF	Fase III EF	Fase IV EF	M I EM	M II EM	M III EM
EA10- Escrever palavras compostas por sílabas no padrão consoante/vogal e/ou por outros padrões silábicos, como vogal; consoante, consoante vogal; consoante, vogal, vogal.							
EA11- Apropriar-se das regularidades diretas da ortografia (P,B,T,D,F,V,M inicial) na escrita de palavras.							
EA12- 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.							
EA13- 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, ES, AL, ICE) na escrita de palavras.							
EA14- Apropriar-se das irregularidades morfológicas da ortografia (X ou CH, H inicial, J ou G, S/SS/Ç/XC/SC etc.) na escrita de palavras.							
ANÁLISE LINGÜÍSTICA	Fase I EF	Fase II EF	Fase III EF	Fase IV EF	M I EM	M II EM	M III EM
EA16- Analisar as relações entre fonemas e grafemas a partir de palavras com diferentes estruturas silábicas.							
EA17- Utilizar, na escrita, letras com seus valores sonoros convencionais que assumem no português.							
EA18- Compreender e empregar as relações som-grafia regulares diretas.							
EA19- Compreender e empregar as relações som-grafia regulares contextuais.							
EA20- Compreender e empregar as relações som-grafia regulares morfológicas.							
EA21- Localizar palavras no dicionário usando a ordem alfabética e a informação.							

As práticas de oralidade na escola foram, por muito tempo, tratadas como secundárias, quando existiam. O foco do ensino de Língua Portuguesa, como já adiantamos, são a leitura e a escrita. Contudo, a oralidade letrada, conforme alguns autores afirmam, também deve ser abordada no ensino, uma vez que a vida social requer certos conhecimentos para que o cidadão atue em uma diversidade de situações intra e extraescolares permeadas pela linguagem, via modalidade oral.

O senso comum considera que praticar a oralidade na escola significa conversar livremente, fazer perguntas aos professores, exercitar a fala em atividades em grupo independente do tema, 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 típicas dessa modalidade.

O tratamento da oralidade, na escola, deve considerar uma concepção de linguagem interacionista, conforme já explicitado, enfocando uso e análise linguística tanto na modalidade falada quanto na escrita. Essa 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, devemos romper com uma visão estanque e adotar uma perspectiva de contínuo e de heterogeneidade, em que fala e escrita têm a mesma importância, sendo usadas quando requisitadas. Nesse viés, preocupa-se com a construção de sentidos, a partir de situações de produção oral, concretizadas por meio dos gêneros orais.

Ensinar a oralidade envolve, então, a proposição de situações organizadas e sistematizadas de inserção do estudante em exercícios com gêneros textuais orais. Neles, aprende-se a preparar e monitorar a própria fala, considerando as situações discursivas propostas e as características do gênero em questão. Para além de realizar seminários – o gênero oral mais comum nas escolas –, os estudantes precisam estar em contato com uma diversidade de gêneros, seja na produção ou na escuta, como entrevistas, mesas-redondas, debates, palestras, notícias de rádio e TV, programas de rádio, propagandas, depoimentos, recados, avisos, poemas e narrativas em geral, piadas, adivinhas, jogos teatrais etc. Por isso, Marcuschi (1997, p. 47) afirma que o que está posto nas escolas, em geral, trata-se de uma **oralização da escrita**, e não de oralidade, uma vez que a maioria das atividades parte de textos escritos para fazer reflexão sobre a língua falada, ou proporciona ao estudante apenas se expressar oralmente, ler em voz alta, corrigir um exercício, conversar ou discutir com os colegas sobre algum tema etc. Ou seja, não são atividades que trazem uma reflexão sobre a modalidade falada nem suas relações com a escrita nem mesmo constituem gêneros orais.

As produções orais envolvem a preparação e produção, que serão ouvidas no momento da apresentação ou posteriormente (quando gravadas), para que se proceda à análise linguística do texto oral. Essa atividade proporciona construir conhecimentos sobre o contínuo oral-escrito, sobre os papéis sociais representados pelos participantes envolvidos nas interações discursivas, bem como a inserção do estudante em atividades de oralidade. A modalidade falada fica em foco, tanto no uso quanto na reflexão e não é apenas usada para conversação espontânea e/ou avaliação.

Nas fases iniciais, as práticas de oralidade já são comuns nos relatos do cotidiano, na contação de causos etc. O uso da modalidade falada é o foco. Deve-se, pois, ter o cuidado para que, após a

alfabetização inicial, não se deixem de lado as práticas de oralidade com foco no aprendizado dos gêneros orais.

Para além de apenas vivência, nas etapas seguintes, em que, em geral, “abandonam-se” as práticas de oralidade em função de um foco na escrita, podem ser introduzidos gêneros como seminário, entrevista, debate regrado, de forma mais sistematizada. Nos estudos de oralidade, são abordados temas de variação linguística essenciais à compreensão da linguagem em sua plenitude: são abordados aspectos do estilo, dos dialetos, bem como introduzidas discussões em torno da noção de erro em linguagem, perpassando o viés da pluralidade da linguagem e da adequação ao contexto.

Já no Ensino Médio, as atividades que abrangem a modalidade falada compreendem a consolidação daquelas introduzidas no Ensino Fundamental, dando cada vez mais espaço aos gêneros já apresentados (como o debate, a entrevista, o seminário), mas aliando essas práticas às atividades de retextualização e análise linguística mais aprofundadas.

Quadro EIXO 3 – ORALIDADE

PRODUÇÃO ORAL	Fase IEF		Fase IIIIEF		Fase IVEF		M I		M II		M III	
	IEF	IIIEF	IIIIEF	IVEF	IEF	IIIEF	EM	EM	EM	EM	EM	EM
EA1- Produzir textos orais considerando os elementos da situação discursiva, tais como, por exemplo, 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).												
ANÁLISE LINGÜÍSTICA												
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 (como por exemplo 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 (como inversão na ordem dos termos, uso de certos diminutivos).												

ESCUITA	Fase IEF		Fase IIIIEF		Fase IVEF		M I		M II		M III	
	IEF	IEF	IIIIEF	IIIIEF	IVEF	IVEF	EM	EM	EM	EM	EM	EM
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, mesas-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												
EA7- Relacionar a variedade linguística utilizada ao contexto.												
EA8- Analisar o efeito de sentido de elementos típicos da modalidade falada (como pausa, entonação, ritmo, hesitações).												

RELAÇÕES ORAL/ESCRITO	Fase IEF		Fase IIIEF		Fase IVEF		M I		M II		M III	
	IEF	IEEF	IIIIEF	IIIIEF	IVEF	IVEF	EM	EM	EM	EM	EM	EM
EAI3- Oralizar textos escritos, ou seja, ler em voz alta, utilizando ritmo e entonação adequados às situações discursivas (ler um trecho numa apresentação de seminário).												
EAI4- Declamar poemas e dramatizar textos teatrais.												
EAI5- Retextualizar texto oral para escrito, considerando a situação discursiva.												
ANÁLISE LINGÜÍSTICA												
EAI9- Relacionar marcas específicas da oralidade às marcas correspondentes na escrita.												

A leitura é o eixo central desta proposta curricular. Os estudos de linguagem na escola devem convergir para ensinar a **ler e escrever, ouvir e falar**. Isso significa dizer que os **conhecimentos sobre a linguagem** – que durante muitas décadas estiveram no centro das aulas de Português – e sobre o funcionamento dos textos que circulam entre nós apenas fazem sentido na medida em que tornarão os estudantes leitores, ouvintes, falantes e escritores mais competentes.

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 assumam, primeiramente, uma concepção de leitura. A que aqui apresentamos 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, o “significado” não está no texto; este nos oferece um conjunto de **pistas** que guiam o leitor na tarefa de **construção de sentido** 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 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, a 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 dos textos 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 sentido” 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, pelo estudante, 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 compreensão da leitura que estamos assumindo tem, ainda, implicações relativas ao arranjo do espaço interativo onde se produzirão as leituras que pretendem formar leitores. 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 sentido, de modo a “guiar” o leitor em formação em seu percurso de aprendiz. Através de **exercícios sistemáticos** (como o de localizar informações, o de levantar hipóteses e confirmá-las, o de produzir inferências, o de relacionar informações, o de refletir sobre recursos linguísticos mobilizados por determinados gêneros, o de 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.

Os Parâmetros para o aprendizado da leitura que aqui propomos organiza-se a partir de um conjunto de **expectativas de aprendizagem** a serem consideradas no exercício cotidiano da leitura. A organização desse conjunto deve considerar os vários discursos (narrativo, argumentativo, injuntivo etc.), critério que auxilia o reconhecimento e a consideração das especificidades estruturais e linguístico-discursivas dos **gêneros textuais**. Os quadros abaixo apresentam expectativas de aprendizagem de leitura que devem ser desenvolvidas/consolidadas nas séries do Ensino Fundamental e Médio. Esse conjunto de competências e expectativas de aprendizagem está organizado em **tópicos estruturantes**:

1) GÊNEROS TEXTUAIS E FUNÇÕES COMUNICATIVAS e **2) PROCEDIMENTOS DE LEITURA EM DIFERENTES DISCURSOS** – dizem respeito à competência do leitor em avaliar elementos da **agenda comunicativa** do texto para produzir sentido. Nesse

domínio, listam-se expectativas de aprendizagem complexas, associadas à compreensão global dos textos. Listam-se, também, 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 – distingue 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/seqüenciação desses tópicos na estrutura textual, para que se chegue ao conteúdo global do texto.

4) DISCURSOS – 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 **tipologia** de textos – narrativo, argumentativo, descritivo, expositivo, instrucional/injuntivo, de relato e poético – e lista um conjunto de expectativas de aprendizagem de leitura que devem ser desenvolvidas através de **práticas de leitura**, que serão complementadas por **reflexões sobre a linguagem** voltadas para a ampliação das capacidades leitoras.

O aprendizado da leitura tem de ser programado sistematicamente, de modo a garantir que leitores em formação tornem-se leitores proficientes, autônomos, ou seja, avancem em seu processo formativo. O quadro a seguir descreve expectativas de aprendizagem que devem ser exercitadas durante **todo o processo de formação** dos leitores. Isso está indicado pelo preenchimento, em azul, das

etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A gradação de cores – do mais claro ao mais escuro – quer sinalizar que, embora as expectativas de aprendizagem descritas devam ser consideradas durante todo o processo, as atividades de leitura devem impor 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 os vários discursos, os gêneros textuais devem ser selecionados também em função de sua complexidade. Consideremos, por exemplo, a leitura de narrativas nas séries 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, agora relativo à categoria “argumentar”, 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.

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 abaixo expectativas de aprendizagem de leitura, estamos contemplando, particularmente nos discursos narrativo e poético, a formação do leitor de literatura. Entretanto, há especificidades metodológicas que devem ser consideradas na leitura do texto literário, para que as práticas não prejudiquem a experiência de fruição que deve caracterizar o contato com a literatura. A interação com os textos literários não deve, por exemplo, ser desenvolvida por exercícios ou fichas de leitura que anulem o contato subjetivo com o texto, limitando a experiência literária.

Além disso, o trabalho com a literatura envolve o desenvolvimento de outras capacidades e atitudes que elencamos no eixo 5, nomeado Literatura, estéticas literárias e seus contextos sócio-históricos. Cabe ressaltar, portanto, que os eixos 4 e 5 atuam conjuntamente na promoção do “Letramento Literário dos estudantes” (PAULINO, 2001, p. 56).

QUADRO EIXO 4 – LEITURA

GÊNEROS TEXTUAIS E FUNÇÕES COMUNICATIVAS	Fase IEF	Fase IIEF	Fase IIIIEF	Fase IVEF	M I EM	M II EM	M III EM
	ANÁLISE LINGUÍSTICA						
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 suportes textuais (como jornais, revistas, blogs, portais) que circulam em esferas sociais diversas.							
	EA1- Identificar elementos estruturais de textos – recursos lexicais, morfológicos, recursos que marcam variedades linguísticas – dentre outros elementos -, tendo em vista os diferentes suportes textuais.						

PROCEDIMENTOS DE LEITURA EM DIFERENTES DISCURSOS	Fase IEF		Fase IIIEF		Fase IVEF		M I		M II		M III	
	IEF	III EF	III EF	IV EF	IV EF	EM	EM	EM	EM	EM	EM	
EA8- Localizar informações explícitas em textos de diferentes géneros.												
EA9- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.												
EA10- Inferir informação implícita em textos não verbais, verbais e/ou que conjuguem ambas as linguagens.												
EA11- Inferir sentidos provocados pela ambiguidade em um texto.												
EA12- Identificar efeitos de humor ou ironia em diferentes géneros textuais.												
EA13- Reconhecer efeitos de sentido produzidos por recursos lexicais, recursos da linguagem figurada e recursos morfossemânticos.												
EA14- Reconhecer efeitos de sentido decorrentes do uso da pontuação, de outras notações e de recursos gráficos e/ou ortográficos (aspas, itálico, negrito, letras maiúsculas, sublinhados, dentre outros).												
EA15- Reconhecer efeitos de sentido decorrente de escolha do vocabulário.												
EA16- Relacionar recursos verbais e não verbais (figuras, mapas, gráficos, tabelas; dentre outros) na produção de sentido do texto.												
ANÁLISE LINGÜÍSTICA	EA2- Identificar sinónimos, antónimos, relações de hiperonímia, hiponímia e outras relações semânticas.											

ORGANIZAÇÃO TEMÁTICA	Fase I EF			Fase II EF			Fase III EF			Fase IV EF			M I EM			M II EM			M III EM		
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 LINGUÍSTICA	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.																				

DISCURSO POÉTICO	Fase I EF			Fase II EF			Fase III EF			Fase IV EF			M I			M II			M III					
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3			
EA28- Identificar elementos que caracterizam o discurso poético quanto à forma e 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 diferentes formas de organização discursiva do texto poético: poema narrativo, argumentativo, descritivo.																								
EA35- Reconhecer a função poética da linguagem em textos escritos em prosa.																								
ANÁLISE LINGUÍSTICA																								
EA4- Reconhecer recursos sonoros no texto poético: rima, métrica, assonâncias, aliterações, repetições, pausas etc.																								
EA5- Identificar, analisar e distinguir processos figurativos da linguagem: metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, sinestesia, dentre outros.																								

DISCURSO NARRATIVO	Fase IEF		Fase IIIIEF		Fase IVEF		M I	M II	M III
	IEF	IEEF	IIIIEF	IIIIEEF	IVEF	IVEEF			
EA36- Reconhecer e analisar diferentes formas de organização do discurso no texto narrativo: discurso direto, indireto e indireto livre.									
EA37- Reconhecer possíveis intenções do autor na escolha do discurso direto ou indireto (objetividade/subjetividade/ legitimidade, dentre outras).									
EA38- Identificar elementos da narrativa e seu papel na construção de sentidos para o texto: foco narrativo, espaço, tempo, enredo.									
EA39- Reconhecer recursos que concorrem para a construção do tempo, do espaço e do perfil dos personagens num texto narrativo.									
EA40- Reconhecer as partes estruturantes de uma narrativa (orientação, complicação, desfecho) e sua função.									
EA41- Identificar o conflito gerador de uma narrativa.									
EA42- Reconhecer procedimentos descritivos e sua função em gêneros do narrar.									
EA43- Identificar o tempo de uma narrativa (quando ocorrem os fatos, tempo de duração de uma narrativa).									
EA44- Reconhecer estratégias discursivas de organização temporal em um texto ou sequência narrativa.									
EA45- Identificar efeitos de sentido do uso de mecanismos de coesão textual empregados em um texto ou sequência narrativa.									
ANÁLISE LINGUÍSTICA	Fase IEF		Fase IIIIEF		Fase IVEF		M I	M II	M III
	IEF	IEEF	IIIIEF	IIIIEEF	IVEF	IVEEF			
EA6- Reconhecer a pontuação específica de cada discurso (uso de aspas, travessão, parênteses, dentre outros) e sua função no texto narrativo.									
EA7- Reconhecer formas verbais de pretérito (perfeito, imperfeito, mais que perfeito) e presente e sua função na narrativa.									
EA8- Reconhecer recursos linguísticos de construção/ ordenação do tempo na narrativa (advérbios, conjunções etc.).									
EA9- Reconhecer a adjetivação (adjetivos, locuções e adjuntos adnominais) e seu valor expressivo na descrição de cenários e na caracterização de personagens.									
EA10- Analisar recursos de coesão referencial e lexical na construção do texto narrativo: sinônimos, hiperônimos, repetição e reiteração.									

DISCURSO NARRATIVO	Fase IEF			Fase IIIEF			Fase IVEF			M I			M II			M III			
	IEF	IIEF	IIIIEF	IIIIEF	IIIEF	IEEF	IEEF	IIIEF	IVEF	EM	EM	EM	EM	EM	EM	EM	EM	EM	
ANÁLISE LINGÜÍSTICA																			
EA11- 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).																			
EA12- Reconhecer verbos de elocução (responder, falar, perguntar) e identificar sua ausência e sua função.																			
EA13- Compreender a variação linguística como forma de realização da língua em diferentes contextos.																			
DISCURSO NARRATIVO																			
EA46- Reconhecer as personagens envolvidas na narrativa: principal, secundária, antagonista e o "herói".																			
EA47- Identificar o foco narrativo do texto, distinguindo narrador em 1ª pessoa e narrador em 3ª pessoa.																			
EA48- Reconhecer e distinguir narrador onisciente e narrador observador.																			
EA49- Identificar variantes do narrador em 3ª pessoa: narrador parcial; imparcial; intruso.																			
EA50- Reconhecer o efeito discursivo decorrente da escolha de determinado foco narrativo.																			
EA51- Reconhecer a distinção entre autor e narrador.																			
EA52- Distinguir a voz do narrador das vozes das personagens e de outras vozes.																			
EA53- Reconhecer procedimentos que promovam a continuidade referencial do texto.																			

DISCURSO ARGUMENTATIVO	Fase IEF		Fase IIIIEF		Fase IVEF		Fase M I		Fase M II		Fase M III	
	IEF	IIIEF	IIIIEF	IVEF	M I	EM	M II	EM	M III	EM	EM	
EA54- Reconhecer a defesa de pontos de vista em textos da ordem do argumentar, como propagandas e cartazes de publicidade.												
EA55- Reconhecer em diferentes textos argumentativos (artigo de opinião, carta do leitor, carta de reclamação, editorial, propaganda, campanhas publicitárias): tese, hipótese, argumentos, conclusão.												
EA56- Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.												
EA57- Identificar contra-argumentos de uma tese.												
EA58- Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.												
EA59- Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou mesmo tema.												
EA60- Identificar efeitos de sentido do uso de mecanismos de coesão textual empregados em um texto ou sequência argumentativa.												
EA61- Identificar tipos de argumentos em textos argumentativos												
EA62- Reconhecer diferentes estratégias de construção dos argumentos em texto: relato de fatos, exemplificação, dados estatísticos, testemunhos, argumentação de autoridade.												
ANÁLISE LINGÜÍSTICA												
EA14- Reconhecer as estratégias de posicionamento do interlocutor a partir do uso de verbos atitudinais tais como penso, acho, acredito.												
EA15- Reconhecer os conectores (relações lógico-discursivas) que operam na construção do texto argumentativo.												
EA16- Reconhecer as estratégias de polidez presentes num texto argumentativo: uso do futuro do pretérito, presente do subjuntivo, advérbios (talvez, possivelmente) etc.												

DISCURSO ARGUMENTATIVO	Fase IEF	Fase IIEF	Fase IIIEF			Fase IVEF			M I EM	M II EM	M III EM
			III EF	III IEF	III IIEF	III IVEF	III IVEF				
EA63- Reconhecer posicionamentos distintos (explícitos ou implícitos) relativos a um mesmo tema em textos contra-argumentativos.											
EA64- Reconhecer recursos de organização tópica e dos argumentos em um texto argumentativo.											
EA65- Reconhecer a função dos tempos verbais (presente, futuro do presente, futuro de pretérito, presente do subjuntivo) em textos argumentativos.											
EA66- Reconhecer estratégias de modalização no texto argumentativo.											
ANÁLISE LINGÜÍSTICA	Fase IEF	Fase IIEF	Fase IIIEF			Fase IVEF			M I EM	M II EM	M III EM
			III EF	III IEF	III IIEF	III IVEF	III IVEF				
EA17- Reconhecer estratégias de impessoalização num texto argumentativo: uso da passiva, da terceira pessoa do plural etc.											
EA18- Reconhecer formas verbais de presente, futuro do presente e futuro do pretérito, refletindo sobre seu uso em textos argumentativos.											
EA19- Reconhecer a função de outros tempos verbais (tempos do pretérito, futuro do pretérito, presente do subjuntivo) em argumentações.											

DISCURSO EXPOSITIVO	Fase IEF	Fase IIEF	Fase IIIEF	Fase IVEF	M I EM	M II EM	M III EM	ANÁLISE LINGUÍSTICA	
								Fase IEF	Fase IIEF
EA67- 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.									EA20- Analisar os efeitos de sentido decorrentes da presença de conectores, verbos, sinais de pontuação e da nominalização em textos ou seqüências expositivas.
EA68- Reconhecer a exemplificação, a comparação, a descrição, a definição, a pergunta originária como constitutivos do texto expositivo (verbeito, texto de divulgação científica, textos didáticos).									EA21- Reconhecer a função dos elementos de coesão como sinônimos, hiperônimos, repetição, reiteração, conectores, pronomes.
EA69- Identificar efeitos de sentido do uso de mecanismos de coesão textual empregados em um texto ou seqüência expositiva.									EA22- Reconhecer recursos linguísticos de estruturação de enunciados expositivos: escolha lexical (uso de termos técnicos), estruturação sintática.
EA70- Reconhecer mecanismos de textualização de discursos citados ou relatados em um texto ou seqüência expositiva.									EA23- Reconhecer a função dos verbos de elocução no discurso expositivo: afirmar, responder, falar etc.
EA71- Reconhecer a função da citação de especialistas como fator de credibilidade no texto expositivo.									EA24- Identificar formas verbais que introduzem outras vozes em seqüências expositivas (verbos de dizer: dizer, falar, afirmar, enfatizar, advertir, ponderar, confidenciar), avaliando as escolhas dessas formas verbais.

DISCURSO EXPOSITIVO	Fase IEF	Fase IIEF	Fase IIIIEF	Fase IVIEF	M I EM	M II EM	M III EM
	E A72- Reconhecer em textos de natureza expositiva: exposição do tema, desenvolvimento de tópicos, conclusão.						
E A73- Reconhecer a ordem das informações em textos expositivos: ordenar do geral para o particular, do pequeno para o grande etc.							
E A74- Identificar e analisar especificidades do texto expositivo, tais como: recursos linguísticos de impessoalização, construções passivas, estratégias de indeterminação do sujeito, verbo na 3ª pessoa do singular e 1ª pessoa do plural e vocabulário técnico.							
E A75- Distinguir a voz do autor de outras vozes citadas, aludidas no texto expositivo.							
E A76- Reconhecer em textos expositivos recursos de apresentação de informações adicionais, como: notas de rodapé, epígrafes, boxes explicativos etc.							
E A77- Identificar posicionamentos do autor em relação ao fato ou tema exposto com base em marcas linguísticas ou gráficas expressas.							
ANÁLISE LINGUÍSTICA							
E A25- Reconhecer a função da predominância do tempo presente no discurso expositivo.							

DISCURSO INJUNTIVO/ INSTRUCIONAL	Fase IEF	Fase IIEF	Fase IIIIEF	Fase IVEF	M I EM	M II EM	M III EM
	ANÁLISE LINGUÍSTICA						
EA78- Identificar elementos que caracterizam o texto como instrucional, também chamado injuntivo (a presença de regras, comandos, conselhos, prescrições, pedidos, justificativa, explicações, enumerações).							
EA79- 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.).							
EA80- Identificar efeitos de sentido do uso de mecanismos de coesão textual empregados em uma sequência instrucional/injuntiva.							
EA81- 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).							
EA26- Reconhecer o infinitivo e o imperativo como formas verbais preferenciais das sequências instrucionais/injuntivas.							
EA27- Reconhecer a importância do vocativo nos textos instrucionais/injuntivos.							
EA28- Reconhecer os efeitos de sentido provocados por uso de formas e pronomes de tratamento diversos.							
EA29- Reconhecer o uso de conectores em textos ou sequências instrucionais/injuntivas.							
EA30- Identificar paralelismo nas formas verbais em textos injuntivos/instrucionais.							
EA31- Reconhecer construções sintáticas constitutivas de sequências instrucionais/injuntivas.							

DISCURSO DESCRITIVO	Fase I EF			Fase II EF			Fase III EF			Fase IV EF			M I			M II			M III			
	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EM	EM	EM	EM	EM	EM	EM	EM	EM	EM	
EA82- Identificar no texto elementos que caracterizam uma sequência descritiva.																						
EA83- Reconhecer traços de subjetividade e julgamentos nas sequências descritivas.																						
EA84 - Identificar efeitos de sentido do uso de mecanismos de coesão verbal empregados em um texto ou sequência descritiva.																						
EA85 - Identificar efeitos de sentido do uso de mecanismos de coesão nominal empregados em um texto ou sequência descritiva.																						
EA86- Reconhecer recursos linguísticos de estruturação de enunciados descritivos (escolha lexical, estruturação sintática).																						
ANÁLISE LINGÜÍSTICA																						
EA32- Reconhecer a função dos adjetivos nas sequências descritivas.																						
EA33- Reconhecer as estratégias de posicionamento do interlocutor a partir do uso de verbos atitudinais (penso, acho, acredito).																						
EA34- Reconhecer a função discursiva dos verbos no presente do indicativo e pretérito imperfeito no discurso/sequência injuntiva.																						
EA35- Reconhecer a função da coesão referencial e lexical: sinônimos, hipônimos, hiperônimos, repetição, reiteração.																						
EA36- Reconhecer a ausência de progressão temporal no texto descritivo																						

DISCURSO DE RELATO	Fase I EF			Fase II EF			Fase III EF			Fase IV EF			M I			M II			M III			
	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EM	EM	EM	EM	EM	EM	EM	EM	
EA87 - Reconhecer especificidades composicionais de gêneros do relatar (título, subtítulo, lide, corpo do texto, conclusão).																						
EA88- Distinguir fato de ficção.																						
EA89 - Identificar o fato ou evento principal de um relato.																						
EA90- Reconhecer mecanismos de textualização de discursos citados ou relatados dentro de um texto ou sequência de relato.																						
EA91- Identificar efeitos de sentido do uso de mecanismos de coesão textual verbal empregados em um texto ou sequência de relato.																						
EA92- Reconhecer recursos linguísticos e gráficos de estruturação de enunciados de relato (escolha lexical, estruturação sintática).																						
EA93- Reconhecer estratégias discursivas de exposição de opinião relativa ao fato relatado.																						
ANÁLISE LINGUÍSTICA																						
EA37 - Reconhecer o uso dos recursos linguísticos na construção do tempo no relato.																						
EA38 - Reconhecer os conectores como recurso de construção do tempo em sequência de relato.																						
EA39 - Identificar ordem cronológica dos eventos em função dos conectores.																						
EA40 - Identificar o uso das aspas como um recurso de citação do discurso reportado no texto de relato.																						
EA41 - Identificar a função dos verbos de elocução no texto de relato.																						
EA42- Reconhecer a importância dos tempos verbais (presente, pretérito perfeito e imperfeito) na construção do relato.																						
EA43- Reconhecer os recursos de coesão referencial e lexical: sinônimos, hiperônimos, hipônimos; repetição, reiteração.																						

EIXO 5 – LITERATURA, ESTÉTICAS LITERÁRIAS E SEUS CONTEXTOS SÓCIO-HISTÓRICOS

Abordar a literatura como um eixo estruturante destes Parâmetros justifica-se pela centralidade que a leitura literária ocupa na formação de um leitor proficiente. As expectativas de aprendizagem listadas no eixo da Leitura, nos discursos poético e narrativo, têm um papel fundamental nessa formação, já que, para se promover a aproximação dos estudantes com a literatura, é necessário que eles se tornem leitores competentes do texto literário, 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, de refletir sobre o efeito estético dessas escolhas etc. Nestes parâmetros, portanto, o trabalho voltado para letramento literário está também contemplado no eixo da Leitura.

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.

O termo “Letramento Literário” (PAULINO, 2001, p. 56) diz respeito a práticas que possibilitem 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, 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 muitos dos estudantes travam seus contatos mais sistemáticos com textos literários apenas quando ingressam no ambiente escolar. Daí a importância de que a escola invista, desde o início da escolarização, na formação do leitor literário, de modo a desenvolver sua capacidade de apreciação do texto, considerado em sua dimensão estética.

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, hábitos ou normas de conduta. Esse tipo de abordagem 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.

Tendo em vista essa proposta de formação do leitor de literatura, 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 tal interação aconteça, tais atitudes e posturas devem ser, também, ensinadas e aprendidas. 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 habilidades envolvidas na formação do leitor literário.

No Ensino Médio, a formação do leitor de literatura distingue-se por envolver conhecimentos sobre a literatura – tais como metáforas, jogos de palavras, rimas, sonoridade, estilística, estética –, mas o ensino não pode se resumir a esses conhecimentos, como o que hoje vem acontecendo. A esse respeito, sinalizam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio:

Para cumprir com esses objetivos (da literatura no Ensino Médio), não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias etc., como até hoje tem ocorrido, apesar de os PCN, principalmente o PCN+, alertarem para o caráter secundário de tais conteúdos: "Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimento se competências[...]" (PCN+, 2002, p. 55). Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de "letrar" literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito. (BRASIL/MEC, 2006, p. 54)

Desse modo, 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.

Tradicionalmente, no Ensino Médio, as aulas de literatura têm se resumido a aulas de historiografia, que chegam a abandonar a leitura dos textos, apelando para resumos e adaptações que simulam o contato com o literário, que precisa ser recuperado. Nesse sentido, o trabalho com a literatura no Ensino Médio, reafirmamos, é indissociável do trabalho com a leitura e deve ser

garantido a partir de práticas comprometidas com a formação de leitores que saibam ler literatura e gostem de ler literatura.

O eixo Literatura, Estéticas Literárias e seus Contextos Sócio-Históricos complementa essa formação, indicando a importância de se considerar o momento histórico de produção dos textos, reconhecendo a literatura como elemento da cultura, da história e da identidade brasileira. O trabalho mais relevante, no entanto, a ser feito para a promoção do letramento literário de jovens e adultos é o de proporcionar a eles uma experiência de leitura que permita descobrir o prazer do contato com uma obra de arte e também a descoberta da atualidade da literatura e de sua condição de nos revelar conhecimentos sobre o humano, fundamentais à formação dos jovens.

QUADRO EIXO 5 – LITERATURA, ESTÉTICAS LITERÁRIAS E CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	Fase I EF		Fase II EF		Fase III EF		Fase IV EF		M I		M II		M III	
	I	EF	II	EF	III	EF	IV	EF	EM	EM	EM	EM	EM	EM
EA1- Interagir com narrativas ouvidas e lidas (fábulas, poemas contos de fadas, contos populares, contos maravilhosos), comentando-as.														
EA2- Reconhecer características do texto ficcional.														
EA3- Apreciar a sonoridade de rimas, aliterações e outros recursos linguísticos/estilísticos utilizados em poemas.														
EA4- Estabelecer relações de intertextualidade entre textos literários lidos e/ou ouvidos.														
EA5- Apreciar elementos de capa e contracapa de livros de literatura.														
EA6- Apreciar imagens e ilustrações de textos literários, integrando-as ao texto verbal.														
EA7- Recontar oralmente narrativas ouvidas em prosa ou em versos.														
EA8- Recitar poesias com entonação e emotividade.														
EA9- Compreender os elementos linguístico-textuais que caracterizam o texto literário.														
EA10- Reconhecer géneros textuais da literatura: romance, crónica, conto, poema, texto dramático, fábula etc.														
EA11- Identificar diferentes formas de representação de grupos objeto de discriminação, tais como o índio, a mulher, o negro, o imigrante, o homossexual, o idoso, o pobre, em contextos históricos e literários.														
CONTEÚDOS ATITUDINAIS														
EA1- Frequentar espaços de leitura na escola (biblioteca de sala, biblioteca da escola).														
EA2- Frequentar espaços públicos de leitura (bibliotecas públicas, bancas de jornais e revistas).														
EA3- Buscar outras obras de um mesmo autor.														
EA4- Buscar diferentes autores que tratam de um mesmo tema.														
EA5- Buscar materiais de leitura de forma autónoma.														

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS ATITUDINAIS									
	Fase I EF	Fase II EF	Fase III EF	Fase IVEF	M I EM	M II EM	M III EM			
EA12- Reconhecer discursos combativos em relação à condição de grupos objeto de discriminação, tais como o índio, a mulher, o negro, o imigrante, o homossexual, o idoso, o pobre, em contextos históricos e literários.										
EA13- Conhecer e valorizar obras representativas da literatura africana, indígena e latino-americana, traduzidos para a Língua Portuguesa ou escritos originalmente nessa língua.										
EA14- Reconhecer a relevância da literatura portuguesa e africana como parte constitutiva do patrimônio cultural brasileiro.										
EA15- Reconhecer a contribuição dos principais autores da história da literatura nacional.										
EA16- Reconhecer a importância de obras literárias nacionais para a formação da consciência e da identidade do povo brasileiro.										
EA17- Relacionar uma obra de ficção, poesia ou peça teatral ao momento contemporâneo, reconhecendo a atualidade da literatura.										
EA18- Estabelecer relações intertextuais entre textos literários da contemporaneidade e manifestações literárias e culturais de diferentes épocas.										
EA19- Analisar formas de apropriação do texto literário em outras mídias: filmes, telenovelas, propagandas, artes plásticas, músicas.										

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	Fase I EF			Fase II EF			Fase III EF			Fase IV EF			M I			M II			M III		
	EF	II	III	EF	II	III	EF	II	III	EF	II	III	EM	EM	EM	EM	EM	EM	EM	EM	
EA20- Reconhecer manifestações da literatura popular como parte constitutiva da expressão literária nacional.																					
EA21- Estabelecer relações entre o texto literário e o contexto social e político de sua produção.																					
EA22- Utilizar os conhecimentos sobre as estéticas literárias para refinar a compreensão dos textos.																					
EA23- Relacionar, na leitura de textos literários, a construção desses textos com as diferentes estéticas literárias.																					
EA24- Reconhecer diferentes formas de tratar um mesmo tema em textos que se vinculam a diferentes estéticas.																					
EA25- Identificar elementos da tradição europeia na construção da nossa literatura.																					
EA26- Identificar elementos de representação do Brasil e dos brasileiros em obras da literatura nacional.																					
EA27- Analisar a tensão entre o local e o universal na construção de nossa literatura.																					
EA28- Reconhecer elementos de continuidade e ruptura na formação da literatura brasileira.																					
EA29- Reconhecer inovações temáticas e formais em textos e autores contemporâneos.																					

CONTEÚDOS ATITUDINAIS

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

EIXO 6 – ESCRITA

A concepção que orienta a organização do eixo Escrita é a de linguagem como forma de interação. A escrita é tomada, assim como a leitura, em sua dimensão discursiva, como forma de representação da linguagem oral, estruturada a partir de situações comunicativas reais e contextualizadas. Desse modo, as propostas de escrita se organizam tendo como referência os gêneros textuais, orientação convergente com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.

A noção de gênero do discurso é desenvolvida por Mikhail Bakhtin que afirma que “cada esfera de utilização da língua elabora seus TIPOS RELATIVAMENTE ESTÁVEIS de enunciados, sendo isso que denominamos GÊNEROS DO DISCURSO.” (1997, p. 279). Os gêneros do discurso se materializam na forma de textos, orais ou escritos.

Abordar a escrita, na perspectiva dos gêneros textuais, requer a criação, no espaço de sala de aula, de situações comunicativas reais, nas quais a linguagem escrita se constitua numa forma de interação entre os sujeitos. Assim, o que se espera não é meramente uma reflexão sobre a estrutura dos gêneros, mas uma apropriação dos mesmos pelos estudantes, tendo como referência o seu funcionamento em situações reais de comunicação. Tal apropriação ocorre pelo reconhecimento da especificidade da situação comunicativa que dá origem ao gênero. Os interlocutores que participam da situação, a intenção comunicativa, o tema a ser abordado, o suporte no qual se espera que o texto circule são fatores determinantes da forma de organização do gênero.

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, dentre outras, são

situações que dão origem e sentido à circulação de bilhetes, placas de sinalização, além de textos literários, informativos, didáticos. Além das situações internas ao contexto escolar, é desejável que se criem outras que promovam a comunicação entre a escola e o espaço extraescolar, trazendo os temas que circulam em diferentes mídias e que despertam curiosidade e interesse dos estudantes para serem conhecidos e discutidos, possibilitando-lhes uma efetiva inserção nos diferentes contextos sociais onde a leitura e a escrita se fazem presentes e, portanto, permitindo-lhes o exercício de uma cidadania plena.

A apropriação dos gêneros textuais e a possibilidade de produção dos mesmos se dá à medida que os estudantes vivenciam situações mediadas pelo texto escrito e são levados a refletir sobre a especificidade dessas situações e a correspondente especificidade da estrutura dos textos nelas produzidos. Tais especificidades determinam as escolhas sintáticas e lexicais mais adequadas e estão condicionadas ao 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 ao estudante, 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.

Quando chegam à escola, os jovens e adultos já dominam vários gêneros na modalidade oral, sua estrutura e função comunicativa. É a partir desse repertório inicial que têm início as primeiras produções escritas, mas, para que as mesmas possam ser aprimoradas, é necessário que os estudantes circulem por outras esferas de produção da língua, nas quais estejam em jogo diferentes modos de dizer ou atitudes enunciativas. Esses modos de dizer se materializam em sequências enunciativas, a que

chamamos tipos, que compõem os diferentes gêneros textuais. Ao contrário dos gêneros, que são tantas quantas são as diferentes esferas da vida social que dão origem a enunciados orais ou escritos, os tipos se apresentam em número reduzido: narrativo, expositivo, argumentativo, descritivo, instrucional ou injuntivo, relato. Cada um dos tipos tem uma estrutura linguística peculiar e é graças a essa estrutura que os objetivos comunicativos dos diferentes gêneros podem ser alcançados. Por essa razão, na presente proposta curricular, o eixo Escrita se organiza a partir do tópico Procedimentos de Escrita em Diferentes Discursos e dos discursos narrativo, argumentativo, expositivo, de relato, descritivo e instrucional/injuntivo.

O tópico Procedimentos de Escrita reúne expectativas de aprendizagem necessárias à produção de textos considerando a situação comunicativa, os interlocutores e o tema em pauta. São descritas, ainda, as expectativas de aprendizagem relativas ao desenvolvimento de habilidades que permitem ao escritor estabelecer, de forma adequada, as relações internas ao texto, entre as partes que o constituem.

Quadro EIXO 6 – ESCRITA

Procedimentos de escrita em diferentes discursos	Fase I EF		Fase II IIEF		Fase III IIEF		Fase IV IVEF		M I		M II		M III	
	EF	IIEF	IIEF	IIEF	IIEF	IIEF	IVEF	IVEF	EM	EM	EM	EM	EM	EM
EA1- Produzir textos que circulam nas diferentes esferas da vida social, considerando os interlocutores, o gênero textual, o suporte e os objetivos comunicativos (listas, SLOGANS, 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.														
ANÁLISE LINGÜÍSTICA														
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 propositais) 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.														

Procedimentos de escrita em diferentes discursos	Fase I EF		Fase II IIEF		Fase III IIEF		Fase IV IVEF		M I EM		M II EM		M III EM	
EA5- Produzir efeitos de sentido desejados a textos de diferentes gêneros pelo uso de sinais de pontuação.														
EA6- Construir parágrafos que apresentem unidades de sentido de acordo com as especificidades do gênero.														
EA7- Articular na construção de textos de diferentes gêneros ideias centrais e secundárias.														
EA8- Elaborar títulos adequados às especificidades do gênero.														
EA9- Revisar e reescrever textos considerando critérios discursivos, linguísticos e gramaticais.														
ANÁLISE LINGÜÍSTICA														
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 gêneros da esfera pública na produção de textos escritos.														
EA9- Reconhecer relações de subordinação entre o substantivo e seus determinantes (artigo, pronomes, numeral, adjetivo, locução adjetiva), refletindo sobre o funcionamento sintático da língua.														
EA10- Empregar regras de concordância nominal, dos gêneros da esfera pública na produção de textos escritos.														
EA11- Reconhecer a relação entre verbo/nome e seus complementos (transitividade verbal e nominal).														
EA12- Empregar regras de regência verbal e nominal, dos gêneros da esfera pública, na produção de textos escritos.														
EA13- Empregar regras de colocação pronominal, dos gêneros da esfera pública, na produção de textos escritos.														
EA14- Selecionar sinais de pontuação para estabelecer a coesão textual.														
EA15- Empregar o registro linguístico (tom mais ou menos formal) adequado a determinada situação comunicativa.														

Procedimentos de escrita em diferentes discursos	Fase I EF		Fase II EF		Fase III EF		Fase IV EF		Fase V EF		Fase VI EF		Fase VII EF		Fase VIII EF		Fase IX EF		Fase X EF		
	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	
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 LINGÜÍSTICA																					
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.																					

	Fase IEF	Fase IIE	Fase IIIEF	Fase IV	Fase V	Fase VI	Fase VII	Fase VIII	Fase IX	Fase X	Fase XI	Fase XII	Fase XIII
	IEF	IEE	III EF	IV EF	V EF	VI EF	VII EF	VIII EF	IX EF	X EF	XI EF	XII EF	XIII EF
	IEF	IEE	III EF	IV EF	V EF	VI EF	VII EF	VIII EF	IX EF	X EF	XI EF	XII EF	XIII EF
	IEF	IEE	III EF	IV EF	V EF	VI EF	VII EF	VIII EF	IX EF	X EF	XI EF	XII EF	XIII EF
DISCURSO NARRATIVO													
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, 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.													
DISCURSO ARGUMENTATIVO													
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)													
ANÁLISE LINGÜÍSTICA													
EA18- Empregar adequadamente elementos linguísticos de tempo e espaço que materializam o enredo em narrativas (verbos, advérbios, adjuntos adverbiais, orações subordinadas adverbiais).													
ANÁLISE LINGÜÍSTICA													
EA19- Utilizar elementos modalizadores, verbos introdutores de opinião na produção de seqüências argumentativas.													
EA20- Utilizar 1ª ou 3ª pessoa dependendo do objetivo almejado na argumentação.													

DISCURSO ARGUMENTATIVO	Fase IEF			Fase IIE			Fase IIIIEF			Fase IVEF			M I			M II			M III		
	IEF	IIE	IIIIEF	IEF	IIE	IIIIEF	IEF	IIE	IIIIEF	IEF	IIE	IIIIEF	EM	EM	EM	EM	EM	EM	EM	EM	EM
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 adequando que garanta explicitude e expressividade à argumentação.																					
ANÁLISE LINGÜÍSTICA	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.																				

DISCURSO EXPOSITIVO	Fase IEF	Fase IIEF	Fase IIIIEF	Fase IVEF	M I EM	M II EM	M III EM
	ANÁLISE LINGÜÍSTICA						
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.							
DISCURSO INJUNTIVO/ INSTRUCIONAL	Fase IEF	Fase IIEF	Fase IIIIEF	Fase IVEF	M I EM	M II EM	M III EM
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 LINGÜÍSTICA						
	Fase IEF						
	Fase IIEF						
	Fase IIEF						
	Fase IIIIEF						
	Fase IVEF						
	Fase IEF						
	Fase IIEF						
	Fase IIIIEF						
	Fase IVEF						

DISCURSO DESCRITIVO	Fase I EF	Fase II EF	Fase IIEF	Fase IIIIEF	Fase IVEF	M I EM	M II EM	M III EM
EA30- Apresentar propriedades, qualidades, elementos componentes 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.								
DISCURSO DE RELATO								
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.								
DISCURSO POÉTICO								
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								
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.								
ANÁLISE LINGÜÍSTICA								
EA28- Utilizar adequadamente verbos de ação nos tempos do modo indicativo e marcadores temporais, tais como "mais tarde", "depois", "apos", "dentre outros, na construção de sequências de relato.								
ANÁLISE LINGÜÍSTICA								
EA29- Utilizar, quando desejado, a versificação, rimas, alterações, figuras de linguagem como metáforas na construção do texto poético.								
EA30- Utilizar, quando desejado, recursos gráficos e de disposição do texto em diferentes suportes.								

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de português**. Encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, I. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- 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.
- BORTONI-RICARDO, S. M. Educação em Língua Materna: A sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.
- BRANDÃO, S. F.; VIEIRA, S. R. (orgs). **Ensino de gramática**: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2007.
- BRANDÃO, H. N. (coord.). **Gêneros do discurso na escola**: mito, conto, cordel, divulgação científica. 4. ed. São Paulo: Cortez: 2003.
- 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 Fundamental. **Linguagens, códigos e suas tecnologias** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, 2006. (Orientações curriculares para o Ensino Médio; vol. 1)
- BRASIL/MEC. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). **PCN + Ensino Médio**: orientações educacionais

complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

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

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.

DIONÍSIO, A. P. ; MACHADO, A. R. ; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

EVANGELISTA, A. A. M. et al. (org.) **A escolarização da leitura literária**. O jogo do livro infantil e juvenil. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura**. Teoria e Prática. São Paulo: Pontes, 1992.

KLEIMAN, A. B. (org). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 10 ed. São Paulo: Pontes, 2007.

KLEIMAN, A. B. ; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, Mercado de Letras, 1999. (Coleção ideias sobre a linguagem)

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **A língua falada e o ensino de português**. 6º Congresso de Língua Portuguesa – PUC-SP, 1996. (mimeo).

MARCUSCHI, L. A. **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.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**. Atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco "falada". In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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 Editorial, 2006.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

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

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

NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto, 2003.

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

PERINI, M. A. Objetivos do estudo da gramática. In: **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 1995.

ROJO, R. (org). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (tradução e organização Roxane Rojo e Gláis Sales Cordeiro). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SIGNORINI, I. (org). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Revista Brasileira de Educação**. jan/abr, 2004. p.5-17.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

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

COLABORADORES

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

PROFESSORES:

Adaíam Sousa Lucas	Elisa Solange Vasconcelos Marques
Adna Maria Rodrigues	Enilda Araújo Ramos de Albuquerque
Adriana Alvim Vaz	Ester Coelho Alves
Aldemir Pereira de Paiva Marinho	Ester da Silva Jurema
Aldenize Maria Silva de Barros	Evaneide Almeida Alves Diniz
Aline Oliveira Marques	Evaneide Ferreira de Almeida Barros
Almeri Freitas de Souza	Flávia Luíza da Silva Batista
Ana Célia de Souza	Francicleide Gomes Antunes
Ana Debora Menezes Lima de Oliveira	Francisca Romana Braga Fernandes
Ana Virginia Soares Cavalcanti	Francisca Salvani Ramos
Andrea Spinelli da Silva Sousa	Francleide Maria da Silva
Andreia Magna Cavalcanti de Siqueira	Geraldo Barros Batista
Angela Maria Ferreira de Souza	Gilvany Maria de Melo
Anna Elizabeth Gomes da Silva	Gilvete Lima Feitoza
Antonia de Sousa Lima Oliveira	Helaine de Fátima Leite Machado
Avanyr Maria Velozo	Ivaneide Paula da Silva
Beatriz de Cassia da Silva	Ivonete Alves Matias
Carla Alexandra Sena Souza	Jaciara Gomes Barbosa de Melo
Carlinda Maria da Silva	Jacqueline de Lima
Cícero Batista da Silva	Jasiel Tavares da Silva
Cirzirnande Ferreira de Araújo	Jose Aparecido de Souza
Claudia Ramos de Andrade	Jose Jorge da Silva
Clotilde Soares de Castro	Jose Osmar da Silva Brandão
Cristiane Alves de Almeida	Jose Ricardo Lins Medeiros
Cristiane Valeria de Oliveira Lira de Lima	Joseane Ana Bezerra
Dacymar Thome da Rocha	Joselito Nogueira Lopes
Daiana Zenilda Moreira	Joselma Maria Alves de Souza
Damiana Gletsan Furtado de Araújo	Jucileide Maria de Souza
Diana Gomes Ferreira	Jussicle Felix Dos Santos
Dionice Josefa Soares de Moura	Ladjane Ferreira Maciel
Edigilson Ferreira de Albuquerque	Laeigüea Bezerra de Souza
Ediva de Lima	Leandro Peixoto da Paz
Edjane Amara Silveira	Leide Chelly Diniz Pereira
Edson Gomes de Queiroz	Leide Lourdes de Moraes Melo
Edvan Gomes de Oliveira	Lenilda Leal da Silva Lima
Elenilda Maria Silva de Oliveira	Lindaci Maria Vieira de Almeida
Eliane de Araújo Soares	Lindomarcos Pacheco Ramos

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.

Lucia Bernadete de Araujo Lyra
 Lucinda Maria Cordeiro
 Lucineide Maria da Silva
 Luiz Carlos Carvalho de Castro
 Luiz Damiao da Silva
 Luliana Silva Santos
 Marcia Maria Andrade
 Maria da Conceicao Lino Brito
 Maria da Conceicao Viana Zoby
 Maria da Paz Tabosa Silva
 Maria Das Gracas Andrade
 Maria Das Gracas Silva Melo
 Maria de Fatima Dos Santos Lima
 Maria de Lourdes Bezerra
 Maria de Lourdes Ferreira Monteiro
 Maria do Carmo Silva
 Maria do Socorro Diniz Silva
 Maria do Socorro Ferreira da Silva
 Maria Francisca de Siqueira Martins
 Maria Geusinha Nunes Sobreira
 Maria Ijaci Gomes Correia
 Maria Isabel Pessoa da Silva
 Maria Luci de Lira
 Maria Lucia de Albuquerque
 Maria Lucilene Dos Santos
 Maria Luzinete Marques Pereira
 Maria Tania Goncalves Neto
 Maria Zenilda da Cruz
 Marina Mariano da Silva

Marta Barbosa Travassos
 Marta de Betania Malaquias
 Mirian Leite Gomes
 Nadja Maria Luciane da Silva
 Olegaria Maria de Oliveira Silva
 Palloma Carla da Silva Mangabeira
 Patricia Barbosa Marques de Souza
 Patricia Kalline Ferreira Patriota
 Patricia Marta Rosa Dantas
 Pedro Neto Rodrigues
 Rita de Cassia Nascimento Correia
 Rita de Cassia Silvestre Guerra
 Rosely Maria de Lima Azevedo
 Rosilene Maria de Moraes Silva
 Rosilma Barros do Nascimento
 Rosimar Fernandes de Sa
 Rosimere Costa Pereira
 Roza Maria Gomes Silva de Lucena
 Simone Lima Alves Pequeno
 Sueli Cristina de Araujo Fragoso
 Teresinha de Deus Lima
 Valdeir Vieira Martins
 Vandeleia Pereira Delmondes Cordeiro
 Vera Lucia Siqueira da Silva
 Veronica Maria Toscano de Melo
 Viviane da Silva Gomes
 Wilian Oliveira Santos
 Williams Siqueira da Silva
 Zilmar Ferreira 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
 Andrezza 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
 Claudia Costa Dos Santos
 Claudines de Carvalho Mendes
 Cleiton de Almeida Silva
 Cristiane Marcia Das Gragas
 Daniella Cavalcante Silva
 Debora Maria de Oliveira
 Deborah Gwendolyne Callender Franca
 Diana Lucia Pereira de Lira
 Diego Santos Marinho
 Dulcineia Alves Ribeiro Tavares
 Emmanuelle Amaral Marques
 Genecy Ramos de Brito e Lima
 Gilmar Herculano da Silva
 Gilvany Rodrigues Marques
 Isa Coelho Pereira
 Ivan Alexandrino Alves
 Ivone Soares Leandro de Carvalho

Jadilson Ramos de Almeida
 Jeane de Santana Tenorio Lima
 Joana Santos Pereira
 Joice Nascimento da Hora
 Jose Joaldo Pereira Silva
 Jose Pereira de Assis Filho
 Joselma Pereira Canejo
 Kacilandia Cesario Gomes Pedroza
 Kennya de Lima Almeida
 Leci Maria de Souza
 Leila Regina Siqueira de Oliveira Branco
 Lucia de Fatima Barbosa da Silva
 Luciana da Nobrega Mangabeira
 Luciano Franca de Lima
 Luciana Siqueira de Queiroz
 Lusinete Alves da Silva
 Lyedja Symea Ferreira Barros
 Magaly Morgana Ferreira de Melo
 Manuela Maria de Goes Barreto
 Maria do Socorro de Espindola Goncalves
 Maria do Socorro Santos
 Maria Elianete Dos Santos Lima
 Maria Gildete Dos Santos
 Maria Jose do Nascimento
 Maria Jose Silva
 Maria Joseilda da Silva
 Maria Neuma da Ponte Almeida
 Maria Valeria Sabino Rodrigues
 Marinalva Ferreira de Lima
 Marineis Maria de Moura

Mary Angela Carvalho Coelho
 Monica Dias do Nascimento
 Monica Maria de Araujo Batista
 Randyson Fernando de Souza Freire
 Rejane Maria Guimaraes de Farias
 Roberto Carlos Novais de Carvalho
 Rosa Maria de Souza Leal Santos

Silvana Angelina Farias de Lima
 Silvia Karta de Souza Silva
 Sueli Domingos da Silva Soares
 Suely Maris Saldanha
 Vanessa de Fatima Silva Moura
 Veronica Rejane Lima Teixeira
 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)

