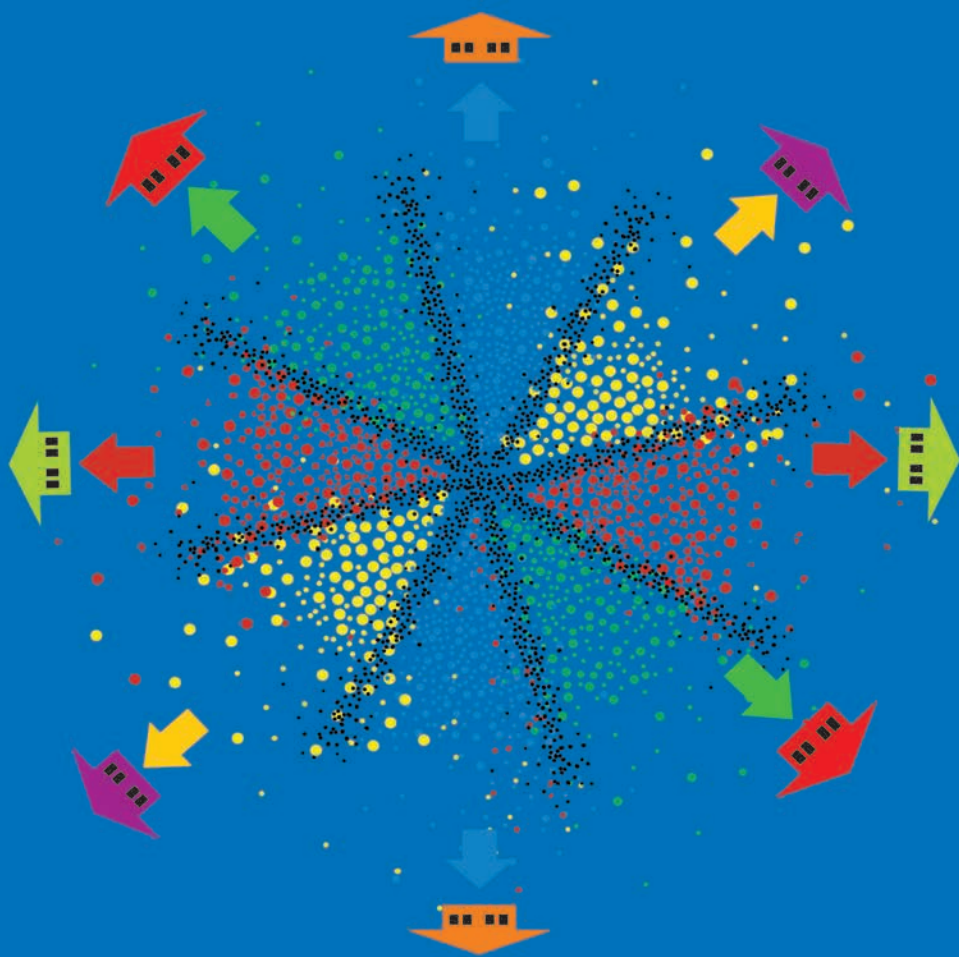


Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco



Parâmetros Curriculares de Língua Inglesa Ensino Fundamental e Médio

Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco

Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco

Parâmetros Curriculares
de Língua Inglesa – Ensino
Fundamental e Médio

2013



Eduardo Campos
Governador do Estado

João Lyra Neto
Vice-Governador

Ricardo Dantas
Secretário de Educação

Ana Selva
Secretária Executiva de Desenvolvimento da Educação

Cecília Patriota
Secretária Executiva de Gestão de Rede

Lucio Genu
Secretário Executivo de Planejamento e Gestão (em exercício)

Paulo Dutra
Secretário Executivo de Educação Profissional



Undime | PE

Horácio Reis
Presidente Estadual

GERÊNCIAS DA SEDE

Shirley Malta

Gerente de Políticas Educacionais de Educação Infantil e Ensino Fundamental

Raquel Queiroz

Gerente de Políticas Educacionais do Ensino Médio

Cláudia Abreu

Gerente de Educação de Jovens e Adultos

Cláudia Gomes

Gerente de Correção de Fluxo Escolar

Marta Lima

Gerente de Políticas Educacionais em Direitos Humanos

Vicência Torres

Gerente de Normatização do Ensino

Albanize Cardoso

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

Jucileide Alencar

Gestora GRE Sertão do Araripe – Araripina

Josefa Rita de Cássia Lima Serafim

Gestora da GRE Sertão do Alto Pajeú – Afogados da Ingazeira

Anete Ferraz de Lima Freire

Gestora GRE Sertão Médio São Francisco – Petrolina

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

Gilvani Pilé

Gestora GRE Recife Norte

Marta Maria Lira

Gestora GRE Recife Sul

Patrícia Monteiro Câmara

Gestora GRE Metropolitana Sul

Elma dos Santos Rodrigues

Gestora GRE Sertão do Moxotó Ipanema – Arcoverde

Maria 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

ESPECIALISTAS EM LÍNGUA INGLESA

Ana Carolina Ferreira de Araújo
Diego Bruno Barbosa Félix
Elizabeth de Oliveira Camelo
Fátima Dechicha Parahyba
Rozineide Novaes Ferraz
Vera Lúcia de Lucena Moura de Oliveira

CONSULTORES EM LÍNGUA INGLESA

Alexandre José Figueiredo Lippi
Ana Francinete Vieira Cavalcanti
Julio Cesar Fernandes Vila Nova
Mônica Claudia Alves Saraiva
Ricardo Anderson Galvão Sales



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 Design da Comunicação
Juliana Dias Souza Damasceno

EQUIPE TÉCNICA

Coordenação Pedagógica Geral
Maria José Vieira Féres

Organização
Maria Umbelina Caiafa Salgado

Assessoria Pedagógica
Ana Lúcia Amaral

Assessoria Pedagógica
Maria Adélia Nunes Figueiredo

Assessoria de Logística
Susi de Campos Ewald

Diagramação
Luiza Sarrapio

Responsável pelo Projeto Gráfico
Rômulo Oliveira de Farias

Responsável pelo Projeto das Capas
Edna Rezende S. de Alcântara

Revisão
Lúcia Helena Furtado Moura
Sandra Maria Andrade del-Gaudio

Especialistas em Língua Inglesa
Maristela da Silva Ferreira
Regina Célia Martins Salomão Brodbeck



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
INTRODUÇÃO	13
1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
2 EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM EM LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	24
3 REFERÊNCIAS	62
COLABORADORES	67

APRESENTAÇÃO

Os parâmetros curriculares que agora chegam às mãos dos professores têm como objetivo orientar o processo de ensino e aprendizagem e também as práticas pedagógicas nas salas de aula da rede estadual de ensino. Dessa forma, antes de tudo, este documento deve ser usado cotidianamente como parte do material pedagógico de que dispõe o educador.

Ao estabelecerem as expectativas de aprendizagem dos estudantes em cada disciplina e em todas as etapas da educação básica, os parâmetros curriculares funcionam como um instrumento decisivo de acompanhamento escolar. E toda ferramenta de acompanhamento, usada de maneira adequada, é também um instrumento de diagnóstico das necessidades e das práticas educativas que devem ser empreendidas para melhorar o rendimento escolar.

A elaboração dos novos parâmetros curriculares faz parte do esforço da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEE) em estabelecer um currículo escolar que esteja em consonância com as transformações sociais que acontecem na sociedade. É preciso que a escola seja capaz de atender às expectativas dos estudantes desse novo mundo.

Este documento foi pensado e elaborado a partir de incansáveis debates, propostas, e avaliações da comunidade acadêmica, de especialistas da SEE, das secretarias municipais de educação. E, claro, dos professores da rede pública de ensino. Por isso, os parâmetros curriculares foram feitos por professores para professores.

Ricardo Dantas

Secretário de Educação de Pernambuco

INTRODUÇÃO

É com muita satisfação que a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco publica os Parâmetros Curriculares do Estado, com cadernos específicos para cada componente curricular e com um caderno sobre as concepções teóricas que embasam o processo de ensino e aprendizagem da rede pública.

A elaboração dos Parâmetros foi uma construção coletiva de professores da rede estadual, das redes municipais, de universidades públicas do estado de Pernambuco e do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz Fora/Caed. Na formulação destes documentos, participaram professores de todas as regiões do Estado, debatendo conceitos, propostas, metas e objetivos de ensino de cada um dos componentes curriculares. É válido evidenciar o papel articulador e o empenho substancial dos Educadores, Gerentes Regionais de Educação e da UNDIME no processo de construção desses Parâmetros. Assim, ressaltamos a importância da construção plural deste documento.

Esta publicação representa um momento importante para a Educação do Estado em que diversos setores compartilharam saberes em prol de avanços nas diretrizes e princípios educacionais e também na organização curricular das redes públicas do estado de Pernambuco. Além disto, de forma pioneira, foram elaborados parâmetros para Educação de Jovens e Adultos, contemplando todos os componentes curriculares.

O objetivo deste documento é contribuir para a qualidade da Educação de Pernambuco, proporcionando a todos os pernambucanos uma formação de qualidade, pautada na Educação em Direitos Humanos, que garanta a sistematização dos conhecimentos desenvolvidos na sociedade e o desenvolvimento integral do ser humano. Neste documento, o professor irá encontrar uma discussão de aspectos importantes na construção do conhecimento, que não traz receitas prontas, mas que fomenta a reflexão e o desenvolvimento de caminhos para qualificação do processo de ensino e de aprendizagem. Ao mesmo tempo, o docente terá clareza de objetivos a alcançar no seu trabalho pedagógico.

Por fim, a publicação dos Parâmetros Curriculares, integrando as redes municipais e a estadual, também deve ser entendida como aspecto fundamental no processo de democratização do conhecimento, garantindo sintonia com as diretrizes nacionais, articulação entre as etapas e níveis de ensino, e, por conseguinte, possibilitando melhores condições de integração entre os espaços escolares.

Esperamos que os Parâmetros sejam úteis aos professores no planejamento e desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Ana Selva

Secretária Executiva de Desenvolvimento da Educação

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino da Língua Inglesa (LI) como Língua Estrangeira (LE), nos currículos escolares brasileiros, há muito é ofertado, mas, em função do tratamento dado pelas reformas¹ educacionais que sucederam à sua implementação, o Inglês como “disciplina” passou por muitos questionamentos, ora pela oscilação no que diz respeito à oferta da LE no currículo, ora pela insegurança decorrente das orientações metodológicas para o ensino, em contraponto a questões de ordem pragmática.

Assim, por algum tempo, gerou-se um distanciamento entre o que se orientava e o que se praticava. Isso acabou por consolidar a impressão de que não é possível aprender inglês na escola regular. Nas últimas duas décadas, as comunidades envolvidas com o ensino da língua têm-se empenhado bastante para que a identidade do componente curricular Língua Inglesa seja recuperada.

De certa forma, dois fatores deram início à retomada dessa identidade: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – n. 9394, de 1996 – e os Parâmetros Curriculares Nacionais, entre 1998 (PCN-EF) e 2000 (PCN-EM). A LDB nº 9394/96, por ter definido a obrigatoriedade da oferta do ensino da LE na educação básica; os PCN, por apontarem os objetivos educacionais para o ensino de LE e proverem orientações quanto às competências e habilidades mínimas a serem desenvolvidas em Língua Estrangeira Moderna.

Uma vez garantido o espaço da LE no currículo das escolas de

¹ Reforma Francisco Campos, em 1931; Reforma Capanema, 1942; LDB nº 4024/61; LDB nº 5692/71; Resolução nº 355 do Estado de São Paulo.

educação básica pela LDB nº 9394/ 96, os PCN propuseram o enfoque na leitura de textos autênticos e na análise linguística, a partir do uso social da linguagem. Essa perspectiva metodológica foi influenciada por uma mudança na compreensão do objeto de ensino e aprendizagem.

Em Pernambuco, antes mesmo dos PCN, algumas medidas já apontavam para a tentativa de valorizar o ensino da LI. Em 1989, surgiu no estado o primeiro Núcleo de Estudo de Línguas² (NEL), já considerando a necessidade de promover o ensino de LE com qualidade. Mais tarde, em 1992, foi publicada a Coleção Carlos Maciel – que contemplava, entre outros componentes curriculares, orientações para o ensino de Inglês. Após os PCN, em 2009, a Secretaria de Educação Estadual publicou as Orientações Teórico- Metodológicas (OTM).

Assim, fica evidente que, embora a Língua Inglesa como componente curricular tenha passado por alguns entraves para se estabelecer nos currículos escolares, é possível afirmar que houve avanços.

O documento “Parâmetros Curriculares para o Ensino da Língua Inglesa em Pernambuco” é, portanto, mais um marco nessa jornada e vem contribuir, na medida em que propõe uma referência para o ensino da LI no estado. Nesse sentido, vale ressaltar alguns aspectos de sua organização.

1.1 ORGANIZAÇÃO DOS PARÂMETROS DE LÍNGUA INGLESA

Os Parâmetros de Língua Inglesa foram organizados de modo a construir-se um currículo na perspectiva mencionada na

² Hoje Pernambuco conta com 33 NEL, distribuídos por todo o estado, que contemplam diversas LE, tais como Inglês, Alemão, Francês e Espanhol.

apresentação do documento. Optou-se pela estruturação em eixos, indicando que a organização e a sistematização do trabalho com a linguagem na escola devem considerar o compromisso da aula de Inglês com o desenvolvimento das habilidades linguísticas de leitura, escrita e oralidade (fala/escuta). São quatro os eixos que organizam o currículo de Língua Inglesa:

- 1) Análise Linguística (eixo vertical),
- 2) Oralidade,
- 3) Leitura,
- 4) Escrita.

O Eixo 1, da Análise Linguística, ao ser considerado vertical, indica uma mudança de foco quanto ao objeto de ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Inglesa. Isso significa que o trabalho com a metalinguagem adquire outro sentido. Em vez da realização de estudos normativos meramente focados na aquisição de estruturas e na repetição, propõem-se atividades de análise e de reflexão sobre o uso e o funcionamento da língua em textos e contextos diversos, tendo em vista o aprimoramento do estudante como leitor, ouvinte, falante e escritor.

Essa perspectiva aponta para o fato de que o tempo verbal em que se registra o discurso oral ou escrito, o código linguístico que se escolhe para a expressão e as seleções lexicais que se fazem são determinados pelas intenções comunicativas estabelecidas pelo falante/ouvinte, pelo escritor/leitor e pelas especificidades do gênero textual e do tipo de discurso. Este eixo, portanto, será estudado a serviço dos demais, articulando atividades que contemplam o uso da língua com atividades de reflexão sobre esses usos, em cada um dos eixos, consolidando um processo de letramento crítico, a partir de uma abordagem comunicativa, interacionista e interacionista sociodiscursiva, considerando a linguagem como um instrumento de desenvolvimento, na concepção de Vygotsky, e como instrumento libertador, segundo

a teoria freireana.

Outro ponto relevante destes Parâmetros é o reconhecimento da Oralidade como objeto de ensino e de aprendizagem – sem dúvida, um dos grandes desafios da proposta: o estudante de Inglês será, então, ao longo do Ensino Fundamental e até que conclua o Ensino Médio, um aprendiz gradualmente mais autônomo e mais fluente. Por sua vez, as atividades previstas para desenvolver suas capacidades linguísticas e discursivas (a oralidade, a leitura, a escrita, a análise linguística) e de base (isso é, aquelas previstas na abordagem dos temas transversais) devem ser organizadas tendo como horizonte a preparação desses estudantes para agirem socialmente, nos diferentes contextos de interação.

Considerando a relação entre leitura e escrita, tomamos como pressuposto o conceito de letramento, tal como apresentado por Kleiman (2008, p. 18). Segundo ela, “[...] podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Assume-se também o conceito de multiletramento (COPE e KALANTZIS, 2000), que faz referência tanto às novas maneiras de comunicação vivenciadas em um mundo globalizado quanto às tecnologias que também têm orientado essas novas formas de comunicação.

Segundo Rojo, (2012, p. 13):

O conceito de multiletramento aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se comunica.

Dessa forma, para que o multiletramento seja contemplado no processo de ensino e aprendizagem, é necessário que seja

desenvolvida uma prática situada, na qual o projeto didático dê conta de aspectos culturais, discursivos e linguísticos.

Assim, fica claro que a prática pedagógica em sala de aula “deve ser bem mais abrangente do que simplesmente ensinar estratégias e habilidades de compreensão e produção orais e escritas” (MARQUES, 2010, p. 17).

Nesse sentido, é pertinente também ressaltar que, para cada eixo do currículo, foram enumeradas expectativas de aprendizagem que relacionam os conhecimentos a serem desenvolvidos pelos estudantes a cada ano³ da educação básica. Em consonância com as concepções de ensino e aprendizagem e com a natureza das práticas de ensino da língua estrangeira aqui propostas, estes Parâmetros indicam uma abordagem em espiral dos conhecimentos, segundo a concepção de Vygotsky.

Compreendemos que a aprendizagem de um idioma não é um processo uniforme. Considerando que o falante de uma língua materna está sempre em processo de amadurecimento linguístico ao longo de sua vida, o que dizer de um aprendiz de uma língua estrangeira⁴? Fica claro que não podemos esperar que um estudante do 6º ano do Ensino Fundamental esteja preparado para dar conta das mesmas habilidades, em mesmo nível de complexidade, que estudantes em anos escolares subsequentes.

Com o intuito de indicar em quais etapas do processo de escolarização devem acontecer a abordagem, a sistematização e a consolidação das expectativas de aprendizagem (EAs) relacionadas nos Parâmetros de Língua Inglesa, em todos os eixos que compõem

3 No caso da EJA, leia-se “módulos”, quando relativo ao Ensino Médio, e “fases”, quando relativo ao Ensino Fundamental.

4 Atentar para a diferença entre o ensino do Inglês como segunda língua (nesse caso, o aprendiz tem contato extraescolar com a língua) e o ensino do Inglês como língua estrangeira (o contato com a língua é oferecido pelas instituições e/ou buscado pelo próprio aprendiz, mas não é frequente).

o documento é utilizado um sistema de cores. A legenda abaixo esclarece o sentido de cada uma das cores utilizadas.

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

Estes Parâmetros propõem uma prática pedagógica em que os objetos de ensino, sejam eles gêneros textuais ou recursos da linguagem, ainda que já abordados em uma etapa específica, possam ser retomados em outras. Desse modo, espera-se que as habilidades linguísticas dos estudantes sejam construídas e aperfeiçoadas a cada ano, num processo de amadurecimento que deve perpassar as etapas da educação básica. É importante ressaltar que, nesta proposta, a abordagem de um determinado recurso linguístico ou textual poderá ser percebida em diferentes gêneros textuais, e em diferentes níveis de complexidade, conforme as etapas.

Com este documento, esperamos contribuir para a sistematização do ensino da língua inglesa e para a construção de uma escola como espaço de desenvolvimento, de construção de saberes, da formação do estudante e da consolidação de seus valores.

1.2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUAS

A concepção de linguagem aqui assumida é aquela que se sustenta sobre dois pilares: (1) a linguagem é ação e interação; e

(2) a linguagem é suscetível àqueles que a usam e ao contexto comunicativo no qual está sendo usada⁵. Desse modo,

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

Nesse sentido, o significado linguístico não reside numa representação proposicional abstrata. Tal significado está ligado às experiências de uma ação situada no mundo material e social. Essas experiências estão armazenadas na mente do indivíduo, em termos de imagens dinâmicas ligadas à sua percepção do mundo e aos seus próprios sentimentos, atitudes e emoções. São essas experiências que usamos para dar significado às palavras, às sentenças e aos textos mediante propósitos, valores, contextos de ação e interação que julgamos mais relevantes para entender o propósito comunicativo.

Estes parâmetros de Língua Inglesa estão ancorados nas seguintes perspectivas teóricas: a visão sociointeracionista da linguagem e da aprendizagem e a perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. O enfoque sociointeracionista da linguagem indica que, ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram seus interlocutores na construção social do significado. Para que a aprendizagem, na perspectiva sociointeracionista, seja possível, o aprendiz utiliza conhecimentos sistêmicos de mundo e da organização textual. Esses conhecimentos envolvem aspectos metacognitivos e desenvolvem a consciência crítica do aprendiz no que se refere a como a linguagem é usada no mundo social, como reflexo de crenças, projetos e valores políticos.

"A abordagem sociointeracionista da aprendizagem considera que a língua é o instrumento simbólico que constitui o sujeito discursiva, social e culturalmente, mediando sua atividade comunicativa e psicológica" (DONNINI, 2010, p. 20).

⁵ SALOMÃO BRODBECK, p. 47.

Nessa perspectiva, a abordagem metodológica precisa estar voltada para a necessidade de facilitar o processo de aprendizagem, numa dinâmica de mediação e da relação entre as experiências do estudante e do professor com o objeto epistemológico e, também, com fatores socioculturais.

O foco que é dado à linguagem compreende a natureza cognitiva da atividade linguística, concebendo-a como atividade de construção de sentidos. A compreensão de um enunciado, por exemplo, relaciona-se à experiência e à ação no mundo. A abordagem interacionista aponta para processos de produção de sentido, situando-os em contextos socialmente e historicamente marcados por atividades de negociação e por processos inferenciais.

O interacionismo sociodiscursivo é uma posição epistemológica ancorada na Filosofia e nas Ciências Humanas. Dessa maneira, as condições do desenvolvimento humano e o funcionamento das condutas humanas constituem seu principal objeto. Tais condutas derivam de um longo processo de socialização, e a atividade de linguagem está na base das relações sociais e da interação social do indivíduo com seu ambiente (BRONCKART, 2006, 2008). Noutros termos, as atividades humanas são mediadas pela linguagem. Ademais, o interacionismo sociodiscursivo, que se baseia na psicologia da linguagem de Vygotsky, considera que o desenvolvimento se dá mediante o papel fundamental da linguagem.

Através da linguagem, o mundo social organiza tanto o 'mundo objetivo', quanto como o 'mundo subjetivo'. O agir de linguagem ocorre em um contexto determinado. Nesse sentido, a atividade de linguagem ou a produção de um texto reproduz três mundos: o físico, o social e o subjetivo (BRONCKART, 2006). No que se refere ao mundo físico, elementos como o lugar e o momento da produção, o produtor e o receptor/interlocutor são reproduzidos

no texto, seja ele oral ou escrito. O mundo social se traduz por meio dos modos de interação que implicam normas, valores e regras do grupo social. Já o mundo subjetivo é caracterizado pelas representações de que o sujeito dispõe, assim como a maneira como apresenta uma imagem de si nas interações. A partir dessas interações e atividades de linguagem são gerados os 'tipos de discurso' e os 'gêneros textuais' (BRONCKART, 1999). Estes últimos constituem um objeto de ensino.

Em suma, na concepção destes Parâmetros, a aprendizagem é tomada numa perspectiva vygotskiana como um processo social, ou seja, é através da interação com o outro que o aprendiz é auxiliado a percorrer o caminho que vai da sua dependência à sua autonomia. Portanto, envolve interação a partir de mediação (qualificada) entre o aprendiz e o educador. Noutros termos, ainda segundo a concepção de desenvolvimento de Vygotsky, o ensino ativa o desenvolvimento das capacidades de linguagem do estudante e a construção do saber. Visto por outro ângulo, o desenvolvimento depende do ensino e daquilo que o professor elege como objeto de ensino.

2 EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM EM LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

2.1 EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA

Conforme mostrado anteriormente, o eixo Análise Linguística tem, neste documento, uma configuração vertical e ganha importância na medida em que possibilita uma interface constante com os outros eixos: oralidade, leitura e escrita. Antes, porém, são necessárias algumas reflexões sobre o que tem sido ensinado e a forma como a gramática tem sido tratada no ensino e na aprendizagem de língua inglesa, no contexto escolar, de modo geral. Na continuidade, será apresentada a concepção da gramática que se pretende para uma aprendizagem significativa e eficaz dessa língua, nas escolas de nível Fundamental e Médio de Pernambuco.

2.1.1 Ensino de Inglês e gramática: refletindo sobre essa(s) prática(s) no contexto escolar

A gramática compreende o conjunto de regras que especificam o funcionamento de uma língua. Não há dúvida de que o conhecimento – implícito ou explícito – de regras gramaticais é essencial para que sejamos falantes de um idioma. Contudo, o papel desempenhado por ela no ensino e aprendizagem de línguas é um dos mais controversos. Assim, nossas primeiras reflexões serão em torno do ensino da gramática, levando em consideração duas perspectivas distintas, a estrutural e a comunicativa, apontadas pelos estudos linguísticos.

No ensino tradicional de línguas e, neste caso, especificamente

da língua inglesa, a ênfase na aprendizagem de sentenças descontextualizadas tem sido uma prática comum. Tal fato tem gerado, em alguns professores, a crença de que o estudo das estruturas, por si só, é suficiente para desenvolver nos aprendizes forma eficiente de comunicação. Mas, o que é realmente se comunicar? É decorar frases corretas, ou seja, de acordo com a língua padrão? É ter conhecimento das regras gramaticais e do vocabulário, demonstrados apenas através de exercícios de substituição e transformação, os chamados *drills*? É conjugar tempos verbais e traduzir palavras e frases, sem considerar seu contexto de uso? As concepções de ensino pautadas no conceito de língua como interação sustentam que não.

A Abordagem Comunicativa para o ensino de línguas, surgida nos anos setenta do século XX, propôs o ensino da gramática associado às funções da língua. Os pressupostos postulados por essa concepção de ensino, em sintonia com as novas diretrizes para a educação, com base no construtivismo piagetiano, muito contribuíram para que se estabelecesse um panorama em que a comunicação fosse o cerne do debate (DONINNI, 2010). Assim sendo, os objetivos comunicativos (ou as funções comunicativas) vêm em primeiro plano, situando o contexto em que se efetiva o objetivo de aprendizagem. Nessa perspectiva, “falar sobre rotinas diárias” – uma função comunicativa – é o que determina o tipo de estrutura que é usada no contexto (nesse caso, frases no *simple present*); uma vez que a ênfase é dada à comunicação, a estrutura linguística é deslocada para o segundo plano, porém sempre integrada à(s) função(ões) da língua, ambas devendo ser enfocadas na sala de aula. Essa premissa, entre outras que dão lastro à abordagem comunicativa, foi um diferencial de considerável importância para o ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Embora o ensino da gramática com ênfase nas funções da língua seja mais aceito na atualidade, constata-se, ainda, certa

resistência por parte de muitos professores, que preferem adotar uma metodologia tradicional, fazendo prevalecer o estudo de estruturas descontextualizadas ou de textos, utilizados meramente como pretexto para o ensino das formas linguísticas. A utilização da metalinguagem, ou seja, do comentário explícito sobre a língua aprendida, é, segundo Martinez (2009), uma herança da metodologia clássica para o ensino de línguas, a “gramática-tradução”, cujo enfoque centra-se nas duas atividades que lhe atribuem nome, desconsiderando questões importantes na aprendizagem de uma língua, como o engajamento discursivo e o letramento.

Ainda podem ser apontadas outras possíveis causas para que se tenha dado preferência, no ensino de Inglês na educação básica, a uma prática com enfoque nas estruturas gramaticais:

1. lacunas na formação inicial de alguns docentes, no que se refere tanto à fluência da língua quanto ao conhecimento de metodologias;
2. turmas numerosas, que dificultam a interação na sala de aula;
3. falta de material didático e de infraestrutura nas escolas – mesmo naquelas que dispõem de computadores com Internet, não há garantia de uso dessa tecnologia nas aulas de língua estrangeira;
4. carga horária destinada ao desenvolvimento deste componente curricular.

Todos esses fatores contribuem para a falta de qualidade no ensino de línguas, e isso tem sido alvo de críticas constantes por parte da sociedade. É comum ouvirmos dizer que o “inglês do colégio” não é significativo, não sendo considerado propriamente uma aprendizagem.

Em vista do exposto, propomos o abandono do ensino tradicional da gramática com base na metalinguagem. Rejeita-se, portanto, um ensino fragmentado, “de frases inventadas, da palavra e da frase

isoladas, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função” (ANTUNES, 2003, p. 31).

2.1.2 Que ensino de gramática queremos?

Uma das tendências atuais para o ensino da gramática nas aulas de línguas é a da Análise Linguística ou reflexão gramatical. Análise Linguística (AL) é um termo que por si só sugere uma abordagem diferente do ensino da gramática, mas faz-se necessário, aqui, esclarecer que o adotamos na concepção proposta por Geraldi (*apud* BASTOS; SUASSUNA, 2011, p. 184) para quem a AL

consistiria numa reflexão sistemática sobre os recursos expressivos da língua, ao lado das práticas de leitura e produção de textos orais e escritos. E tais práticas não devem ser atividades baseadas no uso artificial da linguagem nem fragmentadas, pelo contrário, são atividades interligadas e articuladas pelo texto (os gêneros textuais, mais especificamente).

Essa diferença no trato com o conhecimento gramatical na didática das línguas é também corroborada por Bastos e Suassuna (*op. cit.*) que entendem ser a AL, no processo pedagógico, “um instrumento de reflexão sobre o funcionamento da língua e produção de sentido da língua, tendo como resultado a ampliação das competências linguísticas e comunicativas dos seus falantes”. Propõe-se, então, a adoção de uma gramática reflexiva, que enfatiza o estudo epilinguístico⁶, levando o estudante não apenas a identificar ou memorizar regras, mas a refletir sobre os usos dos elementos linguísticos e apreendê-los em contexto.

Percebe-se, assim, que a análise linguística, numa perspectiva reflexiva, favorece a comunicação em sala de aula, a integração e o desenvolvimento das habilidades de falar, ouvir, ler e escrever, uma vez que se trata de um eixo vertical e perpassa todas elas.

⁶ Sobre atividades epilinguísticas, Geraldi (1993, p.24) afirma que “estas atividades incidem ora sobre aspectos ‘estruturais’ da língua (como as reformulações e correções auto e heteroiniciadas), ora sobre aspectos mais discursivos como o desenrolar dos processos imperativos”.

Observa-se, portanto, que a análise linguística fundamenta-se numa perspectiva de reflexão sobre a gramática da língua no contexto, o que supõe a existência de interlocutores numa situação discursiva. Nesse sentido, o trabalho com os gêneros textuais torna-se essencial, por concretizar situações de comunicação, tanto na modalidade oral como escrita.

2.1.3 Análise Linguística e gêneros textuais

Na perspectiva aqui adotada, os gêneros textuais são compreendidos na concepção de Marcuschi (2000, p. 13) que os define como

uma forma concretamente realizada e encontrada nos diversos textos empíricos. Por isso mesmo, eles são linguisticamente situados e representam a cultura de um povo numa determinada época da sua história podendo se modificar, desaparecer, como as epopeias, e reaparecer sob formas diversas.

É importante destacar que a proposta de trabalho com gêneros textuais não se limita ao estudo e à apreensão dos elementos de sua estrutura composicional. No trato com os gêneros, a análise linguística abrange os conhecimentos sistêmicos e da organização textual⁷, considerando, também, as funções comunicativas.

As funções comunicativas dos gêneros textuais são apontadas por Meurer (2000, p. 152-153) como um dos fatores de grande importância para sua utilização em sala de aula. Os demais fatores são os seguintes:

1. os gêneros textuais podem reproduzir ou transformar a cultura dos povos, pois seus conhecimentos, sua identidade, seus relacionamentos sociais e sua própria vida são, em grande parte, determinados pelos gêneros textuais a que estão expostos, que produzem e “consomem”;
2. os gêneros textuais oferecem um contexto para as modalidades

7 “Arquitetura Textual”, na concepção de Bronckart (2008).

discursivas orais e escritas, o que pode servir de motivação para o estudante aprender a língua estrangeira;

3. os gêneros textuais possibilitam sua análise não apenas em termos das suas regularidades típicas, como também das regularidades nas esferas sociais. Em outras palavras, o estudo dos gêneros textuais possibilita uma análise que contemple aspectos da sua textualização, associados a uma reflexão sobre aspectos socioculturais explícitos ou implícitos no texto.

Compreende-se, então, que, na análise linguística de textos representativos de diversos gêneros, serão explorados o conhecimento sistêmico e o da organização textual – pois eles se complementam – levando em conta, também, a funcionalidade da língua.

No eixo da Escrita, por exemplo, a análise linguística será realizada em diferentes etapas das sequências didáticas, mas, principalmente, na fase inicial, quando o estudante se situa em relação aos elementos do gênero em foco. Supondo que o estudante esteja, em seu projeto, diante de uma situação comunicativa em que a biografia se defina como o gênero, o uso de verbos no passado e o de organizadores temporais, tais como advérbios de tempo, deverão ser abordados. Ao produzir o texto biográfico, o estudante vai refletir sobre o uso de verbos regulares e irregulares no passado e de alguns advérbios, para aplicar esse conhecimento de forma significativa e contextualizada. Em outras etapas também, como na definição dos módulos – etapas da sequência didática – ele fará o reconhecimento de formas linguísticas, ao se dar conta de que todo gênero textual tem uma organização específica. Da mesma forma, nas etapas de revisão e reescrita, estará fazendo análise linguística.

Assim, pretende-se deixar claro que, ao se trabalhar com as estruturas gramaticais da língua, professor e estudantes terão, antes de tudo,

uma situação comunicativa definida: o gênero (oral ou escrito) que os estudantes usarão para comunicar-se. Para concluir, ressaltamos a importância de o professor de língua estrangeira tratar a análise linguística como um objeto de ensino. Cabe à escola tornar essas análises conscientes e sistemáticas, visando ao desenvolvimento da capacidade discursiva dos estudantes, contribuindo, assim, para a qualidade do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

2.2 EIXO ORALIDADE

É possível afirmar que, durante bastante tempo, a leitura teve centralidade no ensino de língua inglesa na educação básica. Nesse contexto, a Oralidade recebeu atenção secundária – tendo sido, por vezes, praticamente negligenciada como objeto de ensino. Diversos fatores – mencionados anteriormente neste documento – contribuíram para esse panorama, tais como a própria concepção tradicional de ensino e aprendizagem de LE e as metodologias a ela atreladas.

Neste documento, porém, a oralidade ocupa um lugar de centralidade no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Isso se justifica não apenas pela concepção de língua e de linguagem que orienta estes Parâmetros, segundo a qual há uma relação de complementaridade entre a oralidade e a escrita, mas também pelas expectativas e objetivos que se constroem ao estudar uma língua estrangeira. Apesar de certa descrença na possibilidade de aprender inglês na escola, os estudantes, em geral, têm a expectativa de aprender a falar a língua que estudam, e não apenas a de serem capazes de decodificar o texto escrito ou de reconhecer estruturas gramaticais.

É preciso reconhecer, porém, que o tratamento adequado da oralidade no contexto do ensino de língua inglesa na educação básica constitui um desafio, tanto para estudantes quanto para

professores. Deve-se ter clareza sobre o que significa trabalhar a compreensão e a produção oral, bem como refletir sobre as relações que elas mantêm com outras habilidades na língua. Além disso, é fundamental utilizar procedimentos metodológicos adequados, como as sequências didáticas, para a produção de gêneros orais, em cada etapa da escolaridade, e ainda, considerar o contexto vivenciado pelos estudantes, de modo que eles se sintam motivados a produzirem discursos significativos utilizando a língua estrangeira. Esse enquadramento ao universo dos sujeitos garante o respeito ao conhecimento de mundo por eles acumulado, compreendendo diversos gêneros – tanto aqueles por meio dos quais eles familiarmente agem, quanto aqueles nos quais eles precisarão atuar como falantes de língua inglesa.

A perspectiva adotada neste documento é a de que a oralidade constitui uma prática social de uso da língua. Nessa proposta, a dimensão do uso adquire, portanto, importância especial, em consonância com o que aponta Marcuschi, sobre o ensino de língua materna, mas com aplicação possível no trabalho com língua estrangeira (2004, p. 16): “não serão primeiramente as regras da língua nem a morfologia os merecedores de nossa atenção, mas os usos da língua”.

Assim, a interação dos sujeitos assume um papel fundamental. Como apontam Miranda-Zinni e Weiler (2012, p.98), “a aprendizagem da língua se dá por meio do uso da linguagem para interagir significativamente com o outro”, e a prática pedagógica deve promover essa interação de formas variadas e em diferentes gêneros textuais. O trabalho em duplas ou em grupos certamente contribui para o estabelecimento dessa interação, que requer o engajamento dos estudantes no uso da linguagem e nas atividades na sala de aula. Nessas situações, os estudantes devem, portanto, ser capazes de compreender e produzir textos orais, considerando seus interlocutores, a situação e os propósitos comunicativos.

A aquisição dos recursos linguísticos necessários para esse engajamento envolve desde a aprendizagem através da interação com o outro até a apreensão de novas estruturas e de novos usos para a produção de enunciados orais. Isso evidencia o papel importante que assume, no ensino de língua estrangeira, o desenvolvimento de atividades que favoreçam a aquisição de vocabulário, a compreensão e a produção adequada dos traços fonéticos e fonológicos da língua, bem como das marcas características dos gêneros orais. Noutros termos: levar o estudante a aprender a agir oralmente na língua estrangeira.

Assim, no trabalho com a oralidade, o professor deve fazer com que os estudantes reconheçam elementos que a caracterizam e, ao mesmo tempo, reflitam sobre as relações que ela mantém com a modalidade escrita da língua. Retomamos, aqui, a noção de complementaridade entre a fala e a escrita, essencial para o desenvolvimento da capacidade discursiva dos estudantes, e ressaltamos a importância, no ensino de língua estrangeira, de “esclarecer a natureza das práticas sociais que envolvem o uso da língua (escrita e falada)” (MARCUSCHI, 2004, p. 18).

Ao realizar reflexões sobre a produção oral e sobre os elementos que a caracterizam, o ensino de língua estrangeira contribui para superar a perspectiva que compreende a fala como sendo exclusivamente informal e de estrutura simples, ou mesmo desestruturada, em oposição à escrita, vista como modalidade que apresenta estrutura complexa, formal e abstrata (FÁVERO, 2012, p.11). Isso contribui para que os estudantes percebam as diferentes possibilidades de realização da linguagem oral, e que compreendam fenômenos como a variação linguística, por exemplo.

É importante lembrar que o Inglês é língua oficial em mais de 70 países, em alguns como única língua e em outros como segunda. Como toda língua, ele se expressa também em diversas variações

dialetais, que incluem desde a adoção de padrões fonéticos distintos até modificações em padrões sintáticos e lexicais. Essa é uma informação que não pode ser ignorada: os estudantes de Inglês têm de refletir sobre os diferentes sotaques e as variações dialetais existentes nas interações dos falantes da língua.

Essa discussão, no âmbito da aprendizagem de inglês como língua estrangeira, pode possibilitar aos estudantes reflexões sobre as diferentes variedades da língua, sobre o papel preponderante assumido por determinadas variedades e, ainda, sobre os estigmas ligados a outras. Essa seria uma das possibilidades de fazer com que o trabalho com a oralidade contribua não apenas para o desenvolvimento de capacidades linguísticas por parte dos estudantes, mas também para que sejam atingidos os objetivos educacionais inerentes à educação escolar, preconizados por outros documentos oficiais, tais como as OCEM (BRASIL, 2007).

Para tanto, torna-se fundamental promover atividades que levem os estudantes a observarem fenômenos da oralidade, os quais envolvem uma série de recursos, que vão além do emprego do léxico aplicado a determinada estrutura gramatical. Desse modo, trabalhar a oralidade, no ensino de LE, não significa apenas propor atividades que requeiram dos estudantes que “conversem com os colegas”. Este documento propõe que o trabalho com a oralidade seja acompanhado de uma reflexão sobre sua produção, de modo que o estudante seja também capaz de compreender o porquê de determinadas escolhas, de reconhecer o efeito que determinados recursos linguísticos podem provocar, de empregar estratégias de compensação na busca por ser compreendido.

Isso significa que, tendo em vista o desenvolvimento linguístico e o engajamento sociodiscursivo dos estudantes, a oralidade passa a ser entendida não apenas como uma habilidade a ser construída, mas também como objeto de ensino. Os estudantes assumem, portanto, um papel ativo na produção de enunciados e gêneros

orais, na negociação de significados para a compreensão auditiva, e se tornam capazes de refletir sobre os usos que eles e outros sujeitos fazem da língua estrangeira que estão aprendendo.

Sem buscar, evidentemente, esgotar a questão do tratamento da oralidade no ensino de inglês como língua estrangeira na educação básica, ressaltamos a ideia de que

falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação. Portanto, é a intenção comunicativa que funda o uso da língua e não a morfologia ou a gramática. Não se trata de saber como se chega a um texto ideal pelo emprego de formas, mas como se chega a um discurso significativo pelo uso adequado às práticas e à situação a que se destina (MARCUSCHI, 2004, p. 9).

Consideradas as especificidades do ensino de língua materna, quando comparado ao de língua estrangeira, a perspectiva exposta acima nos remete à necessidade de que o trabalho com a oralidade, no ensino de língua inglesa, seja realizado tendo em vista a compreensão e a produção de discursos significativos por parte dos estudantes, e não a imitação, a repetição ou a simples substituição de itens lexicais em estruturas sintáticas pré-estabelecidas. Isso indica que, na sala de aula, a oralidade deve ser vivenciada e usada como prática social, na qual os estudantes se posicionam, argumentam, perguntam, informam, explicam, duvidam etc. As atividades voltadas ao desenvolvimento da oralidade devem, portanto, refletir a perspectiva que compreende a língua como um conjunto de práticas sociais, por meio das quais os sujeitos interagem com os outros e se constituem.

Assim, definidos os gêneros textuais, a prática da oralidade, em todas as etapas da educação básica, deve ser acompanhada pela compreensão oral de enunciados em língua inglesa nesses gêneros, para que as marcas discursivas, a seleção do registro, os recursos linguísticos e discursivos apropriados sejam reconhecidos pelos estudantes e se tornem elementos orientadores da sua produção oral.

2.2.1 Expectativas integrantes do Eixo Oralidade

ORALIDADE															
ESCUTA	F6	F7	F8	F9	M1	M2	M3	ANÁLISE LINGÜÍSTICA	F6	F7	F8	F9	M1	M2	M3
EA1 - Compreender enunciados orais em situações comunicativas, considerando os interlocutores, o objetivo comunicativo, as especificidades dos gêneros ⁸ textuais, o registro.								EA1 - Identificar código, registro, marcas discursivas, turno, gênero, entonação.							
EA2 - Observar as normas de funcionamento que regem a participação dos interlocutores de uma produção textual oral, respeitando os intervalos da fala e da leitura do texto escrito.								EA2 - Identificar código, registro, marcas discursivas, turno, gênero, marcas coesivas, entonação.							
EA3 - Reconhecer os efeitos de sentido em decorrência do uso de diferentes recursos coesivos na produção de textos orais.								EA3 - Identificar o uso de pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos como recursos coesivos.							
EA4 - Reconhecer a coerência numa produção oral, considerando a situação discursiva.								EA4 - Identificar o uso de conectores como recursos coesivos.							
EA5 - Identificar características dos gêneros orais e seus registros.								EA5 - Identificar organizadores temporais como recursos coesivos.							
EA6 - Identificar as diferenças de sentido acarretadas por diferenças fonéticas entre sons específicos.								EA6 - Identificar os principais fonemas em pares que causam diferenças de sentido (three/ free, think/sink, leave/ live etc.).							

⁸ O termo gênero é usado em conformidade com o que está colocado nos Parâmetros de Língua Portuguesa.

ORALIDADE															
ESCUTA	F6	F7	F8	F9	M1	M2	M3	ANÁLISE LINGÜÍSTICA	F6	F7	F8	F9	M1	M2	M3
EA7 - Reconhecer o uso de contrações como marca de registro em diferentes gêneros.								EA7 - Distinguir o efeito de sentido no uso de contrações (he's, you're, they're, we're, I'm).							
EA8 - Compreender o efeito do uso dos marcadores conversacionais característicos do Inglês, bem como de expressões faciais e corporais.								EA8 - Identificar marcadores conversacionais característicos do Inglês.							
EA9 - Identificar o uso significativo de pausas e prolongamentos de sons.															
EA10 - Identificar os sons do sistema fonético do Inglês e suas variações.															
EA11 - Orientar-se a partir de comandos e instruções orais em geral.								EA9 - Identificar as marcas de entonação e registro por relação ao papel social do falante e ao gênero.							

ORALIDADE															
PRODUÇÃO DE ENUNCIADOS E DE TEXTOS ORAIS	F6	F7	F8	F9	M1	M2	M3	ANÁLISE LINGÜÍSTICA	F6	F7	F8	F9	M1	M2	M3
EA12 - Produzir enunciados orais, considerando os elementos da situação discursiva (interlocutores, objetivo comunicativo, especificidades do gênero, canais de transmissão).								EA10 - Preparar previamente o texto oral, identificando papel, objetivo comunicativo, gênero, código e registro adequados.							

ORALIDADE															
PRODUÇÃO DE ENUNCIADOS E DE TEXTOS ORAIS	F6	F7	F8	F9	M1	M2	M3	ANÁLISE LINGÜÍSTICA	F6	F7	F8	F9	M1	M2	M3
	EA13 - Produzir diálogos em situações comunicativas definidas.									EA11 - Identificar objetivo comunicativo e construções (interrogativas, negativas e afirmativas).					
EA14 - Produzir instruções para situações comunicativas definidas (jogos, receitas, procedimentos no trânsito, orientações para chegar a algum lugar, regras de convivência).								EA12 - Identificar gênero e objetivo comunicativo, as construções adequadas para cada situação e as marcas coesivas e discursivas.							
EA15 - Produzir descrições sobre pessoas, objetos e lugares para situações comunicativas definidas (para apresentar, para motivar a viagem, para identificar e discriminar entre alguns).								EA13 - Identificar gênero e objetivo comunicativo, as construções adequadas para cada situação, os tempos verbais e as marcas coesivas e discursivas.							
EA16 - Produzir relatos sobre situações comunicativas definidas (viagens, experiências, rotinas).								EA14 - Identificar gênero e objetivo comunicativo e as construções adequadas para cada situação: tempos verbais, marcas coesivas e discursivas.							
EA17 - Produzir argumentação para situações comunicativas definidas (debates, propagandas, respostas a questões, justificativas, defesa de ponto de vista).								EA15 - Identificar gênero e objetivo comunicativo e as construções adequadas para cada situação: os tempos verbais e as marcas coesivas e discursivas.							

ORALIDADE															
PRODUÇÃO DE ENUNCIADOS E DE TEXTOS ORAIS	F6	F7	F8	F9	M1	M2	M3	ANÁLISE LINGÜÍSTICA	F6	F7	F8	F9	M1	M2	M3
	EA18 - Participar de simulações para situações comunicativas definidas (entrevista para emprego, questões técnicas de profissões, entrevista acadêmica, guia de turismo em locais da comunidade e no país, recepcionar hóspedes em hotel).									EA16 - Identificar postura, gestos, código e registro adequados para cada situação, marcadores coesivos e discursivos.					
EA19 - Atuar no texto com os articuladores adequados para garantir a coesão.								EA17 - Identificar os articuladores mais adequados considerando gênero e objetivo comunicativo.							
EA20 - Compreender os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos lexicais e morfosintáticos na produção de textos orais (inversão na ordem dos termos, uso dos question tags, uso dos auxiliares em afirmativas).															
EA21 - Reconhecer a estrutura composicional dos gêneros específicos da fala (debates, palestras, apresentações orais de trabalhos, seminários, avisos, solicitação e fornecimento de informações em contextos específicos etc.).															
EA22 - Reconhecer e selecionar o registro linguístico mais adequado para cada gênero.															

ORALIDADE															
RELAÇÕES ORAL/ ESCRITO	F6	F7	F8	F9	M1	M2	M3	ANÁLISE LINGUÍSTICA	F6	F7	F8	F9	M1	M2	M3
EA23 - Ler em voz alta, utilizando ritmo e entonação adequados às situações discursivas (simulações de teatro).								EA18 - Planejar previamente a enunciação, considerando os elementos discursivos.							
EA24 - Ler em voz alta, utilizando ritmo e entonação adequados às situações discursivas (ler um trecho num aviso, numa correspondência para manifestação, apresentação de seminário).								EA19 - Preparar previamente o texto oral, identificando papel, objetivo comunicativo, gênero, código e registro adequados.							
EA25 - Repetir os enunciados ouvidos, com ênfase na entonação e distinções fonológicas.															
EA26 - Relacionar marcas específicas da oralidade às marcas da escrita.								EA20 - Identificar gênero e objetivo comunicativo, as construções adequadas para cada situação e as marcas coesivas e discursivas.							
EA27 - Declamar poemas e dramatizar textos teatrais.								EA21 - Identificar gênero e objetivo comunicativo, as construções adequadas para cada situação, os tempos verbais e as marcas coesivas e discursivas.							
EA28 - Produzir textos escritos a partir de textos orais, considerando a situação discursiva.								EA22 - Identificar gênero e objetivo comunicativo, as construções adequadas para cada situação, tempos verbais, e as marcas coesivas e discursivas.							

ORALIDADE															
RELAÇÕES ORAL/ ESCRITO	F6	F7	F8	F9	M1	M2	M3	ANÁLISE LINGUÍSTICA	F6	F7	F8	F9	M1	M2	M3
EA29 - Produzir textos orais a partir de textos escritos, considerando a situação discursiva.								EA23 - Identificar gênero e objetivo comunicativo, as construções adequadas para cada situação, os tempos verbais e as marcas coesivas e discursivas.							
EA30 - Registrar informações (tomar nota) e reproduzir por escrito a partir da escuta de textos orais.															

2.3 Eixo Leitura

Na perspectiva global do modelo de ensino de inglês sugerido por estes Parâmetros, a leitura é concebida como uma atividade sociocognitiva interacionista fundamental para a formação dos indivíduos e deve ser fortemente estimulada, com o objetivo de desenvolver nos estudantes a capacidade de buscar informações, interagir com outros pontos de vista, adquirir conhecimento cultural e posicionar-se crítica e autonomamente, em face de tantos panoramas.

Dessa forma, defende-se que é também através da leitura crítica que se faz a mudança de valores, de crenças, de preconceitos, de expectativas e de desejos, o que torna a leitura uma das maneiras mais eficazes de se obter o conhecimento necessário para que os estudantes ajam na sociedade como verdadeiros cidadãos.

Nessa abordagem da leitura, torna-se imprescindível o trabalho com os gêneros textuais. Assim, o estudante poderá aprender a reagir para mudar a realidade vigente, assumindo o seu direito de posicionar-se perante os outros membros da sociedade, pois o grande perigo de não se ler criticamente um texto é ser incapaz

de se defender de possíveis manipulações ideológicas, já que, segundo Fairclough (1989, p. 85 *apud* MEURER, 2002, p.28), “a ideologia é mais efetiva quando sua ação é menos visível”.

É nessa compreensão que se vai alinhar o eixo Leitura na organização destes Parâmetros, considerando-se tanto a sua integração com os demais eixos, quanto a sua meta específica, que é a de formar leitores competentes em língua inglesa.

Segundo Kleiman(2007) e Koch e Elias (2006), a leitura é uma “atividade subjetiva de construção de sentidos”, o que se desdobra na ideia de que o significado de um texto é construído por quem o processa. Assim sendo, há uma negociação intensa entre o conhecimento de mundo, os modelos cognitivos, o conhecimento sistêmico do leitor e as informações voluntariamente disponibilizadas e pragmaticamente organizadas em um sistema linguístico específico pelo autor do texto.

Boff (1997, p. 9) descreve essa atividade subjetiva associando-a tanto à interpretação individualizada do universo colocado pelo texto quanto aos movimentos e avanços pessoais e sociais que o leitor faz estimulado por essa atividade.

Para compreender é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive que experiência tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação. Sendo assim, fica evidente que cada leitor é coautor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita.

Entretanto, a subjetividade envolvida no processo de leitura sofre dois tipos de limitação, quando enquadrada como atividade comunicativa: (1) a contextual, promovida pelas pistas fornecidas pelo texto, que então orientam e autorizam que tipos de leitura os textos permitem (ou não) fazer e (2) a cognitiva, que compreende desde as competências do leitor para desenvolver as estratégias

para esse processamento até suas capacidades de lidar com os elementos da estrutura sistêmica, bem como aquelas previstas na negociação com o significado do texto, a partir do modelo de conhecimento de mundo de que dispõe o leitor.

2.3.1 A construção do sentido do texto em sala de aula

À construção individual do sentido do texto se soma aquela obtida por outras pessoas quando tratamos, por exemplo, da leitura em sala de aula, como veremos no modelo socioconstrutivista de ensino de leitura desenvolvido por Ruddell e Unrau (1994).

Para os referidos autores, a compreensão ocorre por meio de um processo de construção de sentidos, tomando-se por base o texto. Desse processo, fazem parte quatro componentes: o leitor, o texto, o professor e o contexto da sala de aula. Por isso, Ruddell e Unrau propõem criar um modelo que: 1) explique como ocorre esse processo de produção de sentidos baseado no texto, levando em conta a atuação dos seus participantes; 2) forneça explicações e previsões úteis para professores e pesquisadores; 3) estabeleça uma ligação entre as pesquisas passadas e as atuais e proponha novos direcionamentos para pesquisas futuras.

Na construção do modelo proposto, Ruddell e Unrau basearam-se nas seguintes hipóteses:

1. os leitores, mesmo os iniciantes, participam ativamente da construção de teorias e da verificação de hipóteses;
2. a produção linguística e a competência leitora estão diretamente relacionadas ao meio ambiente do leitor;
3. a necessidade de obter significado é a força propulsora do desempenho linguístico e do desenvolvimento da habilidade de leitura;
4. o desenvolvimento da linguagem oral e o da escrita, por influenciarem o processo do pensamento, contribuem

- diretamente para o desenvolvimento da habilidade de leitura;
5. os leitores constroem significados não só de material impresso, como também de acontecimentos, falas e comportamentos enquanto leem gestos, imagens, símbolos, sinais, placas, existentes no ambiente sociocultural do qual fazem parte;
 6. os textos são reinventados constantemente, quando os leitores constroem sentidos diferentes para eles no processo dinâmico de interação de indivíduos, texto e contexto;
 7. o papel do professor como facilitador é crucial no processo de negociação para construir o sentido do texto, no contexto da sala de aula.

Vejamos, agora, como atuam conjuntamente cada um dos componentes do modelo no processo de construção do sentido do texto, levando-se em conta os fatores afetivos e cognitivos. Ressaltamos, no entanto, que esses fatores funcionam simultaneamente e de maneira integrada, constituindo-se nas crenças e no conhecimento prévio do leitor/do professor.

1º Componente: O Leitor

- Fatores Afetivos – Interferem na decisão do leitor para ler algo, porque essa decisão depende das razões que se tem para ler, do conteúdo do texto e de como essa leitura é feita. A motivação e a atitude para com a leitura determinam o nível de interesse do leitor, que dedicará a atenção necessária ao texto, de acordo com os seus propósitos. Dessa forma, a leitura poderá ser mais superficial ou profunda.
- Fatores Cognitivos – São vitais para o processo de leitura e atuam de maneira integrada com os fatores afetivos, mediante a utilização dos conhecimentos: 1) Declarativo – inclui o conhecimento do leitor, dos fatos, objetos, acontecimentos, linguagem, conceitos e teorias sobre o mundo. 2) Procedimental ou Processual – diz respeito à maneira de se aplicar o conhecimento, seja mediante

a observação do contexto, para identificar uma palavra nova, seja por meio de estratégias de organização textual, durante a leitura de um texto. 3) Condicional – refere-se à conscientização do uso do conhecimento, oferecendo as condições necessárias para a aplicação do conhecimento declarativo e do procedimental, ao esclarecer o contexto social no qual ocorre a leitura, assim como o propósito do leitor.

2º componente: O Professor

- Fatores Afetivos – No modelo de Ruddell e Unrau, o professor atua como mediador, para auxiliar o estudante a conscientizar-se do conhecimento adquirido, engajando-o num processo cooperativo de questionamento, no qual docente e discente buscam refinar suas habilidades e conhecimentos. Nesse processo, as crenças do professor desempenham um papel muito importante, pois têm um grande impacto nas condições afetivas que influenciam e modulam o seu objetivo de ensino, o planejamento e a construção de estratégias. Por isso é que, dependendo da atitude pedagógica do docente, o estudante poderá ter maior ou menor interesse para ler e se envolver nas atividades comunicativas em sala de aula. A atitude do professor traz também consequências significativas na construção do sentido do texto. Isso ocorre porque, para negociar significados, o professor precisa entender as crenças e valores socioculturais do estudante, a fim de que lhe seja possível tomar as decisões adequadas.
- Fatores Cognitivos – Referem-se ao conhecimento declarativo, procedimental e condicional. Esses conhecimentos estão inter-relacionados, interagindo também com os fatores afetivos. Os fatores cognitivos abrangem o conhecimento do processo de construção do significado do leitor, o conhecimento da literatura e áreas de conteúdo, de estratégias de ensino, de estratégias metacognitivas e do conhecimento pessoal e de mundo.

3º componente: O Texto e o Contexto da Sala de Aula

O modelo de Ruddell e Unrau assume uma perspectiva construtivista, na qual o professor cria um ambiente de aprendizagem que engaja o leitor numa compreensão ativa, através do confronto e da solução de problemas autênticos no contexto social. Por isso, a maneira como o docente estrutura as tarefas relacionadas com o texto e o seu interesse pelos significados socioculturais podem produzir uma maior ou menor motivação do estudante para se envolver na aprendizagem. A postura pedagógica do professor influencia ainda a opinião dos leitores sobre si mesmos, sobre os seus colegas e sobre suas realizações pessoais.

Deduz-se, portanto, a grande importância da criação de um ambiente de aprendizagem que favoreça a participação do estudante na construção do sentido do texto, com o professor e os colegas. Para tanto é indispensável que as crenças e os conhecimentos prévios do leitor sejam ativados e que as tarefas tenham relevância para o estudante.

A esta altura, é necessário esclarecer que, no modelo de Ruddell e Unrau, o ambiente de aprendizagem ou contexto da sala de aula é muito mais do que o local onde ocorre a negociação do sentido do texto. O contexto a que se referem os autores é o produto das crenças e dos conhecimentos prévios de todos os componentes envolvidos nas discussões sobre o texto na sala de aula.

A construção do sentido do texto envolve, pois, os significados que os leitores trazem para a interação, assim como a compreensão do processo de leitura trazido pelo professor e as contribuições dos membros da turma, ao interagirem para mudar e reconstruir o sentido do texto tantas vezes quantas sejam necessárias.

Pelo exposto, pode-se supor que o modelo de ensino de leitura proposto por Rudell e Unrau, por favorecer a reflexão crítica sobre

o conteúdo do texto, mediante um trabalho colaborativo em sala de aula, incentiva a responsabilidade social do estudante, levando-o a atuar como cidadão, ao questionar ou sugerir mudanças para a solução de problemas na sociedade em que vive. Assim, além de auxiliar o estudante a construir conhecimentos mediante a leitura de textos, o professor estaria, também, preparando o estudante para desenvolver os diferentes níveis de letramento e ser agente de seu futuro, de sua vida.

Na perspectiva de leitura aqui proposta, é fundamental que o professor oriente os estudantes quanto à seleção e aquisição de informações em outras áreas de conhecimento, considerando os temas transversais e proporcionando uma ampliação dos saberes dos estudantes a respeito de traços, valores e crenças de outras culturas.

2.3.2 Expectativas de aprendizagem para o Eixo da Leitura

Leitura	F6	F7	F8	F9	M1	M2	M3	Análise Linguística	F6	F7	F8	F9	M1	M2	M3
EA1 - Identificar as características do gênero textual em foco: seu propósito comunicativo, seus possíveis interlocutores e o contexto de sua produção.								EA1 - Identificar elementos linguístico-discursivos: recursos lexicais, morfosintáticos, marcas de variação linguística, tendo em vista os diferentes gêneros textuais. EA2 - Reconhecer a função das formas infinitivas, gerundiais e de particípio, na construção do sentido do texto.							
EA2 - Identificar o gênero de um texto, considerando a situação discursiva.															

Leitura	F6	F7	F8	F9	M1	M2	M3	Análise Linguística	F6	F7	F8	F9	M1	M2	M3
EA3 - Compreender textos de ambientes virtuais, reconhecendo os recursos discursivos característicos dos gêneros digitais.								EA3 - Identificar os recursos, tais como <i>emoticons</i> , elementos icônicos e multimodais e sua função nos gêneros digitais.							
EA4 - Estabelecer relações entre diferentes gêneros, considerando suas especificidades: contexto de produção, organização textual, gráfica, marcas linguísticas e enunciativas.								EA4 - Identificar os elementos que distinguem diferentes gêneros.							
EA5 - Comparar uma mesma informação divulgada em diferentes gêneros e/ou meios de comunicação.															
EA6 - Reconhecer as especificidades de suportes textuais (jornais, revistas, blogs, portais) que circulem em esferas sociais diversas.															
EA7 - Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros.															
EA8 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão								EA5 - Identificar sinônimos, antônimos, relações de hiperonímia, hiponímia e outras relações semânticas.							
EA9 - Inferir informação implícita em textos não verbais, verbais e/ou que conjuguem ambas as linguagens.															
EA10 - Inferir sentidos provocados pela ambiguidade em um texto.															
EA11 - Identificar efeitos de humor ou ironia em diferentes gêneros textuais.															

Leitura	F6	F7	F8	F9	M1	M2	M3	Análise Linguística	F6	F7	F8	F9	M1	M2	M3
EA12 - Compreender efeitos de sentido produzidos por recursos lexicais e morfosintáticos.								EA6 - Reconhecer efeitos de sentido decorrentes de escolha do vocabulário.							
EA13 - Compreender 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).															
EA14 - Relacionar recursos verbais e não verbais (figuras, mapas, gráficos, tabelas, dentre outros) na produção de sentido do texto.															
EA15 - Distinguir tópicos e subtópicos (ideias centrais de secundárias) de textos/parágrafos.															
EA16 - Reconhecer a função discursiva (propósito) predominante em cada parágrafo.															
EA17 - Identificar as relações de sentido (especificação, oposição, causa, consequência, finalidade dentre outras) entre parágrafos.								EA7 - Reconhecer os recursos linguísticos que operam a progressão temática e as relações de sentido em um texto: advérbios e expressões adverbiais (first, secondly etc) conectores (thus, therefore, besides etc.).							
EA18 - Identificar o tema de um texto.															
EA19 - Relacionar o sentido global de um texto ao seu título.															
EA20 - Relacionar título e subtítulo.															

Leitura	F6	F7	F8	F9	M1	M2	M3	Análise Linguística	F6	F7	F8	F9	M1	M2	M3
EA21 - Reconhecer a defesa de pontos de vista em textos da ordem do argumentar, tais como cartazes de publicidade.								EA8 - Reconhecer os conectores (relações lógico-discursivas) que operam na construção do texto argumentativo							
EA22 - Reconhecer tese, hipótese, argumentos e conclusão, em diferentes textos argumentativos (artigo de opinião, carta do leitor, reclamação, editorial, propaganda)								EA9 - Reconhecer os conectores (relações lógico-discursivas) que operam na construção do texto argumentativo. EA10 - Estabelecer relação entre a tese e os argumentos que a sustentam.							
EA23 - Reconhecer estratégias de polidez presentes em um texto (tempos verbais, modalizadores).								EA11 - Identificar o uso de Modal Verbs, advérbios (maybe, possibly etc.) como marcas de registro.							
EA24 - Reconhecer estratégias de impessoalização em um texto argumentativo.								EA12 - Reconhecer estratégias de impessoalização em um texto argumentativo: uso da passiva, omissão do agente da passiva, da terceira pessoa do singular (it) e do plural (they) etc.							
EA25 - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.															
EA26 - Reconhecer posicionamentos distintos (explícitos ou implícitos) entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou mesmo tema.															
EA27 - Perceber efeitos de sentido do uso de mecanismos de coesão textual empregados em um texto ou sequência argumentativa.								EA13 - Reconhecer os conectores (relações lógico-discursivas) que operam na construção do texto argumentativo.							

Leitura	F6	F7	F8	F9	M1	M2	M3	Análise Linguística	F6	F7	F8	F9	M1	M2	M3
EA28 - Reconhecer diferentes estratégias de construção de argumentos: uso de dados estatísticos, testemunhos, argumento de autoridade, relato de fatos, exemplificação.								EA14 - Reconhecer marcas de referência e uso de pontuação.							
EA29 - Reconhecer elementos estruturadores de injunção, em diferentes gêneros textuais.								EA15 - Identificar a progressão da sequência injuntiva em um texto, por meio do uso de conectores, tempos e modos verbais.							
EA30 - Reconhecer efeitos de sentido do uso de mecanismos de coesão textual empregados em uma sequência instrucional/injuntiva.								EA16 - Identificar o uso de conectores em textos ou sequências instrucionais/injuntivas.							
EA31 - Reconhecer os possíveis interlocutores e as estratégias textuais de polidez, como forma de minimizar o ato de ordem de comando em textos injuntivos.								EA17 - Identificar os efeitos de sentido provocados pelo uso de formas de tratamento e de modalizadores.							
EA32 - Reconhecer recursos linguísticos de estruturação de enunciados expositivos.								EA18 - Identificar e analisar especificidades do texto expositivo, tais como: construção passiva, estratégias de indeterminação do sujeito, verbo na 3ª pessoa do singular ou 1ª pessoa do plural e vocabulário técnico.							
EA33 - Reconhecer, em textos expositivos, recursos de apresentação de informações adicionais, como notas explicativas e de rodapé, epígrafes.															

Leitura	F6	F7	F8	F9	M1	M2	M3	Análise Linguística	F6	F7	F8	F9	M1	M2	M3
EA34 - Reconhecer a ordem das informações em textos expositivos: do geral para o particular, do particular para o geral.								EA19 - Analisar a função de conectores, verbos e sinais de pontuação em textos ou sequências expositivas.							
EA35 - Reconhecer diferentes estratégias de construção do texto expositivo (verbete, texto de divulgação científica, textos didáticos).								EA20 - Reconhecer a exemplificação, a comparação, a descrição, a definição, a pergunta originária como constitutivos do texto expositivo.							
EA36 - Compreender o texto, a partir da identificação de palavras cognatas.								EA21 - Identificar palavras cognatas e falsas cognatas.							
EA37 - Reconhecer as estratégias de posicionamento do interlocutor a partir do uso de verbos atitudinais.								EA22 - Reconhecer o uso de modalizadores, verbos e locuções atitudinais (think, guess, believe, In my point of view).							
EA38 - Reconhecer diferentes estratégias de construção de textos da ordem do narrar.								EA23 - Identificar e analisar especificidades do texto narrativo, tais como: tempos verbais, organizadores temporais, modalizadores, recursos coesivos. EA24 - 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).							
EA39 - Reconhecer os elementos de composição de uma narrativa: personagens, tempo, espaço, enredo, foco narrativo.								EA25 - Reconhecer recursos linguísticos de construção /ordenação do tempo na narrativa (advérbios, conjunções etc.).							

Leitura	F6	F7	F8	F9	M1	M2	M3	Análise Linguística	F6	F7	F8	F9	M1	M2	M3
EA40 - Reconhecer marcas dos registros formal e informal em textos.								EA26 - Reconhecer contrações, uso ou omissão de verbo auxiliar e outras marcas de formalidade e informalidade.							
EA41 - Reconhecer marcas linguísticas que identificam o contexto cultural da produção do texto.															
EA42 - Apropriar-se de conhecimentos e informações sobre o mundo e outras culturas, para a compreensão de diversos gêneros textuais.															

2.4 EIXO ESCRITA

Dentro da linha de orientação destes Parâmetros, a produção escrita em Inglês se apresenta como um desafio. Por um lado, a concepção de linguagem que os norteia exige a inclusão do compromisso com o desenvolvimento dessa capacidade nos estudantes, na medida em que usar a linguagem para fins sociais envolve, também, usar a linguagem escrita em necessidades comunicativas diversas.

Por outro lado, uma prática pedagógica coerente com essa concepção de linguagem desdobra-se obrigatoriamente no enquadramento do Inglês como uma língua estrangeira, o que implica compreender e agir a partir da percepção de que nossos estudantes usarão a linguagem em um sistema linguístico bastante diverso daquele em que habitualmente se expressam. Nesse sentido, o papel do professor e seu agir em relação ao ensino da produção escrita são fundamentais para desenvolver essa capacidade nos aprendizes de língua inglesa.

Assim, a proposta para o eixo Escrita nestes Parâmetros é balizada por um profundo compromisso com a realidade, e isso implica considerar a abordagem dos gêneros textuais como princípio didático, tendo em vista que “a prática dos gêneros constitui-se como um espaço importante da aprendizagem social” (BRONCKART, 2006, p. 154) e de desenvolvimento. Segundo Marcuschi, “a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual” (2002, p. 22).

Além dessas dimensões, que caracterizam o gênero, Schneuwly e Dolz (2004) o consideram como objeto de aprendizagem, na medida em que constitui um instrumento que mediatiza e potencializa o desenvolvimento das capacidades de linguagem e, portanto, a capacidade de produzir um texto escrito. Essa concepção converge com os PCN (1998 e 2000) para a Língua Inglesa, assim como com a BCC de Pernambuco (2008), que orientam o ensino da língua.

O ensino da produção textual, tanto na língua materna quanto nas línguas estrangeiras, tem sido praticado de maneiras diversas. Como mostra Silva (1990 *apud* Ferrari, 2002, p. 5).

[...] desde 1945, quando começou a era moderna de ensino de LE nos Estados Unidos, a história do ensino da escrita pode ser vista como uma sucessão de abordagens diferentes: a composição controlada, a composição livre, a retórica tradicional (também chamada de instrução conservadora), a abordagem da escrita como processo e a de Inglês para fins acadêmicos.

Enquanto a composição controlada baseava-se na orientação da produção por substituição de vocábulos e sentenças, numa adaptação da estrutura dos *drills* da prática oral, a composição livre, sucessora metodológica da primeira, propunha investidas livres dos autores, sem monitoramento dos erros e de parâmetros modulares: era a valorização do conteúdo, em oposição à valorização da forma.

Como uma proposta de ponte entre a composição controlada e a

livre, nos meados de 1960, adotou-se a metodologia do controle mais amplo, não focalizando mais palavras e sentenças isoladas, mas a construção arranjada entre as sentenças e o significado do parágrafo: acreditava-se, dessa forma, que a ampliação do processo de construção do significado aboliria a base estruturalista de composição do texto.

As dificuldades de produção escrita observadas a partir dessas abordagens provocaram, nos anos 1980, o surgimento da abordagem da escrita como processo: a escrita passou a ser entendida como um processo criativo, na perspectiva de que o que se queria comunicar era mais importante do que a forma utilizada para tanto. De qualquer modo, essa abordagem, assim como as que a antecederam, omitia a concepção da escrita como um ato interacionista, de alguém para alguém, movido pelas intenções comunicativas desse ato discursivo e coerente com as mesmas.

Nas últimas décadas, ficou evidente que a formação do sujeito escritor não se faz mediante a cópia de modelos e, muito menos, através da memorização de regras. Nesse contexto, a conscientização sobre a escrita como processo focou mais na habilidade cognitiva e menos no aspecto interacionista. A proposta mais atual para o ensino da escrita tem como base a noção de gênero do discurso, desenvolvida por Mikhail Bakhtin, para quem “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1997, p.279).

Os gêneros do discurso materializam-se na forma de textos, orais ou escritos, originados na interação dos sujeitos – as práticas da oralidade e da escrita são norteadas por essa concepção. Devem-se observar, ainda, as relações estabelecidas entre a produção oral e escrita e o ensino da leitura, tal como proposto neste documento.

Segundo o interacionismo sociodiscursivo, o gênero constitui

a base para o desenvolvimento das capacidades de linguagem do aprendiz, no que se refere à produção escrita. O estudante aprende a produzir um texto escrito em conformidade com as especificidades de determinadas situações de comunicação. Segundo Dolz *et al.* (2010, p. 18), aprende-se a escrita “em função dos textos a serem produzidos e das situações de comunicação em que são postos em funcionamento”. Para isso, é necessário salientar a relevância do papel do professor, bem como do papel da escola, no processo de desenvolvimento das capacidades de linguagem dos aprendizes de produção escrita em língua inglesa.

Ao enquadrarmos o ensino da escrita nessa perspectiva, estamos considerando que escrever, portanto, não é um ato intransitivo: escreve-se (uma receita, um ensaio, um relato de viagem, um e-mail, uma carta, um pedido, um blog, um post no Facebook, uma carta do leitor argumentando sobre o aumento abusivo das passagens ou a falta de leitos nos hospitais) para um interlocutor, seja ele filho, irmão, amigo, pai, diretor etc., com uma finalidade comunicativa real, estruturada no esquema inerente ao tipo discursivo e ao gênero textual escolhido para tanto. É com esse horizonte, pautado pela realidade, que construímos o eixo Escrita nestes Parâmetros.

2.4.1 O ensino da produção escrita na língua inglesa

Quando os estudantes começam a aprender a língua estrangeira, eles já dominam determinados gêneros textuais na língua materna, seja na forma oral ou na escrita. Seu conhecimento resulta tanto da vivência na vida real quanto da aprendizagem em ambiente escolar, mais precisamente, nas aulas de Língua Portuguesa. Portanto, conhecem certos aspectos que caracterizam esses gêneros, tais como sua estrutura e sua função comunicativa. O ensino e a aprendizagem da escrita em inglês, segundo essa concepção, além de contribuir para o desenvolvimento dessas capacidades

na língua estrangeira, ajuda a consolidar o conhecimento dos gêneros, bem como a sua produção na língua materna.

Partindo do pressuposto de que os gêneros textuais “constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 51), estes Parâmetros propõem o desenvolvimento de sequências didáticas, como uma das possibilidades no trabalho com o eixo Escrita. Dentre outros recursos, portanto, as sequências didáticas se caracterizam como um procedimento metodológico, que serve de referencial para o planejamento das aulas ou sequências de ensino da produção escrita.

O ensino por meio das sequências didáticas tem como objetivo desenvolver as capacidades de linguagem dos aprendizes da produção escrita, com base em suas capacidades iniciais e suas necessidades. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96),

é possível ensinar a escrever textos [...] [num ambiente escolar] [...] Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos estudantes apropriarem-se das noções, das técnicas dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas.

A sequência didática é aqui compreendida como um dispositivo didático elaborado para o ensino de um gênero textual, seja ele oral ou escrito. Trata-se de um referencial metodológico, originalmente criado para o ensino da língua materna em todo o ciclo da escolaridade obrigatória (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004), cujo uso é igualmente recomendado nestes Parâmetros para o ensino da língua inglesa. Além de ser um procedimento que facilita a aprendizagem de línguas, considerando que o estudante pode aprender e praticar formas de linguagem que ele desconhece, as sequências didáticas permitem que o professor planeje suas ações de ensino ou “sequências de ensino” (SCHNEUWLY, 2009),

tomando como ponto de partida as capacidades existentes no aprendiz, bem como suas necessidades.

A sequência didática aqui proposta se organiza em quatro etapas: (1) a apresentação da situação de produção, (2) a produção inicial, (3) os módulos ou oficinas e (4) a produção final. Cada etapa da sequência envolve ações de ensino distintas. A sequência se inicia pela introdução do gênero que constitui o objeto de ensino ao aprendiz. Uma vez que apreende a situação de comunicação e os conteúdos, o estudante elabora o primeiro texto ou a produção inicial, seja na forma oral ou escrita. Essa primeira produção de texto permite que o professor examine quais elementos devem ser revisados ou ensinados nos módulos. Uma vez concluída essa etapa, o estudante elabora a produção final. É importante salientar que esse modelo propõe que a avaliação somativa seja realizada somente a partir da produção do texto final – isso não dispensa as avaliações diagnóstica e processual, que ajudarão a orientar o planejamento e/ou o ajuste de cada etapa ou módulo.

A apresentação da situação consiste em expor o estudante ao projeto de comunicação que será realizado na produção final. É, ao mesmo tempo, o momento de preparação da produção inicial. Nessa fase, o grupo constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem, que resultará na produção do texto, oral ou escrito. Mediante a apresentação, o estudante é levado a apreender a situação de comunicação como um todo, ou seja, o gênero abordado, o destinatário do texto, a forma como a produção textual é realizada e a participação do enunciador.

Essa fase inicial não consiste apenas na apresentação do tema a ser abordado. Os conteúdos são preparados de forma a se promover o contato do estudante com o gênero a ser estudado, como, por exemplo, um relato de experiência, um conto, uma carta do leitor,

um e-mail etc. Também nessa etapa, o estudante é apresentado ao gênero, objeto de ensino, mediante a leitura. Isso o leva a se situar em relação aos elementos característicos do gênero estudado.

A primeira produção consiste na produção textual oral ou escrita do gênero, objeto de ensino. A partir da produção inicial, mostra-se ao estudante o quanto ele sabe do tema abordado e do gênero que elaborou. Isso constitui a avaliação formativa. A primeira produção permite ao professor diagnosticar as dificuldades, bem como as reais necessidades dos estudantes, em termos de aprendizagem. Ao mesmo tempo, a avaliação formativa da primeira produção tem como objetivo conscientizar o estudante sobre suas dificuldades de produção textual. Mediante esse diagnóstico, o professor tem condições de definir as atividades de regulação e os ajustes necessários, que serão realizados durante os módulos da sequência. Tal procedimento pode ser feito tanto de forma individual quanto em grupo.

A definição dos módulos – ou oficinas – se faz em função das análises dos textos iniciais. As informações obtidas determinam os conteúdos a serem tratados em cada etapa, assim como a quantidade de módulos necessários. Através deles, o professor foca na resolução de problemas de produção textual de ordens diferentes e, com isso, leva o estudante a refletir sobre elementos de natureza diferente: a imagem de si mesmo como sujeito escritor e de seu destinatário; a elaboração dos conteúdos e os meios que vão lhe dar suporte; a estruturação de seu texto, segundo um plano adequado ao gênero estudado e a produção de seu texto. Em suma, a linguagem que lhe permite produzir um gênero textual.

A produção final é o resultado de todo um trabalho de ensino centrado no estudante e na sua capacidade de linguagem. Nessa fase, o estudante pode aplicar o conhecimento construído acerca do gênero estudado.

Em resumo, o procedimento de sequência didática para o ensino da produção escrita leva o estudante a: (1) controlar seu processo de aprendizagem, (2) regular sua linguagem durante a revisão e a reescrita e (3) avaliar seu desenvolvimento na produção do texto escrito (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 107).

2.4.2 Expectativas de aprendizagem para o Eixo da Escrita

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	F6 F7 F8 F9 M1 M2 M3						ANÁLISE LINGÜÍSTICA	F6 F7 F8 F9 M1 M2 M3					
	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 e instruções gêneros digitais, cartões postais, dentre outros).								EA1 - Empregar elementos estruturais de texto: recursos lexicais, morfossintáticos, recursos que marcam variedades linguísticas dentre outros elementos, tendo em vista os diferentes gêneros e suportes textuais.				
EA2 - Produzir gêneros textuais diversos, a partir da proposição de temas.													
EA3 - Produzir respostas em entrevistas escritas.							EA2 - Empregar adequadamente recursos lexicais e morfossintáticos.						
EA4 - Produzir CVs.							EA3 - Empregar adequadamente recursos lexicais e morfossintáticos.						
EA5 - Produzir correspondência formal e informal: cartas, e-mails.							EA4 - Empregar adequadamente recursos lexicais e morfossintáticos, nos registros formal e informal.						

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	ANÁLISE LINGÜÍSTICA						F6	F7	F8	F9	M1	M2	M3
	F6	F7	F8	F9	M1	M2							
EA6 - Produzir diálogos, simulando situações cotidianas.													
EA7 - Produzir instruções, simulando situações cotidianas.													
EA8 - Produzir textos descritivos.													
EA9 - Produzir relatos de experiência, de viagem.													
EA10 - Produzir notícias.													
EA11 - Produzir carta argumentativa, carta do leitor.													
EA12 - Empregar adequadamente elementos de coesão (conectores, recursos de referência), estabelecendo relações entre as partes de um texto e atendendo à organização textual do gênero em foco.													

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	F6	F7	F8	F9	M1	M2	M3	ANÁLISE LINGÜÍSTICA	F6	F7	F8	F9	M1	M2	M3
EA13 - Revisar e reescrever textos, considerando os propósitos comunicativos.															
EA14 - Produzir verbetes.								EA11 - Empregar adequadamente recursos morfossintáticos e coesivos, bem como realizar escolhas lexicais apropriadas.							
EA15 - Produzir resumos, resenhas, sinopses.								EA12 - Empregar adequadamente recursos morfossintáticos e coesivos, bem como realizar escolhas lexicais apropriadas.							
EA16 - Produzir cartazes, comunicados, avisos sobre temáticas específicas.								EA13 - Empregar adequadamente recursos morfossintáticos e coesivos, bem como realizar escolhas lexicais apropriadas.							
EA17 - Produzir poemas.								EA14 - Empregar adequadamente recursos estilísticos, bem como realizar escolhas lexicais apropriadas.							
EA18 - Produzir contos.								EA15 - Empregar adequadamente recursos estilísticos, bem como realizar escolhas lexicais apropriadas.							

3 REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. **Língua, texto e ensino, outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKTIN, M. **Estética da criação verbal**. Os gêneros do discurso. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979].

BASE CURRICULAR COMUM PARA AS REDES PÚBLICAS DE ENSINO DE PERNAMBUCO: **Língua Portuguesa**. Secretaria de Estado de Educação de Pernambuco, 2008.

BASTOS, D. da M.; SUASSUNA, L. E como anda o ensino da análise linguística? Um estudo dos modos de fazer de professores do ensino médio. In: MARCUSCHI, B.; LEAL, T.F. **Estudos sobre educação e linguagem: da educação infantil ao ensino médio**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011. p. 179 – 200.

BOFF, Leonardo. A águia e a galinha, a metáfora da condição humana. 40.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Lei de Diretrizes e Bases. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio Brasileiro**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

_____. **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea – 1996/ 2004**. Brasília. 2007

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um**

interacionismo sociodiscursivo. Tradução Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1997-1999.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

COLEÇÃO PROFESSOR CARLOS MACIEL: **Subsídios para organização da prática pedagógica nas escolas**. Língua Inglesa. Secretaria de Educação e Esportes. Diretoria de Educação Escolar. Recife, 1997.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. London: Routledge, 2000.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo, Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.p.95-128.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão oral e escrita – Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo, Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.p.41-70.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Tradução Fabrício Decândio, Anna Raquel Machado. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

DONNINI, L.; PLATERO, L.; WEIGEL, A. **Ensino de Língua Inglesa**. São Paulo. Centage Learning: 2010.

ESTADO DE PERNAMBUCO. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco**. Secretaria de Estado de Educação, 2012.

FÁVERO, I. I. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FERRARI, Z. A. **O ensino da escrita em inglês como língua estrangeira: abordagens de processos e de gêneros discursivos**. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras -Estudos Linguísticos) - Universidade Federal do Paraná, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Política e educação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 23.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GADOTTI, M. **Movimento Brasileiro de Alfabetização – MEC**. 1979.

GAETA, L.. Mismatch: grammar distortion and grammaticalization.In:

LÓPEZ-COUSO, M. J.; SEOANE, E. (Eds.). **Rethinking grammaticalization: new perspectives.** University of Santiago de Compostela, 2008.p. 103–127.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GOFFMAN, E. **Asylums.** New York: Anchor, 1961.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008. 294 p.

_____. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 10.ed. Campinas: Pontes, 2007.

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

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

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **Gêneros textuais:** o que são e como se classificam? Recife: PG em Letras/UFPE, 2000. Mimeo.

MARQUES, F. S. **Ensinar inglês: o processo comunicativo na sala de aula.** Curitiba: Ibpex, 2011.

MARTINEZ, P. **Didática de línguas estrangeiras.** Tradução Marco Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2009.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C. (Org.). **Português no ensino médio e formação de professor.** São Paulo: Parábola, 2006. p. 199 -226.

MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros textuais.** Bauru: EDUSC, 2002.

_____. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L.M. B. (Orgs.). **Aspectos da linguística aplicada:** estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2000.

MIRANDA-ZINNI, A. V.; WEILER, S. Produção oral e performance: uma forma de aprender novas formas de pensar e agir no mundo. In: LIBERALI, F. C. **Inglês.** São Paulo: Blucher, 2012.p.97 – 111.

MULIK, K. B. **O ensino de Língua Inglesa para adultos e jovens**. Disponível em: <http://www.academia.edu/1294436/O_ENSINO_DE_LINGUA_INGLESA_NA_EDUCACAO_DE_JOVENS_E_ADULTOS>. Acesso em: 2 março 2013.

NARDI, N. L. Concepções de leitura e o desafio de ser leitor. **Revista Voz das Letras**, Concórdia, Santa Catarina, Universidade do Contestado, n. 4, I Semestre 2006.

OGAY, T. Por uma abordagem intercultural da educação: levar a cultura a sério. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 391-408, maio/ago. 2010.

PAIVA, V. L. M. O. **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

POLATO, A.; MENEGEÇO, B. Ensino de Língua Estrangeira vai além da gramática. **Revista Escola**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/linguaestrangeira/fundamentos/alem-gramatica-426788.shtml>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RUDDELL, R. B.; UNRAU, N. J. Reading as a meaning - Construction process: The reader, the text and the teacher. In: RUDDELL, M. R.; SINGER H. (Eds.). **Theoretical models and processes of reading**. 4 ed. Delaware: IRA, 1994. p.997 – 1056.

SALOMÃO BRODBECK, R.C.M – O processo de referência no ensino de língua estrangeira. Disponível em <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo038.pdf>. Acesso em 12 nov. 2013.

SANTOS, E. S. de S. O ensino da língua inglesa no Brasil In: BABEL: **Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, n. 01, dezembro de 2011.

_____. **The teaching of EFL in large classes: strategies to overcome the obstacles**. 2003. 38f. Monografia - Universidade Estadual de Feira de Santana, 2003.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo, Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B. L'objet enseigné. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Des objets enseignés en classe de français**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009. p. 17-28.

SILVA, M. de M. **O ensino da língua inglesa aos estudantes da EJA**. Disponível em: <<http://rioverde.ifgoiano.edu.br/periodicos/index.php/vidadeensino/article/view/374/187>>. Acesso em: 2 março 2013.

SILVA, T. Second language composition instruction: developments, issues, and directions in ESL. In: KROLL, B. (Ed.). **Second language writing: research insights for the classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TURNER, M. **Reading minds: the study of English in the age of cognitive science**. Princeton: Princeton University Press, 1991.

VIGOTSKY, L. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **Mind in society**. The development of higher psychological processes. Ed. M. Cole. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

_____. **Thought and language**. Cambridge, Mass: MIT Press, 1962.

WIERZBICKA, A. **The semantics of grammar**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1988.

COLABORADORES

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

PROFESSORES

Adeilza Mendes da Silva	Edla Carmem Parente Pereira Novaes
Aderbal da Silva Resende	Edlene Silva Oliveira e Andrade
Adlitz Michelle da Rocha Gouveia do Nascimento	Edna Fabiana Santana Angelo
Adriana Lins da Silva	Edna Gomes de Araujo Leite
Adriana Mirtes Melo Moura	Elizabeth Ferreira
Adriana Santos Lima	Elizabeth Regina de Oliveira
Adriano Heleno das Neves	Elyne Paiva de Moraes
Aldenice de Souza Araujo	Emanuel Ernandes Pereira de Lira
Alexandre Magno Andrade da Silva	Emanuelle Fernanda de Paula Borges
Alexcilda Rodrigues Barbosa	Ervania Maria Alves de Lima
Aline da Mota Cunha	Eunaide Monteiro de Almeida Silva
Ana Claudia Xavier	Eunice Arcanjo da Silva
Ana Lucia Ramos de Amorim Aragao	Eva Franciele Oliveira da Anunciacao
Ana Rodrigues Batista	Evalda Pereira de Lira
Antonia Eliane Cosmo	Evenilson Pereira do Nascimento
Antonia Maria da Silva	Fabia Rafaela da Silva Ricardo
Aparecida Andrielle da Mata Silva	Fabiana Rosa da Silva
Ayana Darla Freitas Silva	Fania Ferreira
Carla Cristina de Menezes Simoes	Floripes Cavalcanti dos Santos
Carlos Henrique Ramos da Silva	Francidalva Maria de Carvalho Xavier
Carlos Nei de Lira	Francisco de Assis da Silva
Cassiana Aparecida Domingos da Silva	Fred Ferreira de Carvalho
Claudia Maria de Souza	Gemilson de Freitas Mesquita
Claudivania Siqueira Santos	Gilvano Vasconcelos Neves Pereira
Cleides Quiteria Bezerra	Gleycieda Tavares Nunes Rodrigues
Daniel Holanda da Fonseca	Haidy das Gracas de Sales Ferreira
Dayse Fabia Moura da Silva Leite	Helenice Rodrigues dos Santos
Debora Maria Lins de Assis	Heribelto de Souza Gomes
Deid Antonia Costa	Iara Maria de Figueredo Pedrosa
Denise Vasconcelos de Figueredo Rodrigues	Idalecia de Sales
Dilma Maria da Costa	Isac Bernardo de Lima
Djanira Eliane Duarte	Ivone Soares Leandro de Carvalho

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.

Izabel Cristina Araujo Lima
 Jaci Maria de Lima Fontes
 Jacilene de Santana Figueira
 Jacqueline de Lima
 Jadel do Espirito Santos
 Jaelson Gomes da Silva
 Jailton Francisco da Silva
 Jane Cabral Felix Ribeiro
 Janeide Emilia do Nascimento
 Jaqueline Gomes da Silva
 Jeane Alves Ferreira Leite
 Joao Batista de Souza
 Joao Batista Ferreira Mendonca
 Joao Martins da Silva Filho
 Jocelia de Sousa Silva
 Joelma de Almeida Barros
 Jonathan de Araujo Neves
 Jose Anchieta Gouveia Lima Filho
 Jose Ideildo Ferreira da Silva
 Jose Leonardo da Silva
 Jose Maria de Aguiar Sarinho Junior
 Jose Ribeiro da Silva
 Jose Ricardo de Sales Ferreira Filho
 Jose Ricardo Lins Medeiros
 Joselia Gomes Menezes
 Joselma Azevedo da Silva
 Joselma Vitor dos Santos Santana
 Josigleide Silva de Lima
 Josinario Nascimento
 Jossivonia Gomes de Lima
 Juana Mercedes Calderon Chaves
 Jucelia Florencio dos Santos
 Jucelia Mariano da Silva
 Julia Regina de Melo Pereira
 Juliana Carla Mariano da Silva
 Juliana Santana da Silva
 Juliane Barboza Pereira da Silva
 Katia Jumaria Demetrio Cordeiro
 Katia Virginia Aguiar Silva Bahe
 Kessia Barbosa da Silva
 Kleber Ferreira Costa
 Klebia Pollyanna Guimaraes Xavier do Carmo
 Ladjane de Oliveira Vasconcelos Fernandes
 Ladjane Ferreira Maciel
 Laudence Oliveira Guedes
 Leandro Leonardo Vila Nova Pereira
 Leutania Gomes Oliveira
 Lidia da Silva Gomes
 Luciana Clecia Lopes Gomes
 Luciana Onofre Silva
 Luciene Barbosa de Souza
 Luzia Cleide Siqueira de Carvalho
 Marcelo Leite de Macedo
 Marcelo Pacifico Demelo
 Marcia Andrea Trajano
 Marcia Cristina Pimentel
 Marcia Maria da Silva
 Marcia Telma Pereira da Silva
 Marcos Andre Ferreira
 Margarida Abel Alves Diniz
 Maria Adriana Freire da Cruz
 Maria Amelia Ramos da Silva Neta
 Maria Aucicleide da Silva
 Maria Barbosa dos Santos Falcao
 Maria Cristina Camara de Lima
 Maria Cristina da Silva
 Maria Cristina Gomes da Fonseca
 Maria da Conceicao de Lima
 Maria da Conceicao Deodata da Costa
 Maria da Conceicao Ramos da Silva
 Maria da Conceicao Santos Ferreira
 Maria da Gloria Felix de Santana
 Maria da Gloria Lopes Cavalcanti
 Maria das Dores da Silva Bandeira
 Maria das Dores Rodrigues Pereira
 Maria das Gracias da Silva Castro
 Maria das Gracias Santos Freire
 Maria de Fatima Ferreira da Costa
 Maria de Fatima Lopes Chagas Terto
 Maria de Lourdes Nunes de Sousa Lima
 Maria de Lourdes Santos
 Maria do Carmo Carvalho Santos
 Maria do Socorro Gomes de Lima Lira
 Maria do Socorro Pereira Mendes
 Maria Ednaide Dantas Oliveira Melo
 Maria Emilia de Amorim Campelo
 Maria Gomes da Costa Silva
 Maria Inez Gomes da Rocha Figueredo
 Maria Jose da Silva Carvalho
 Maria Luzimar Ferreira Feitosa
 Maria Quiteria da Silva Vasconcelos
 Maria Rosangela Ferreira Martins Campos
 Maria Teresa Vieira Ramos
 Marian Eulalia da Silva
 Marilene Raimunda da Silva
 Marinalda Aparecida Lima de Oliveira
 Marli Pereira da Silva
 Marta Maria Alencastro do Amaral e Melo
 Meyrelane de Paula Barbosa Costa
 Michelle Rose dos Santos Sena
 Miriam Carneiro Cruz
 Monica Cristina Barbosa Freire
 Monica Sidinei Galvao de Andrade
 Muriel Ferreira de Farias
 Nadia Cristina Assuncao Campos
 Nadja Gomes dos Santos
 Nadja Peixoto dos Santos
 Nair Regina de Oliveira Barboza
 Nelenia Cristina Medeiros Lacerda
 Niedja Salustriano Gouveia
 Oriosvaldo de Couto Ramos
 Patricia Firmino da Silva
 Patty Pereira de Sa Rodrigues
 Paula Cleonice Lafayette Vasconcelos
 Paulo Rodrigo Pereira da Silva
 Paulo Sergio Martins da Silva

Paulo Victor Araujo Cavalcante
 Poliana Soares da Silva
 Priscilla Barbosa de Miranda Barros
 Rafael Jose da Silva
 Rejane Ribeiro Rocha
 Roberta Lima de Oliveira
 Rosana Coelho de Couto
 Rosane Pereira Gomes
 Rosângela de Goes
 Roseany Lopes de Sousa
 Roseany Mendes de Sousa
 Rosely Soares de Oliveira
 Rosiane Maria Nunes da Silva
 Rosimere Barbosa da Fonseca
 Samuel de Santana Cazumba
 Severino Laurentino Lopes
 Silmara Gleicyana Azevedo Nunes
 Silvana Fernandes Ferreira
 Silvanir Leandro Soares
 Silvio Jose Rocha Silva
 Simone da Silva Nascimento
 Simone de Andrade Lima Santana

Simone Nogueira Soares
 Simoneide Pessoa Veras Morais
 Sinesio Telis Gomes
 Sirleide Maria Silva da Luz
 Soniele Cristina de Sa Santos
 Soraya Darlay Bezerra Veloso
 Stella Marcia de Alencar Freire de Sa
 Sueli de Fatima Ribeiro Guedes Barkokebas
 Sueli dos Santos Pereira
 Suzana Bezerra de Carvalho
 Tamyrys Thereza Goncalves Cidrim
 Tarcisia Rose de Souza Farias
 Thatiane Maria de Sa Santana Leite
 Valcinezia Mariano Rocha
 Valdenice Andre Bezerra Costa
 Vanusia Guilherme da Silva Figueiredo
 Walter de Brito Cavalcante
 Williana de Castro Silva
 Wilma Karlla Cavalcanti de Siqueira
 Zelia Maria de Andrade
 Zoraide Damiao Carvalho

MONITORES

Adalva Maria Nascimento Silva de Almeida
 Alda Marques de Araujo
 Alexandre Pereira Alves
 Ana Clecia da Silva Lemos Vasconcelos
 Ana Helena Acioli de Lima
 Ana Lucia Oliveira
 Ana Maria de Melo
 Betania Pinto da Silva
 Conceicao de Fatima Ivo
 Daniel Cleves Ramos de Barros
 Diana Lucia Pereira de Lira
 Diego Santos Marinho
 Dulcineia Alves Ribeiro Tavares
 Edlane Dias da Silva
 Emmanuelle Amaral Marques
 Erineide dos Santos Lima
 Fabiana Maria dos Santos
 Felipe de Luna Berto
 Fernanda Bivar de Albuquerque
 Fernanda de Farias Martins
 Francisca Gildene dos Santos Rodrigues
 Genecy Ramos de Brito e Lima
 Ivan Alexandrino Alves
 Jaciane Bruno Lins
 Jaqueline Ferreira Silva
 Joana Darc Valgueiro Barros Carvalho

Leila Regina Siqueira de Oliveira Branco
 Lucia de Fatima Barbosa da Silva
 Lyedja Symea Ferreira Barros
 Magaly Morgana Ferreira de Melo
 Manuela Maria de Goes Barreto
 Maria das Gracas Vila Nova de Melo
 Maria do Socorro Santos
 Maria Gildete dos Santos
 Maria Jose Silva
 Maria Valeria Sabino Rodrigues
 Marinalva Ferreira de Lima
 Marineis Maria de Moura
 Marta Barbosa Travassos
 Mary Angela Carvalho Coelho
 Mary Mirtes do Nascimento
 Monica Maria de Araujo Batista
 Patricia Carvalho Torres
 Paulo Henrique Carvalho Gominho Novaes
 Randyson Fernando de Souza Freire
 Silvana Maria da Silva
 Silvia Karla de Souza Silva
 Terezinha Abel Alves
 Vanessa Delgado de Araujo Mota
 Vera Lucia Maria da Silva
 Virginia Campelo de Albuquerque

REPRESENTANTES das GERÊNCIAS REGIONAIS de EDUCAÇÃO

Adelma Elias da Silva
Ana Maria Ferreira da Silva
Edjane Ribeiro dos Santos
Edson Wander Apolinario do Nascimento
Izabel Joaquina da Silva
Jacira Emilia do Nascimento
Jackson do Amaral Alves
Joselma Pereira Canejo
Luciene Costa de Franca
Maria Aparecida Alves da Silva
Maria Aurea Sampaio
Jucileide Alencar
Maria de Lourdes Ferrao Castelo Branco
Maria Solani Pereira de Carvalho Pessoa
Mizia Batista de Lima Silveira
Rosa Maria Aires de Aguiar Oliveira
Yara Rachel Ferreira Andrade Aguiar

Agreste Meridional (Garanhuns)
Litoral Sul (Barreiros)
Vale do Capibaribe (Limoeiro)
Mata Norte (Nazare da Mata)
Mata Sul (Palmares)
Sertao do Submedio Sao Francisco (Floresta)
Sertao do Alto Pajeu (Afogados da Ingazeira)
Mata Centro (Vitoria)
Metropolitano Norte
Sertao Medio Sao Francisco (Petrolina)
Sertao do Moxoto Ipanema (Arcoverde)
Sertao do Araripe (Araripina)
Recife Sul
Sertao Central (Salgueiro)
Metropolitano Sul
Recife Norte
Agreste Centro Norte (Caruaru)

