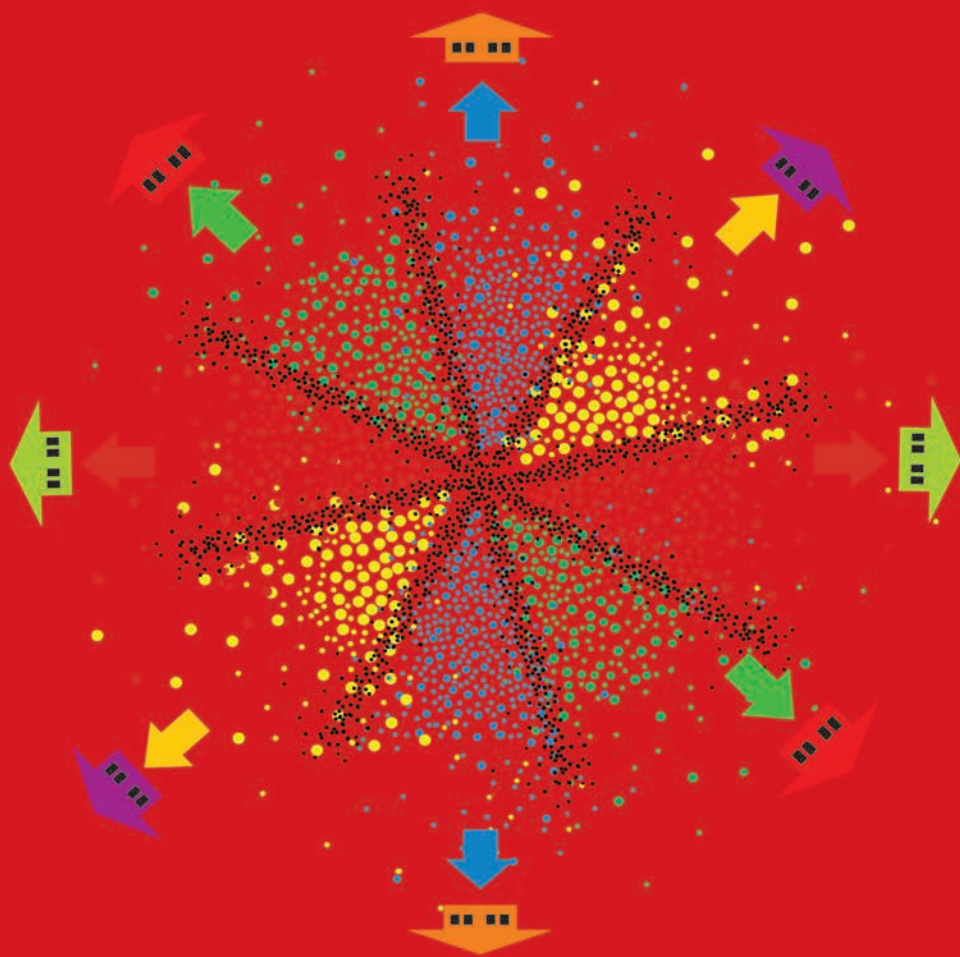


Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco



Parâmetros Curriculares de Língua Espanhola 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 Espanhola – 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

Sinéio 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

CONSULTORES EM LÍNGUA ESPANHOLA

Alexandre Furtado de Albuquerque Corrêa

Álvaro Vinicius de Moraes Barbosa Duarte

Ana Carla Andrade

Fabiele Stockmans De Nardi

Joelma Rodrigues de Oliveira

José Alexandre de Souza Neto

Juan Pablo Martin Rodrigues

Márcio Tiago dos Anjos

Miguel Espar Argerich

Moacir de Hora Espar

Regina Cybelle Paes de França

Rita Fabiana de Lacerda Jota



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 Espanhola
Ana Beatriz Rodrigues Gonçalves
Silvina Liliana Carrizo



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
INTRODUÇÃO	13
1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
2 A ORGANIZAÇÃO DOS PARÂMETROS DE ESPANHOL.....	24
3 LINGUAGEM E ENSINO DE ESPANHOL.....	28
4 EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM DE ESPANHOL NA EDUCAÇÃO BÁSICA	31
5 REFERÊNCIAS	61
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

No marco da Lei 11.161/05, ficou instituída, no Brasil, a oferta da Língua Espanhola na Educação Básica. Essa oferta é obrigatória no Ensino Médio e facultativa nos anos finais do Ensino Fundamental. Determina ainda a lei que se criem, nos sistemas públicos de ensino regular, Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação deve incluir, necessariamente, a oferta de Língua Espanhola no horário regular das aulas. Além disso, a referida lei garantiu a cada estudante o direito de escolha da língua estrangeira que tenha interesse em cursar.

Nesse sentido, a aprendizagem da Língua Espanhola deve ser compreendida como um direito de todas as pessoas e uma faculdade no âmbito das necessidades individuais e sociais do homem contemporâneo – não só como forma de inserção no mundo do trabalho, mas também, principalmente, como forma de promover a participação social. A Língua Espanhola permite o acesso a uma ampla rede de comunicação e à grande quantidade de informações presentes na sociedade atual. Assim, uma importante contribuição da Língua Espanhola na escola é a de ajudar a interpretar o quadro sociocultural composto pela mídia, bem como a compreender tanto as culturas hispânicas quanto a própria cultura do educando, por meio de diferentes formas de interação e de comportamento.

Os presentes Parâmetros Curriculares de Língua Espanhola para a Educação Básica do Estado de Pernambuco surgem na esteira do já estabelecido na Base Curricular Comum (BCC-PE). Nesse documento, o paradigma da solidariedade abrange as noções de

vínculo social e de cidadania fundadas no princípio da justiça social e na experiência republicana; a solidariedade é compreendida como a reciprocidade entre grupos e atores sociais, numa relação de intersubjetividade; o vínculo social, como a aliança em favor da comunidade e a cidadania, como 'direito a ter direitos'.

Na BCC-PE, pensar a escola pelo paradigma da solidariedade, do vínculo social e da cidadania implica valorizar as experiências de reconhecimento e de pertencimento, entendendo que a comunidade escolar e os professores devem orientar-se, no sentido de promover a formação do cidadão ético; a educação se pauta por conhecimentos fundados na melhoria da qualidade de vida das pessoas e por concepções comprometidas com a dignidade humana, a justiça social, a ética democrática e a cidadania como construção e reconhecimento de direitos; a educação deve exercer a sua parte na formação integral do cidadão: solidário, participativo, criativo e aberto ao diálogo; crítico, conhecedor do seu entorno e das dimensões nacional e global; disposto a assumir concepções éticas, fundadas na justiça social; sensível à dimensão estética das diferentes manifestações culturais; empenhado em partilhar regras democráticas, construídas com base no interesse comum e no respeito à diversidade. Definições que estão em consonância com as diretrizes do *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*, quando estabelece que a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos norteadores da educação básica e permear todo o currículo.

Em consequência, a concepção de currículo em que se fundamentam os parâmetros para o ensino e aprendizagem de Língua Espanhola, aqui definidos para o Estado, dialoga com visões de sociedade, educação e escola, escolhidas pela atualidade e pelo viés democrático e solidário. O currículo de Língua Espanhola é visto como parte de um projeto de formação integral do aluno, para desenvolver-se na escola e na sociedade, a partir de uma

perspectiva de ensino e aprendizagem marcada por estratégias didáticas de caráter sociointeracional e socioconstrutivista, objetivando romper com a fragmentação e o distanciamento que existe entre a vida e o estudo, entre a casa e a escola ou entre a aula e a rua.

Para tanto, esta proposta curricular de Língua Espanhola pretende assinalar parâmetros cujos princípios gerais norteiem os docentes, no que tange a:

- a) refletir sobre a função da língua espanhola na educação formal;
- b) promover o olhar atento para tornar realidade a implementação de planos de ensino e aprendizagem voltados para a construção da cidadania, a partir de uma visão discursiva, interdisciplinar e intercultural;
- c) estabelecer planos de curso pautados por objetivos realizáveis, considerando-se as peculiaridades de cada situação de ensino (escola, bairro, região, município, estado);
- d) reconhecer a concepção de que toda língua se atualiza sob a forma de textos, que se concretizam em diferentes gêneros, circulam em diferentes suportes materiais, atendem a diferentes setores da atividade social e preenchem diferentes funções sociodiscursivas;
- e) perceber a língua como uma forma de atuação social, quando atualizada em linguagem, através da qual as pessoas intervêm, nas mais diversas situações do dia-a-dia, com o intuito de realizar alguma ação;
- f) reconhecer a língua como materialidade variada e flexível por conta das diferenças geográficas, culturais e situacionais dos contextos em que se manifesta e por admitir diferentes modos de realização na interação;

Nas orientações curriculares para o Ensino Fundamental (PCN)

e para o Ensino Médio (OCEM, 2006, p. 9) argumenta-se que “o documento apresentado tem por intenção primeira trazer referências e reflexões de ordem estrutural que possam [...] agregar elementos de apoio à sua proposta de trabalho.” Da mesma forma, seguindo o que declaram os documentos oficiais para a educação básica, este material visa a contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente.

Nos últimos anos, os documentos que apresentam parâmetros e orientações para o ensino das diversas disciplinas na escola formal têm destacado o papel educativo das Línguas Estrangeiras. Entende-se que a aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo formativo do educando como um todo, pois permite uma nova percepção das potencialidades da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria Língua Materna, fatores esses que repercutem, de forma transversal, no conjunto de saberes e práticas que a escola fomenta (Cf. PCN-EF, 1998, p. 37).

Isso significa enfatizar que a aprendizagem da Língua Espanhola prepara o educando na compreensão crítica, tanto de outros modos de dizer o mundo quanto dos modos em que ele, seus colegas e seus professores enunciam seu mundo e seus próprios mundos. Ademais, permite ao estudante produzir enunciados significativos e possíveis no novo idioma e possibilita desenvolver a competência linguístico-discursiva e intercultural, que lhe oferecerá acesso a informações, perspectivas e modos de apreender realidades diferentes, colaborando, dessa maneira, em sua formação como cidadão. Isso é destacado no objetivo transversal dos documentos do Ensino Básico e do Ensino Médio (Cf. PCN-EM 2000, p. 26; OCEM, 2006). Os saberes e práticas transversais, que são promovidos dentro dos documentos oficiais, dizem respeito à inclusão, à democracia, à cidadania, à autonomia

e à participação em uma sociedade complexa como a atual.

Nesse sentido, é pressuposto que ir além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas significa abandonar as perspectivas ancoradas apenas nas disciplinas como conteúdos isolados, favorecendo a implementação de um currículo orgânico e interdisciplinar. Isso significa abandonar as visões de linguagem como instrumento (veículo), formas de distinção social ou conjunto de saberes técnicos, que se devem dominar para aplicar com fins específicos.

Dessa forma, é apropriado entender que o ensino e a aprendizagem da Língua Espanhola devem favorecer o conhecimento e a valorização das heterogeneidades entre os povos, ou seja, dos seres humanos na sua expressão ampla, expondo o educando à alteridade, assim como às diferentes formas do dizer, do pensar e do sentir, para o fortalecimento de um sujeito social e cidadão na interação discursiva crítica.

Nesse horizonte, considera-se a língua como matéria prima da construção da identidade, o que equivale a pensar o conjunto variável das nossas identificações, que conformam nossa estrutura de sujeitos históricos. Dessa forma, as tradições culturais, os domínios identitários, o social e o emocional da cultura de origem estão imbricados e são mobilizados ao serem os sujeitos expostos ao ensino e aprendizagem de espanhol.

Assume-se que a heterogeneidade da linguagem, da sociedade e da subjetividade encontram-se entre os princípios norteadores do ensino e aprendizagem da Língua Espanhola dentro da Educação Básica (Cf SERRANI, 2005, p 45). Por isso, pretende-se que o estudante desenvolva saberes, partindo das relações entre língua e linguagem e suas identificações culturais, sociais e emocionais, em uma perspectiva processual e sócio-histórica da linguagem, em diálogo permanente com a proposta integradora de Paulo Freire, o

que supõe integrar, de modo equilibrado, as questões linguísticas, discursivas e interculturais.

Acredita-se, portanto, que uma visão discursiva do ensino e aprendizagem da Língua Espanhola contribuirá para a produção e a compreensão de enunciados significativos, tanto na língua estrangeira quanto na língua do aprendiz.

Ao compreender a linguagem como interação discursiva, entende-se que a língua (sua materialidade) é realizada sempre no âmbito discursivo, e que tal âmbito se dá em uma perspectiva processual (para além do léxico, das estruturas fono-morfo-sintáticas e da sentença) e contextualizada socio-historicamente. A visão discursiva da linguagem permite compreender e conscientizar o educando sobre o processo em relação às diferentes posições, papéis sociais, modos e formas (tipos) enunciativos possíveis e significativos dentro do universo discursivo da Língua Espanhola e da língua oficial, no caso o português.

É privilegiada uma perspectiva dinâmica, na qual se parte da cultura dos educandos para voltar necessariamente a ela, em um processo de encontros e estranhamentos, trocas, (re)adaptações e (re)inscrições, operado pelo conhecimento processual e gradativo da Língua Espanhola – conhecido hoje como transculturação¹. Considera-se por esse viés também que, como o apontara Serrani (2005, p. 99), “O estudo da relação entre língua e discurso não só trará benefícios para o trabalho de leitura e produção de textos, mas também para que as disciplinas de língua cumpram com sua finalidade na formação educativa integral do cidadão”.

O processo de ensino e aprendizagem de uma língua e, em concreto, o da Língua Espanhola articula-se à sociedade como

1 Entende-se aqui “transculturação” no seu sentido amplo, que vem a ser um processo de transformação, a partir de encontros socioculturais e linguísticos.

prática discursiva interacional que tem presentes as ideologias e as estruturas de poder do entorno. É por isso que resulta necessário desenvolver o espírito crítico e estimular os estudantes, para compreenderem discursos de diferentes mídias e suportes, bem como de todo tipo de comunidades culturais, levando em consideração, tanto os gêneros discursivos e os suportes, como as finalidades e intenções presentes nos mais diversos textos, que circulam na nossa sociedade global. Essa temática deve viabilizar questionamentos, quanto aos sentidos produzidos e às suas implicações, para que os educandos como sujeitos sociais possam construir diferentes significados e, assim, participarem, de maneira efetiva, na complexa sociedade em que vivemos, sem se tornarem sujeitos passivos das diferentes ideologias e demandas de imperativos circunstanciais.

Num mundo em que a experiência global dialoga e é redefinida constantemente pela multiplicidade da experiência local, promover a formação humana dos educandos implica redefinir a aquisição das tradicionais habilidades linguísticas em função de uma competência linguístico-discursiva-intercultural que, atendendo ao artigo 35 da Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), vise ao “aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado”.

Pelo exposto, entende-se que é a instituição formadora o espaço social plural onde podem encontrar-se interesses contrapostos, mas em que saberes e culturas são construídos não apenas na reprodução, mas notadamente, nas formas de intervenção na sociedade à qual os sujeitos pertencem. Nesse sentido, o desenvolvimento das dimensões cognitiva, social, política, afetiva, ética e estética dos educandos deve ter como embasamento uma

abordagem e uma prática interdisciplinar e intercultural.

Recordemos os quatro pilares da educação contemporânea inscritos nos documentos da Unesco Brasil (1998), assim como também nos PCNs/EM (1999), designados como: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a conhecer. Eles representam princípios norteadores e devem estar coadunados com o espírito epistemológico da interdisciplinaridade e da contextualização, conforme se argumenta nos PCNs/EM:

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados (1999, p. 89).

Portanto, neste documento, transparece a perspectiva de que se busque trabalhar a interdisciplinaridade como estratégia didática apropriada, para avançar na direção de formar cidadãos preparados para relacionar conhecimentos e experiências, de modo que lhes facultem ler as realidades sociais em que vivem, de forma construtiva, crítica e cooperativa. Entende-se que a proposta é a de estabelecer relações de complementaridade, convergência e interconexão dos conhecimentos, das práticas e saberes, pois se espera que os eixos temáticos atuem de forma a integrar as disciplinas da educação formal.

Nesse sentido, e a modo de exemplo, as experiências havidas no ensino e aprendizagem do Inglês podem contribuir para melhor poder dimensionar e avaliar os passos dados no ensino e aprendizagem do Espanhol. Um diálogo entre essas duas disciplinas pode representar um valioso recurso, tanto para reavaliar experiências de sucesso e de fracasso, quanto para propor e articular os novos enfoques e práticas. Do mesmo modo, poderá ser de grande utilidade buscar uma inter-relação com a disciplina de Português em um sentido amplo, assim como com todas as

demais disciplinas integrantes do currículo, para proporcionar aos educandos a organização e sistematização dos saberes e práticas pretendidos e promovidos.

O esforço de correlacionar os momentos do ensino e aprendizagem de língua estrangeira com os do ensino e aprendizagem das demais disciplinas pode aproximar o aluno do mundo, no qual está mais habituado a interagir, contribuindo, desse modo, para diminuir a distância gerada pelo ensino e aprendizagem da nova língua: porque aprender uma língua estrangeira exige sair da posição de domínio associada ao conhecimento da língua própria, para uma posição de aprendiz colocado perante mundos menos conhecidos, onde existem visões de mundo e formas de interação social diferentes. Ao abrir as portas de uma língua estrangeira, como o espanhol, os educandos ficarão expostos a culturas diferentes, a práticas e saberes, que repercutirão no seu posicionamento no mundo e em sua própria subjetividade.

Uma efetiva inter-relação de conceitos, problemas, temas e metodologias e uma ativa atitude crítica frente ao mundo da linguagem e das culturas contribuirão no desenvolvimento de práticas ligadas, tanto à interdisciplinaridade, quanto à interculturalidade. Práticas como as de pesquisa, mediação e diálogo, devem visar à inclusão, ao equilíbrio do convívio e às práticas críticas e políticas de todo sujeito cidadão. É nesse enfrentamento para uma nova realidade, que propomos a aprendizagem da Língua Espanhola para o Ensino Fundamental e Médio de Pernambuco.

2 A ORGANIZAÇÃO DOS PARÂMETROS DE ESPANHOL

Os parâmetros curriculares de Espanhol em Pernambuco seguem os princípios gerais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ou seja, pretendem oferecer ao aluno a possibilidade de aumentar sua percepção como ser humano pluricultural e cidadão do mundo. Por isso, vão centrar-se no engajamento discursivo do aluno, de modo que ele possa inserir-se, de maneira crítica, nos diversos contextos discursivos em que poderá estar envolvido.

Este documento está organizado em seis grandes campos de atuação pedagógica, que recebem o nome de eixos. Cada um dos seis eixos está relacionado com os demais e tem a mesma importância pedagógica de ser trabalhado em sala de aula, dependendo sempre da realidade da instituição, dos alunos e dos professores. São eixos:

1. A Compreensão Oral
2. A Compreensão Escrita
3. A Produção Oral
4. A Produção Escrita
5. A Prática de Análise Linguística
6. O Letramento Literário

Nessa perspectiva, com esses parâmetros, pretende-se orientar a prática de ensino da Língua Espanhola para formar crianças e jovens críticos em suas experiências orais e escritas, o que implica assegurar que a escola assumirá o compromisso de propiciar-lhes experiências significativas na leitura e na escrita, na compreensão, na enunciação, na interação social para a construção dos saberes.

Esse compromisso com a formação integral na Língua Espanhola é um engajamento com o presente e com o futuro dessas crianças e jovens, cumprindo o papel da escola de desenvolvê-los, de maneira ativa, na sociedade, na medida em que se prevê uma integração dos eixos, que serão trabalhados de forma a se complementarem, cada um interagindo com os demais, sempre pensados para ações sociais, contribuindo para a aprendizagem desse componente curricular. Nesse sentido, importa, também, que o aluno possa compreender os enunciados, percebendo-se a si mesmo como parte integrante do ato comunicativo, considerando os aspectos psicoafetivos, que o mobilizam em seus propósitos de expressão.

Os eixos da compreensão oral e escrita vão tratar do trabalho com as competências discursivas relacionadas à interpretação dos discursos orais e escritos (textos autênticos), em suas mais diversas manifestações linguísticas. Nesses eixos, também, se trabalham os fatores cognitivos, perceptivos, atitudinais, afetivos e sociológicos do estudante. Tais fatores são fundamentais para o processo de interpretação de um texto, uma vez que todo gesto de leitura empreendido pelo aluno orienta-se, também, pelos conhecimentos prévios que ele carrega consigo, que podem ser seus conhecimentos de mundo, sobre um gênero textual determinado, sua experiência, sua própria atitude, seus desejos e necessidades etc. A maneira como se pensa nesses eixos dá uma perspectiva totalmente integrada aos mesmos e contribui para a formação crítica do estudante e sua capacidade de refletir sobre os aspectos sócio-histórico-culturais que constituem os espaços de interação em que estão inseridos.

Os eixos da produção oral e escrita também vão contribuir para o desenvolvimento do conhecimento linguístico do estudante, pois estão relacionados à produção do discurso (oral e/ou escrito) do mesmo. Além do estudo da pronúncia, do léxico e da gramática da língua alvo, a produção oral abarca os conhecimentos

socioculturais e pragmáticos, e os saberes necessários para que o educando possa aportar informação e opiniões, mostrar acordo ou se posicionar contrariamente, resolver equívocos conversacionais ou saber em que circunstância se deve falar ou não etc. No eixo da produção escrita, coloca-se, ainda, a formalização de outro contexto de enunciação, em que o escritor define suas escolhas lexicais e gramaticais, o código e o gênero textual, a partir de sua intenção comunicativa, isso é, a partir do uso social para o qual se apropriará da linguagem.

O eixo da prática de análise linguística indica o redimensionamento do estudo da gramática, passando a ser configurado como meio para melhor compreender o funcionamento da linguagem em suas diversas possibilidades. Esse deslocamento, já indicado nos PCNs, reafirma o compromisso de tratar a linguagem em seu contexto de uso: o tempo verbal em que se registra o discurso oral ou escrito, o código linguístico que se escolhe para a expressão, as seleções lexicais que se fazem são determinadas pelas necessidades discursivas estabelecidas pelo locutor e o interlocutor e pelas especificidades do gênero discursivo/textual em que o discurso se dá.

Por fim, é preciso que se assuma a inclusão do letramento literário como eixo no currículo de ensino de Espanhol, como pano de fundo e também como arena para oportunizar que esses estudantes, agora se colocando como sujeitos da linguagem, possam compreender a vinculação estreita entre linguagem e cultura e todos os seus desdobramentos: as diversidades étnicas, as diversidades culturais, as diversidades linguísticas. Dessa forma, a inclusão desse eixo permitirá que a sala de aula e a escola se tornem espaços, em que se experimentam e se mesclam diferentes formas de vida, o que prepara o nosso estudante para circular, com desenvoltura, nesse mundo de fronteiras tênues que a Língua Espanhola vem ajudando a construir.

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

Com o intuito de indicar em quais etapas do processo de escolarização deve acontecer a abordagem, sistematização e consolidação das expectativas de aprendizagem (EAs) relacionadas aos Parâmetros Curriculares de Espanhol, em todos os eixos que compõem o documento, utilizamos um sistema de cores. A legenda a seguir esclarece o significado de cada cor utilizada.

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) no(s) qual(is) uma expectativa de aprendizagem começa a ser abordada pelas práticas de ensino, ainda que de forma não sistemática; significa possibilitar aos estudantes se familiarizarem com conteúdos e conhecimentos.

A cor azul celeste indica o(s) ano(s) no(s) qual(is) uma expectativa de aprendizagem necessita ser objeto de sistematização pelas práticas de ensino; significa sedimentar conteúdos e conhecimentos, que permitam o avanço nas temáticas trabalhadas anteriormente.

A cor azul escuro indica o(s) ano(s) no(s) qual(is) se espera que uma expectativa de aprendizagem seja efetivada, como condição para o prosseguimento, com sucesso, em etapas posteriores de escolarização; significa aprofundar conceitos e noções consolidados e expandi-los para novas situações.

Neste modelo, assumimos o discurso (e isso envolve eu e o outro, em uma interação real) como unidade central, para a qual devem convergir todas as práticas pedagógicas, desde o ensino da leitura e da escrita e a prática de análise linguística a eles vinculada até as inserções dos demais conteúdos do currículo, ajustadas ao tratamento dos temas transversais, que subsidiam esse discurso, distribuídos nas diferentes áreas do conhecimento.

3 LINGUAGEM E ENSINO DE ESPANHOL

3.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: POLICENTRISMO DA LÍNGUA ESPANHOLA

O ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras se vinculam, inicialmente, à importância do domínio dessas línguas em um mundo que está imerso num irrefreável processo de globalização, em que as novas tecnologias de comunicação e informação quebram barreiras espaciais, encurtam distâncias e mobilizam a interação comunicativa entre pessoas de diferentes origens e bases culturais. O sentimento de pertença a uma comunidade de caráter global motiva a procura da aprendizagem de línguas estrangeiras.

Ao partir da existência de um espaço linguístico inclusivo, cheio de diferentes marcas locais e nacionais, podemos afirmar que o espanhol configura-se como uma língua policêntrica. Nesse sentido, para abordar a heterogeneidade particular da Língua Espanhola, pensamos ser necessário estimular os educandos na percepção que grande parte dos hispanofalantes tem da sua própria língua, ou seja, sua experiência reside em compreendê-la em seu caráter de língua vária e policêntrica, porém extensa e familiar. Essa questão coadjuvará, por sua vez, no enriquecimento intercultural, na observação das relações entre sujeitos, territorialidades e modos de dizer e falar.

Sensibilizar para a diversidade linguístico–discursiva como fato constitutivo da língua e do nosso modo de viver – a experiência social – deve promover nos educandos a articulação desses saberes

e práticas, a partir da própria experiência com a heterogeneidade da sua língua materna. Para tanto, aqui se assume a concepção de língua como fenômeno sócio discursivo e, 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).

Essa concepção acarreta alguns desdobramentos:

- a enunciação, seja ela oral ou escrita, não é autônoma em relação ao seu contexto, senão produto materializado nos gêneros discursivos;
- toda enunciação, seja ela oral ou escrita, é configurada como ação e interação e, portanto, é essencialmente dialógica.

Nessa compreensão de que a linguagem não pré-existe e nem é exterior ao sujeito (MARCHUSCHI, 2008, p. 64), assumimos também que:

I – o (re)conhecimento isolado de palavras e expressões não implica o conhecimento da língua, uma vez que as palavras e expressões não têm um significado que lhes seja próprio, que possa ser apreendido isoladamente: elas são o lugar material a partir do qual os sujeitos podem (re)construir significados, os quais estão sempre sócio-historicamente determinados.

II – o conhecimento de mundo, as experiências vividas e acumuladas são o instrumento necessário para a interação entre os sujeitos, mediante o emprego de palavras e expressões, tendo em vista a construção de significados.

O modelo de ensino e aprendizagem aqui proposto abrange o desenvolvimento de capacidades que estão organizadas em expectativas de aprendizagem (EAs) para compreender e analisar a língua e a linguagem, e expressar-se por meio delas.

Nas seções seguintes, se apresentam cada um dos eixos traçados nos parâmetros, expondo questões teórico-metodológicas envolvidas no trabalho com o ensino e aprendizagem da Língua Espanhola.

4 EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM DE ESPANHOL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Inicialmente, destacamos que os eixos serão tratados separadamente para melhor compreensão da proposta, mas devem ser articulados na prática pedagógica do professor, de forma integrada e espiralada.

Nesse sentido, entende-se que o eixo de análise linguística, por exemplo, deve perpassar os demais eixos, articulando-se com eles. No entanto, é necessário que se reconheça o deslocamento do estudo da gramática da Língua Espanhola que estamos propondo, pois irá sofrer dois novos impactos:

I – a concordância com a concepção de linguagem assumida nos parâmetros de Língua Portuguesa (a língua como ação e interação, com seu funcionamento sendo determinado pelo uso que dela se faz, de acordo com as intenções comunicativas dos atores) não pode, ainda assim, ignorar o fato de que o Espanhol é uma língua estrangeira, com estrutura própria, e definitivamente dispersa e diversa em seu uso pelas comunidades nas quais se inserem os estudantes. É pertinente, então, que se retomem e que se reconheçam as especificidades do sistema linguístico do Espanhol, o que significa reconhecer a linguagem também como produção cultural. É preciso reconhecer também que, apesar de o Espanhol hoje fazer parte ativamente dos universos de vivência e de experiência dos brasileiros, o acesso à língua é tão diversificado (através de músicas, filmes, jogos, textos, interações escassas e irregulares com turistas, programas de

intercâmbio, vídeos da internet...) que nem se pode prever uma padronização, para identificar os contatos interacionais, nem formular hipóteses a respeito de possíveis experiências nas comunidades em que eles convivem. Caberá à escola, portanto, reunir informações várias e mediá-las para fomentar a aprendizagem, com base nas teorias que sustentam as práticas de ensino.

II – a acepção de que o Espanhol é uma língua estrangeira e que, portanto, apresenta especificidades, tanto em termos sintáticos e lexicais, quanto nos seus aspectos culturais. Nessa perspectiva, a análise linguística, partindo dos saberes linguísticos que fazem parte do repertório do estudante, é orientada pelas necessidades do uso e das reflexões sobre a língua, dentro das características e das demandas do gênero discursivo/textual para aquela expressão oral, para aquele texto a ser lido, para aquele texto a ser escrito.

O primeiro eixo estabelecido, o da Compreensão Oral, busca fortalecer a experiência de interação, face a face, de estudantes e professores, no universo discursivo da Língua Espanhola. Considera-se que a microsociedade representada pela sala de aula pode e deve ser estimulada para propiciar enunciações significativas na realização da interação entre os aprendizes e com o professor. De fato, toda a atividade comunicativa, que se desenvolve na interação da sala de aula, pode ser dirigida a contribuir para a compreensão oral, o seu monitoramento e a sua constante reformulação.

O segundo eixo estabelecido, o da Compreensão Escrita, é entendido em função das diversas atividades e saberes que envolvem o processo de leitura. Como parte fundamental do processo educativo, considera-se que ler, como prática social, é possibilidade de ter acesso ao conhecimento produzido, e, portanto, parte importante da produção de conhecimento ao longo da história. Nessa perspectiva, ler é uma atividade sociodiscursiva

e intercultural, fundamental para a formação dos indivíduos, e deve ser estimulada no processo de ensino e aprendizagem do estudante-leitor para viabilizar-lhe o acesso a informações de variados tipos, a interação com outros pontos de vista, o contato com o conhecimento cultural hispano-falante e a possibilidade de posicionar-se mais crítica e autonomamente frente às demandas contemporâneas e futuras.

O terceiro eixo e o quarto estabelecidos, respectivamente, o da Produção Oral e o da Produção Escrita, são propostos numa perspectiva de *continuum* e de heterogeneidade para que sejam implementados, de forma contextualizada e concretizada, por meio dos gêneros discursivos. Ao considerar a linguagem como prática sociodiscursiva, a produção oral é integrada como prática importante na sala de aula, vinculada tanto à produção de sentidos quanto à análise linguística. Já a produção escrita, coloca-se como a formalização de outro contexto de enunciação, em que o estudante-escritor define suas escolhas, mediado sempre pelos textos escritos, seus saberes e repertórios; entende-se esse eixo como mobilizador de saberes, em conexão com os demais eixos, uma vez que escrever supõe compreender e interpretar, reformular e avaliar a prática de produção de enunciados e discursos.

O quinto Eixo, Prática de Análise Linguística, considerado como eixo transversal, indica o redimensionamento do estudo da gramática, que não mais se coloca como objeto isolado de ensino, passando a ser configurada como estratégia para melhor compreender o funcionamento da linguagem em suas expressões orais e escritas. Esse deslocamento, já indicado nos PCNs, reafirma o compromisso de tratar a linguagem em seu contexto de uso: o tempo verbal em que se registra o discurso oral ou escrito, o código linguístico que se escolhe para a expressão, as seleções lexicais que se fazem são determinadas pelas necessidades comunicativas estabelecidas pelo falante e o ouvinte, pelo escritor

e o leitor e pelas especificidades do gênero discursivo/textual em que o discurso se dá.

Por fim, levando-se em conta a história do ensino de espanhol no país e a importância da esfera simbólica como produção de experiência e conhecimento do mundo, é estabelecido o sexto eixo, o do Letramento Literário. Com esse eixo pretende-se contribuir para a formação de um tipo particular de leitores, que usufrua de uma prática de leitura distinta, mais estética e menos funcional, suscetível de colaborar com os outros eixos. Entende-se que ao se tratar de um estudante-leitor que descobre a literatura como outra forma de refletir sobre o ser humano, a partir da experiência estética, poderá dar oportunidade para desenvolver melhor a competência discursiva-intercultural, envolvendo-se o estudante-leitor dentro das produções de outras culturas de expressão hispano-falante que têm suas particularidades ancoradas em tradições estéticas e culturais diferentes daquelas da cultura produzida em seu país, em sua região, em seu estado.

É necessário explicar, logo depois de ter oferecido uma introdução a cada um dos eixos das expectativas de aprendizagem, que o Letramento crítico aqui é incluído como uma necessidade a ser assumida em cada um dos eixos do ensino e aprendizagem de espanhol, como modo de oportunizar que os estudantes como efetivos usuários e produtores críticos da linguagem estejam aptos a buscarem as informações e conhecimentos necessários, para que seus discursos não se esvaziem em “saudações” e fórmulas e clichês estruturais, bem como para que possam compreender e se valerem da vinculação estreita entre linguagem e cultura e de todos os seus desdobramentos: as diversidades étnicas, as diversidades culturais, as diversidades linguísticas. Dessa forma, a inclusão pertinente desse eixo em cada um dos outros permitirá que a sala de aula e a escola se tornem espaço em que se experimentam e se mesclam diferentes formas de vida e que preparam os estudantes

para circularem, com desenvoltura, por esse mundo de fronteiras tênues que o Espanhol vem ajudando a construir.

4.1 EIXO DA COMPREENSÃO ORAL

O ensino da oralidade na educação básica, embora represente um dos objetivos primordiais para o estudante de uma língua estrangeira, ainda se realiza de forma diminuta; talvez pela dificuldade que alguns professores sintam para fazê-lo, e por isso, decidem não ensinar oralidade, ou se o fazem dispõem de pouco tempo para tal. Ademais, observa-se que as práticas de compreensão e produção oral estão relacionadas, geralmente, aos contextos de ensino com número pequeno de estudantes, salas de aula equipadas com recursos tecnológicos, conseqüentemente, mais próximos à realidade de centros de ensino de línguas.

De fato, são muitas as dificuldades apresentadas pelos docentes, ocasionando limitações para alcançar um ambiente escolar favorável ao desenvolvimento de atividades didáticas que viabilizem a oralidade. Logo, o ensino da oralidade em Língua Espanhola representa um desafio para os professores, pois, de modo geral, é concebido como prática secundária devido aos obstáculos que o professor enfrenta para fomentar a compreensão e a produção do discurso oral. Isso resulta no desinteresse pela elaboração de atividades didáticas, que contemplem o eixo da oralidade, repercutindo no desenvolvimento de atividades de forma facultativa e carecendo de um olhar mais esmerado e de propósitos didáticos pertinentes à sua relevância, para a formação discursiva do educando.

Além disso, não se pode determinar como compreensão e produção de oralidade na sala de aula, apenas as atividades realizadas durante a leitura de textos, nas correções de compreensão escrita, nas repetições de expressões comunicativas. As referidas atividades

somente são consideradas como ensino e aprendizagem da oralidade, quando se tem uma concepção tradicional de ensino de Língua Espanhola.

No entanto, o propósito do ensino da oralidade não deve estar relacionado exclusivamente ao discurso oral, pois é pertinente que o professor compreenda fala e escrita (MARCUSCHI, 2001a) como modalidades complementares, ou seja, estão imbricadas constantemente nas práticas discursivas e não é oportuno mensurá-las. Por outro lado, ainda quanto à concepção do contínuo entre fala e escrita, é preciso que, no ensino de Espanhol, se perceba e se professe a compreensão de que o Espanhol é uma língua estrangeira para os nossos estudantes e que eles precisam aprendê-la em seus contextos de uso oral e de uso escrito, se o que queremos é contribuir para a formação intercultural e cidadã do educando. Da mesma forma, é plausível o trabalho com a “oralização da escrita” (SCHENEUWLY e DOLZ, 2004), desde quando se ressaltem elementos da fala e da retórica, tais como a prosódia, as pausas, as expressões faciais, entre outros.

Uma proposta didática que vise ao ensino da oralidade deve contemplar os elementos intrínsecos ao discurso oral, como por exemplo, a linguagem não verbal, que é parte importante das referidas práticas. Assim, além do fomento de práticas de compreensão e produção da oralidade, faz-se necessário aproximar a linguagem verbal e a não verbal, ressaltando as propriedades de complementação e relação que as unem, para compor o discurso oral.

Outro aspecto essencial, particularmente no que concerne à compreensão oral, é a escuta. Essa é uma dimensão fundamental nos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, porque é através dela que se desenvolvem as estratégias que viabilizam a compreensão e possibilitam a interação (no caso dos

turnos de fala). Portanto, pode-se afirmar que o trabalho com a oralidade na sala de aula se inicia com as atividades auditivas (muitas das quais bastante comuns no cotidiano escolar, por exemplo, a escuta de músicas, de audiovisuais, de diálogos, entre outros). Escutar ou ouvir é estar disposto a estabelecer interlocução mediante a compreensão, podendo construir os significados das situações sócio-comunicativas.

É também fundamental que se definam os gêneros discursivos adequados para as expectativas de aprendizagem para cada um dos níveis de ensino, fundamental e médio, entendendo que seu uso gradativo e processual contínuo beneficiará o seu conhecimento e a compreensão e produção significativas em língua espanhola.

Do mesmo modo, faz-se necessária a integração espiralada entre o eixo da Compreensão oral e os demais, pois é, decerto, um componente a ser relevado na prática docente, de modo que as necessidades discursivo-comunicativas possam ser consolidadas em diferentes contextos de enunciação e nas atividades, tarefas e/ou projetos da disciplina (ou da escola) de modo a consolidar os conhecimentos próprios e os que são promovidos em cada nível de ensino.

Assim, é necessário focar a compreensão oral como parte da oralidade, o que significa articular as formas de interagir, a partir da interpretação discursivo-comunicativa do uso e análise linguística, tanto na modalidade falada quanto na escrita, permitindo atender, por meio da escuta, as variáveis de sons, entonação, pausas, ritmos e intensidades, assim como as variações linguísticas, que convergem ao mesmo tempo na produção de sentidos em Língua Espanhola.

4.1.2 Expectativas de aprendizagem integrantes do Eixo da Compreensão Oral

Eixo Temático	Expectativas	Ensino Fundamental				Ensino Médio		
		6	7	8	9	1	2	3
Compreensão Oral	EA1 – Compreender enunciados orais, considerando as especificidades socioculturais da interação, propósito comunicativo, as características do gênero.							
	EA2 – Compreender o funcionamento que rege a participação dos interlocutores de uma produção oral, respeitando os intervalos de fala.							
	EA3 – Reconhecer os efeitos de sentido produzidos pelo uso de recursos linguísticos discursivos em textos orais, compreendendo a determinação sociocultural dos sentidos, a partir da consideração da experiência de mundo do educando.							
	EA4 – Reconhecer os efeitos de sentido produzidos pelo uso dos marcadores discursivos em textos orais.							
	EA5 – Observar a coerência numa produção oral, considerando a situação discursiva.							
	EA6 – Reconhecer as características dos registros empregados na interlocução.							
	EA7 – Perceber as diferenças de sentido acarretadas por diferenças fonéticas entre sons específicos							
	EA8 – Reconhecer as marcas discursivas características do Espanhol em suas diferentes variedades e registros.							
	EA9 – Reconhecer o uso significativo de pausas, prolongamentos de sons e demais elementos da linguagem não verbal.							
	EA10 – Reconhecer os sons do sistema fonético do Espanhol em suas variações.							
	EA11 – Perceber os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos lexicais e morfossintáticos na produção de textos orais.							
	EA12 – Reconhecer as especificidades dos gêneros orais.							
	EA13 – Reconhecer e selecionar o registro linguístico mais adequado para cada situação.							
	EA14 – Reconhecer os efeitos de sentido na leitura de textos orais, considerando os aspectos interculturais neles inscritos.							

4.2 EIXO DA COMPREENSÃO ESCRITA

4.2.1 Considerações iniciais

Em consonância com o afirmado anteriormente, o eixo de Compreensão Escrita deve ser entendido, nestes parâmetros, a partir de sua articulação com os demais eixos, sem que haja, entre eles, uma relação de centralidade e/ou predominância.

Designam-se compreensão escrita as diversas atividades que estão envolvidas no processo de leitura, entendido como parte fundamental do processo educativo, uma vez que ler, como prática social, é uma possibilidade de ter acesso ao conhecimento produzido e, assim, é parte importante da produção de conhecimentos. A noção de leitura é reconhecida neste documento, como essencialmente polissêmica, assim como diversas são as práticas de leitura que a escola pode e deve acolher.

A relevância do eixo de Compreensão Escrita está na compreensão do processo de leitura, que inclui não apenas o texto escrito, mas também a compreensão e a produção orais (eixos Prática de Compreensão Oral e Prática de Produção Oral) no seu vínculo espiralado com o eixo de Produção Escrita (não existe compreensão sem produção e vice-versa) e no monitoramento constante, que cabe ao eixo de Prática de Análise Linguística.

4.2.2 Concepção de leitura

A polissemia da noção de leitura faz com que o professor depare com diferentes concepções e orientações teórico-metodológicas no trabalho com a leitura na escola. Entender, por exemplo, a leitura como uma atividade de construção de sentidos, leva a afirmar que o sentido não está no texto como algo a ser descoberto, mas se produz mediante uma negociação intensa entre o que ao leitor

este texto oferece e aquilo que ele traz de seu conhecimento de mundo, modelos cognitivos e conhecimento sistêmico, por exemplo.

De acordo com essa perspectiva, têm especial relevância os aspectos cognitivos que constituem a leitura e, portanto, os conhecimentos prévios e sua ativação, movimento essencial para a compreensão de um texto (KLEIMAN, 2002), uma vez que toda leitura implica uma mobilização, por parte do leitor, dos conhecimentos que ele adquiriu, durante a sua vida, os quais são de tipos diversos, abarcando, desde o conhecimento linguístico até o chamado conhecimento de mundo.

Ao tratar de leitura, no entanto, pode-se considerar, ainda, que esta atividade mobiliza, também, por parte do estudante-leitor, uma percepção acerca de seu modo de estar no mundo.

Compreende-se, portanto, que o trabalho com a leitura, na escola, se situa na tensão entre o que traz o leitor e o que o texto, como objeto histórico, lhe apresenta, propiciando-lhe reafirmar, questionar, deslocar seus conhecimentos já construídos. No trabalho com a leitura, é preciso, assim, considerar tanto as condições de produção do texto quanto aquelas de sua leitura, o que significa levar em conta, entre outros aspectos, o contexto sócio-histórico em que essa produção está inserida, ou seja, sua relação com outros textos e também com outros discursos, visto que o sentido não está nem no texto nem nos sujeitos, mas nesse espaço em que estão situados os sujeitos sociais relacionados pelo viés do texto.

Diante de um texto, portanto, o leitor não apenas reconhece o que está posto, mas produz sentidos, a partir de sua relação com o dito, uma vez que todo leitor é também um sujeito inscrito social e historicamente, constituído por uma história de leitura que irá definir os seus modos de ler. Importa, no entanto, lembrar que a

leitura tende a ser múltipla, mas não pode ser qualquer uma, dado que as condições de produção de um texto podem nos indicar os sentidos possíveis de serem atribuídos a ele, apontando o que pode (ou não) ser dito sobre aquele texto, considerando suas relações com outros textos, com o contexto sócio-histórico de sua produção, entre outros aspectos.

A escola pode trabalhar no sentido de “modificar as condições de produção da leitura do estudante” (ORLANDI, 2001, p. 44), fazendo com que ele construa uma história de leituras e, também, ajudando-o no resgate da história dos sentidos, que atravessam os textos, cuja leitura é proposta, ou seja, auxiliando-o na observação da relação desse texto com outros textos, com os discursos de que é parte e, também, com outras leituras que foram feitas a respeito desse objeto de análise, que é o texto. Aproveitando-se do que, no processo de leitura, é passível de sistematização e olhando para o texto como “aberto”, podemos auxiliar no trabalho de construção de leituras, que não se restrinjam à repetição do dito, mas que se constituam como um trabalho efetivo do sujeito sobre o lido.

Na perspectiva de ensino de espanhol estabelecida por estes parâmetros, ler é uma atividade sociodiscursiva e intercultural fundamental para a formação dos indivíduos. Deve, portanto, ser fortemente estimulada no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, para que eles possam acessar informações de variados tipos, enfrentar-se com pontos de vista diversos acerca de um mesmo tema, entrar em contato com o conhecimento sócio-cultural produzido no mundo hispano-falante e posicionar-se mais criticamente e mais autonomamente frente às demandas contemporâneas e futuras.

4.2.3 Expectativas de aprendizagem integrantes do Eixo Práticas de Compreensão Escrita

Eixo Temático	Expectativas	Ensino Fundamental				Ensino Médio		
		6	7	8	9	1	2	3
Compreensão Escrita	EA1 – Compreender enunciados escritos, considerando as especificidades dos espaços socioculturais e de interação, levando em conta os interlocutores, o propósito comunicativo, as especificidades do gênero.							
	EA2 – Reconhecer as relações entre diferentes gêneros, considerando suas especificidades: contexto de produção, organização composicional, gráfica, marcas linguísticas e enunciativas.							
	EA3 – Perceber as reconfigurações implicadas no processo de retextualização de diferentes gêneros em registros diversos.							
	EA4 – Reconhecer, no processo de interpretação de um texto, informações relevantes.							
	EA5 – Reconhecer os efeitos de sentido produzidos pelo uso de recursos linguísticos discursivos em textos escritos, compreendendo a determinação sociocultural dos sentidos, a partir da consideração da experiência de mundo do educando.							
	EA6 – Reconhecer os efeitos de sentido na produção de textos escritos, considerando os aspectos interculturais neles inscritos.							
	EA7 – Perceber a coerência em uma produção escrita, observando especialmente os espaços de interação entre os interlocutores, o propósito comunicativo, as características dos gêneros escritos, em seus diferentes registros.							
	EA8 – Perceber marcas discursivas características do Espanhol em suas diferentes variedades e registros.							
	EA9 – Reconhecer os efeitos de sentido produzidos pela mobilização de recursos linguístico-discursivos diversos (lexicais, morfossintáticos, de pontuação, gráficos, etc.).							
	EA10 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.							
	EA11 – Inferir informação implícita em textos verbais e em textos não verbais que mobilizem outras.							

Eixo Temático	Expectativas	Ensino Fundamental				Ensino Médio		
		6	7	8	9	1	2	3
		Compreensão Escrita						

4.3 EIXO DA PRODUÇÃO ORAL

4.3.1 Considerações iniciais

A produção oral deve ser abordada no ensino, uma vez que a vida social requer certos conhecimentos para que o cidadão possa se inserir em uma diversidade de situações permeadas pela linguagem, via modalidade oral.

O senso comum considera que praticar a oralidade na escola significa conversar livremente, fazer perguntas aos professores, exercitar a fala em atividades em grupo, independente do tema, resolver exercícios oralmente ou ler um texto em voz alta para os colegas ouvirem. Nessas atividades, porém, fica claro que o foco não é a fala, nem o aprendizado dos gêneros orais e das habilidades típicas dessa modalidade (PCNs LP).

Nesse mesmo documento – os PCNs LP –, se menciona, ainda, um aspecto importante para a compreensão do trabalho com a oralidade na escola, que é a necessidade de percebermos as especificidades dos conceitos de oralidade e oralização: enquanto o primeiro remete à produção de discursos orais, o segundo diz respeito a atividades que não são oriundas do universo da oralidade e que se caracterizam por ter como base um texto escrito que é oralizado, a exemplo da leitura em voz alta, da recitação de um poema etc. Ou seja, para trabalharmos efetivamente com a oralidade, é preciso pensar na especificidade dos gêneros orais e das situações de interação, que se produzem mediante seu

emprego. Isso não significa descartar as práticas de oralização, mas produzir um deslocamento nas rotinas de trabalho com a língua estrangeira, que tendem a reduzir as práticas orais a elas. Conforme encontramos nos PCNs de LP:

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

Tal observação nos permite considerar, portanto, que as atividades de oralização são importantes no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, mas que elas não devem recobrir o necessário trabalho com a oralidade, servindo como um espaço de observação e reflexão sobre elementos que são parte importante das referidas práticas.

Além do anteriormente exposto, deseja-se que o trabalho com a oralidade na escola permita romper com a perspectiva da dicotomia – em que fala e escrita são opostas, assumindo-se uma perspectiva de contínuo e de heterogeneidade, em que fala e escrita têm a mesma importância, sendo usadas quando requisitadas. Nesse viés, o foco é a construção de sentidos, a partir de situações de produção oral, concretizadas por meio dos gêneros orais.

Ensinar a oralidade envolve, então, a proposição de situações organizadas e sistematizadas de inserção do estudante em exercícios com gêneros textuais orais. Neles, aprende-se a preparar e monitorar a própria fala, considerando as situações discursivas propostas e as características do gênero em questão. Para além de realizar seminários – o gênero oral mais comum

nas escolas –, os estudantes precisam estar em contato, seja na produção ou na escuta, com uma diversidade de gêneros como entrevistas, mesas redondas, debates, palestras, notícias de rádio e TV, programas de rádio, propagandas, depoimentos, recados, avisos, poemas e narrativas em geral, piadas, adivinhas, jogos teatrais etc. Por isso, Marcuschi (1997, p. 47) afirma que o que está posto nas escolas, em geral, é uma oralização da escrita, e não a oralidade, uma vez que a maioria das atividades parte de textos escritos para fazer reflexão sobre a língua falada, ou proporciona ao estudante expressar-se oralmente, ler em voz alta, corrigir um exercício, conversar ou discutir com os colegas sobre algum tema etc. Ou seja, não são atividades que trazem uma reflexão sobre a modalidade falada nem suas relações com a escrita. Nem mesmo constituem gêneros orais.

As produções orais, por exemplo, envolvem a preparação e a produção do que será ouvido no momento da apresentação ou posteriormente (quando gravadas), para que se proceda à análise linguística do texto oral. Essa atividade proporciona construir conhecimentos sobre o contínuo oral-escrito, sobre os papéis sociais representados pelos participantes envolvidos nas interações discursivas, e sobre a inserção do estudante em atividades de oralidade. A modalidade falada fica em destaque, tanto no uso quanto na reflexão e não é apenas usada para conversação espontânea e/ou avaliação. Portanto, entende-se a integração desse eixo em função dos outros cinco eixos, fator que deve ser lembrado sempre na hora dos planejamentos.

Nas fases iniciais, as práticas de oralidade já são comuns nos relatos do cotidiano, na contação de ‘causos’ etc. Nessas atividades, o uso da modalidade falada é o foco. Podem ser também introduzidos gêneros como seminário, entrevista, debate regrado, de maneira mais sistematizada. Nos estudos de oralidade, são abordados temas de variação linguística essenciais à compreensão da linguagem

em sua plenitude, como estilos e dialetos, discussões em torno da noção de erro em linguagem, perpassando o viés da pluralidade da linguagem e da adequação ao contexto.

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

A prática de produção oral deve ser entendida como mais uma forma de empoderar os estudantes na sua aproximação à Língua Espanhola, levando em consideração, tanto as possibilidades da sua utilização em situações presentes e/ou futuras, quanto de fator de permanente mobilização e estranhamento na formação de um sujeito crítico e autônomo.

4.3.2 Expectativas de aprendizagem integrantes do Eixo da Produção Oral

Eixo Temático	Expectativas	Ensino Fundamental				Ensino Médio		
		6	7	8	9	1	2	3
Produção Oral	EA1 – Inserir-se, significativamente, em práticas de oralidade que mobilizem tanto os saberes já construídos (sobre seu entorno social, sua prática de linguagem, língua etc.) quanto aqueles advindos do contato intercultural com as produções em Espanhol.							
	EA2 – Produzir textos orais, considerando os elementos da situação discursiva, tais como, por exemplo, interlocutores, propósito comunicativo, aspectos afetivos, especificidades do gênero e suporte.							
	EA3 – Empregar recursos linguísticos discursivos diversos, reconhecendo os efeitos de sentido produzidos por sua utilização em interações orais.							

Eixo Temático	Expectativas	Ensino Fundamental				Ensino Médio		
		6	7	8	9	1	2	3
Produção Oral	EA4 – Empregar recursos linguísticos como os de modalização, trocas de turno, registro e cortesia na produção de textos orais em Espanhol, considerando seus propósitos discursivo-comunicativos e o contato intercultural.							
	EA5 – Proporcionar situações discursivas que fomentem práticas orais, favorecendo a expressão de pontos de vista e o protagonismo do aluno.							
	EA6 – Oralizar textos escritos, utilizando ritmo e entonação, pausas e intensidade adequadas às situações discursivas.							
	EA7 – Inserir-se, significativamente, em situações comunicativas, reconhecendo suas características e recriando-as no espaço escolar.							

4.4 EIXO DE PRODUÇÃO ESCRITA

4.4.1 Considerações iniciais

Dentro da concepção linguística-discursiva-intercultural da linguagem entende-se o eixo de Produção Escrita como uma prática permanente e processual, que contribui na produção e compreensão, por parte dos educandos, de enunciados significativos na Língua Espanhola.

A concepção espiralada dos eixos Compreensão Oral, Produção oral, Compreensão Escrita e Análise Linguística junto ao Eixo Produção Escrita é operacionalizada, como já definido nesse documento, ao compreender o sujeito como um sujeito discursivo, capaz de agir e interagir no mundo, através da palavra. Nesse sentido, o vínculo dá-se por meio da noção de gênero discursivo e sua materialização nos textos. Sendo assim, é importante que sempre se tenha presente a articulação ao realizar os planejamentos, pois, dessa forma, será possível pensar numa abordagem dos gêneros orais e escritos, baseada, ao mesmo tempo, num reconhecimento das interações discursivas, que dão origem a esses gêneros e em

sua organização linguístico-discursiva.

No eixo de Produção Escrita, as expectativas de aprendizagem levam em consideração o repertório de gêneros discursivos que os estudantes já conhecem dentro dos saberes e práticas escolares. Do mesmo modo, os tópicos, também presentes no eixo Compreensão Escrita, são abordados na perspectiva do sujeito que produz textos, entendendo que a compreensão escrita e a produção escrita implicam um *continuum*. Nele são apresentadas as EA que concorrem para que os estudantes, ao produzirem um texto num determinado gênero, reconheçam as formas de organização do discurso e as suas especificidades na Língua Espanhola.

4.4.2 Concepção de Escrita

Pensa-se a escrita, neste documento, como uma prática social de linguagem orientada para a produção de sentidos. Não se trata, portanto, de uma atividade neutra, mas da tomada da palavra por um sujeito que, situado sócio-historicamente, se relaciona com outros sujeitos e outros discursos. A escrita está implicada na interação com outros seres humanos e significada pelo uso social sempre contextualizado, que se faz da linguagem. Ela está, assim, relacionada às diferentes esferas das atividades humanas.

Nesse sentido, a produção textual não resulta de um movimento linear de expressão ou de uma apropriação das regras da língua, mas sim de uma interação dialógica escritor-leitor, ambos sujeitos ativos que, do mesmo modo como interferem na construção do texto, são também construídos nele (Cf. VARGENS; FREITAS, 2010, p. 204). Em decorrência disso, acredita-se que se devem viabilizar espaços discursivos variados, nos quais os estudantes possam interagir e construir sentidos na aprendizagem de Língua Espanhola, dentro da escola.

Entender a língua na sua dimensão discursiva permite pensar a

escrita como produtora de realidade, posto que, por meio dela, são criados valores e ideias (BAPTISTA, 2010). Esses valores e ideias são construídos e reconstruídos (validados, naturalizados e legitimados) nos diversos e diferentes contextos de interação. É por isso que a prática de produção escrita contribui, através das hipóteses e reformulações, que se efetuam no processo de escrever, para a reflexão sobre os pressupostos e as implicações que certo modo de ver e ser no mundo acarreta. Escrever é também saber interpretar, compreender e questionar e, nesse sentido, é um processo concomitante ao de compreensão escrita.

Compreende-se que o reconhecimento dos gêneros textuais e a possibilidade de produzi-los se dá, à medida que os estudantes vivenciam situações mediadas pelo texto escrito e são levados a refletir sobre essas situações e as formas de organização linguístico-discursiva dos textos nelas produzidos. Os interlocutores que participam da interação, a orientação discursivo-comunicativa, os temas, o tipo de circulação são fatores que dizem respeito à organização do texto, às escolhas sintáticas, lexicais e de registro, sendo necessário lembrar que é a observação da prática social, que possibilita a exploração do gênero e não o contrário (KLEIMAN, 2006).

Entende-se, também, que essas escolhas devem ser oferecidas de forma gradual e processual, tanto em relação direta com os interesses dos estudantes e os repertórios já conhecidos, partilhados em anos anteriores e em outras disciplinas, quanto em seu vínculo permanente com os saberes transversais propostos nos documentos oficiais e as particularidades do ensino e aprendizagem dos discursos, que as culturas de expressão em espanhol produzem.

Pensa-se, por sua vez, que toda prática de Produção Escrita supõe a produção e compreensão dentro de um contexto sociocultural,

histórico e subjetivo, fator esse que deve ser promovido, a partir de atividades, tarefas, projetos contextualizados, levando-se em conta as determinações advindas das situações reais de interlocução.

O cotidiano da escola e da sala de aula da disciplina de Língua Espanhola pode servir também como motivador da produção de textos escritos, promovendo formas de aprender e apreender interculturalmente. Também, é importante trazer os temas, que circulam em diferentes mídias (tanto sobre o universo brasileiro como o hispânico) e que despertam curiosidade e interesse dos estudantes, para serem conhecidos e discutidos.

As formas de compreender melhor os diferentes modos de organizar e de dizer, a partir da produção escrita se efetivam ainda mais, quando o próprio estudante-escritor reflete sobre sua tarefa, a partir de reescritas, de reformulações, da leitura em voz alta, do intercâmbio de textos com seus pares. As formas da revisão dos textos podem ser ampliadas, a partir do trabalho de produção em mídias digitais, tarefas que promovem a interlocução entre os estudantes e com o professor, favorecendo o acompanhamento e a reformulação desse trabalho, que se constituirá como uma atividade criativa processual.

4.4.3 Expectativas de aprendizagem integrantes do Eixo de Produção Escrita

Eixo Temático	Expectativas	Ensino Fundamental				Ensino Médio		
		6	7	8	9	1	2	3
Produção Escrita	EA1 – Inserir-se em práticas de escrita, que mobilizem saberes já construídos, propiciando o contato intercultural com as produções em Espanhol.							
	EA2 – Produzir textos, considerando os interlocutores, o gênero discursivo e sua inserção social, o suporte e os propósitos discursivo-comunicativos.							

Eixo Temático	Expectativas	Ensino Fundamental				Ensino Médio		
		6	7	8	9	1	2	3
Produção Escrita	EA3 – Empregar recursos linguístico-discursivos diversos (lexicais, morfosintáticos, de pontuação, gráficos etc.), reconhecendo os efeitos de sentido produzidos por sua utilização.							
	EA4 – Empregar, adequadamente, recursos de modalização e coesão na produção de textos em Espanhol, considerando seus propósitos discursivo-comunicativos.							
	EA5 – Produzir textos em decorrência de atividades de Compreensão Oral, Produção Oral e Compreensão Escrita, avaliando os conhecimentos mobilizados.							
	EA6 – Empregar, de modo coerente, recursos específicos de cada gênero e registro, considerando as especificidades do Espanhol em suas variantes e no contexto sociocultural em que se insere.							
	EA7 – Revisar o texto, adequando-o na ortografia, na gramática e nos propósitos discursivo-comunicativos.							
	EA8 – Utilizar as diferentes formas verbais, de acordo com o tipo de gênero.							
	EA9 – Produzir de forma crítico-reflexiva os diferentes registros do Espanhol.							
	EA 10 – Registrar informações e reproduzir, por escrito, a partir da compreensão textual.							
	EA 11 – Registrar, no processo de interpretação de um texto, informações relevantes, podendo sistematizá-las, por meio de novas produções textuais.							

4.5 EIXO DA ANÁLISE LINGUÍSTICA

4.5.1 Considerações iniciais

Nestes Parâmetros Curriculares para o ensino de Espanhol, a Prática de Análise linguística configura-se um importante eixo de ensino de linguagem e, portanto, articulado aos demais eixos.

Em sintonia com os termos colocados na conceituação de Prática

de Análise Linguística para o ensino de Língua Portuguesa, a Análise Linguística (AL) aqui concebida coincide com a prática de uma atitude reflexiva sobre a língua, podendo ser compreendida como reflexão linguística ou análise gramatical (MENDONÇA, 2006). Esta prática espelhará, constantemente, as consequências da aposta feita no entendimento do funcionamento da linguagem como fenômeno de interação.

Partindo da concepção de que a linguagem é um fenômeno de interação, busca-se um ensino que reflita tal concepção. Para tanto, entende-se que a Prática de Análise Linguística é um eixo de ensino importantíssimo na construção de reflexões sobre a língua.

Inicialmente, para que haja um melhor entendimento da proposta de AL, faz-se necessário traçar alguns esclarecimentos que, seguramente, ajudarão a compreender melhor a proposta. Para tanto, cabem alguns questionamentos iniciais: O que é exatamente o trabalho com a análise linguística? Este termo está relacionado com o que outrora chamava-se ensino gramatical?

Para tentar responder a essas questões e a outras, faz-se necessário revisitar o que alguns autores trazem a respeito do ensino da Gramática e da Prática de Análise Linguística.

O termo “análise linguística” foi cunhado por João Wanderley Geraldi, em 1984, em um artigo intitulado “Unidades básicas do ensino de português”, que está presente no livro *O texto na sala de aula*. Desde então, muitos teóricos passaram a usar esse termo em suas obras e muitas redes de ensino o adotaram em suas concepções e documentos oficiais, que regulam o ensino de língua materna e estrangeira.

Não se trata exatamente de uma substituição de um termo pelo outro, mas também não se pode afirmar que eles se opõem totalmente. Mendonça (2006, p. 206) ratifica essa ideia quando afirma que análise linguística, doravante AL, “engloba, entre outros

aspectos, os estudos gramaticais, mas num paradigma diferente, na medida em que os objetivos a serem alcançados são outros”.

A Prática de Análise Linguística vem ampliar a perspectiva de alcance dos estudos gramaticais. Em nenhum momento, se propôs o abandono dos estudos da Gramática Normativa, mas se traz a ideia de que a forma como essas regras eram (são) estudadas deveria (deve) mudar.

Essa mudança diz respeito diretamente à forma como essas regras se articulam ao texto, entendendo que as normas gramaticais servem, entre outras coisas, para a construção do discurso (oral e escrito) e como ferramenta para a leitura.

4.5.2 A concepção de análise linguística

Ao partir da perspectiva da prática de análise linguística, adota-se o pressuposto de que, através do estudo e das reflexões linguísticas, é possível realizar diferentes trabalhos. De acordo com alguns autores, entre eles Geraldí (2003), é necessário fazer uma distinção para compreender a proposta de trabalho com a análise linguística. Para este autor, existem ações que se fazem com a linguagem, ações que se fazem sobre a linguagem e as ações da linguagem.

As ações com a linguagem ou atividades linguísticas correspondem ao uso diário da linguagem no processo interlocutivo. Dizem respeito às atividades de compreender os enunciados e de se fazer compreender ao seu interlocutor. Essa atividade configura-se como um elemento fundamental no processo interlocutivo entre os sujeitos, no ensino de uma língua estrangeira. Essas ações realizadas com a linguagem podem alterar relações que se estabelecem entre os sujeitos, já que, através das atividades com a linguagem, buscamos convencer nossos interlocutores de nosso ponto de vista e buscamos, principalmente, atingir os nossos objetivos.

Em relação às ações que se fazem sobre a linguagem, ou atividades epilinguísticas, Geraldi (2003, p. 23) afirma que são aquelas que, “também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto”.

Nesse sentido, a realização de atividades epilinguísticas, no processo de ensino e aprendizagem da língua, pressupõe que o professor chame a atenção do estudante, para o uso e o reconhecimento das mais variadas estratégias discursivas utilizadas no texto (gêneros orais e escritos) e o efeito de sentido que elas podem causar.

A partir do momento em que se realizam atividades sobre a linguagem, há o desafio de se criar novas estratégias do dizer, utilizando os recursos da língua, manejando, desde aspectos gramaticais a aspectos externos à gramática, como por exemplo, aspectos culturais. Nesse sentido, como afirma Geraldi (2003, p. 43), as ações sobre a linguagem são, muitas vezes, responsáveis “por deslocamentos no sistema de referências, pela construção de novas formas de representação do mundo [...] e pela construção de sentidos novos para recursos gramaticalizados”.

Como, por exemplo, dar conta dos implícitos, pressupostos, efeitos de sentidos causados pelo uso de sinais gráficos, metáforas, entre outros aspectos, partindo de estudos gramaticais?

Nesse sentido, as reflexões epilinguísticas possibilitam ao professor trabalhar esses aspectos, em uma perspectiva interativa, criando condições para que o estudante desenvolva o conhecimento, através do uso da linguagem.

Já as ações da linguagem ou atividades metalinguísticas “são aquelas que tomam a linguagem como objeto não mais como reflexão vinculada ao processo interativo, mas, conscientemente,

constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua” (Geraldi, 2003, p. 25). Trabalhar com a metalinguagem, por muitas vezes, é lançar mão de contextualizações e classificações de recursos linguísticos.

Acredita-se que essas três ações (linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas) devem estar todas presentes na sala de aula, esclarecendo que elas não são excludentes, dão-se de forma gradual e processual e que dependem das necessidades e objetivos de ensino, assim como das demandas dos próprios estudantes.

4.5.3 Expectativas de aprendizagem integrantes do Eixo Análise Linguística

Eixo Temático	Expectativas	Ensino Fundamental				Ensino Médio		
		6	7	8	9	1	2	3
Análise Linguística	EA1 – Identificar as formas de organização discursiva de um determinado gênero, atendendo aos propósitos discursivo-comunicativos.							
	EA2 – Identificar as formas de organização discursiva em enunciados afirmativos, interrogativos e negativos.							
	EA3 – Identificar as variações na forma de organização discursiva de um determinado gênero, levando em consideração as variantes de registro.							
	EA4 – Identificar e estabelecer relações entre as variações dialetais e os gêneros discursivos.							
	EA5 – Reconhecer os efeitos de sentido na produção de textos escritos e orais, compreendendo a determinação sociocultural dos sentidos produzidos, a partir da consideração da experiência de mundo do educando.							
	EA6 – Identificar as variações na forma de organização discursiva entre os gêneros orais e os gêneros escritos.							
	EA7 – Identificar e refletir sobre formas de organização de enunciados em Espanhol com outras correspondentes em Português.							
	EA8 – Reconhecer recursos linguístico-discursivos diversos em textos escritos (lexicais, morfossintáticos, de pontuação, gráficos etc.).							

Eixo Temático	Expectativas	Ensino Fundamental				Ensino Médio		
		6	7	8	9	1	2	3
Análise Linguística	EA9 – Reconhecer formas pronominais e verbais em função dos registros e da variação linguística do Espanhol.							
	EA10 – Reconhecer recursos de modalização e coesão próprios do Espanhol.							
	EA11 – Analisar a coerência em uma produção escrita, observando os espaços de interação entre os interlocutores, o propósito comunicativo, as características dos gêneros escritos, em seus diferentes registros.							
	EA12 – Observar o funcionamento que rege a participação dos interlocutores de uma produção oral, respeitando os intervalos de fala.							
	EA13 – Reconhecer os efeitos de sentido na produção de textos orais e escritos, a partir da análise dos marcadores discursivos.							
	EA14 – Analisar a coerência em uma produção oral, considerando a situação discursiva.							
	EA15 – Identificar as características dos gêneros orais e seus registros.							
	EA16 – Identificar os sons do sistema fonético do espanhol em suas variações.							
	EA17 – Identificar marcas linguístico-discursivas de temporalidade e aspectualidade (formas verbais, marcadores temporais etc.) do Espanhol, em suas diferentes variedades e registros.							
	EA18 – Identificar o uso significativo de elementos da linguagem não verbal.							
EA19 – Identificar o uso significativo produzido pela conjugação da linguagem escrita e outras linguagens como cinema, música etc.								

4.6. EIXO DE LETRAMENTO LITERÁRIO

4.6.1 Considerações iniciais

De acordo com os documentos oficiais, tem-se como objetivo principal, no que tange à inserção da Literatura na sala de aula, “letrar literariamente” os estudantes. Isto significa acompanhar a transformação dos estudantes em um tipo particular de leitor, que

usufrui de uma prática de leitura distinta, não funcional, na qual o gosto e a fruição estética primam.

No que se refere à especificidade do ensino e aprendizagem do Espanhol, trata-se de um leitor que descobre a Literatura como outra forma de refletir sobre o ser humano, a partir da experiência estética e que, ao mesmo tempo, envolve-se dentro de outras culturas de expressão hispano-falantes que têm suas particularidades ancoradas em tradições estéticas e culturais diferentes daquelas da cultura produzida em seu país, em sua região, em seu estado.

Pensa-se o letramento literário (SOARES, 2004) como a participação em eventos variados de leitura e escrita, os quais, de modo simultâneo, estejam unidos aos modos de compreender e usufruir o fenômeno literário, bem como entrelaçada às práticas dos outros gêneros não literários. Em decorrência disso, formar um leitor em literatura de expressão espanhola, requer do professor uma atitude de mediador e de articulador da produção de sentidos que os estudantes vão construindo, visto que é necessário que se leve em conta o fato de que o encontro deles com os textos é o que se deve promover em primeira instância. O letramento literário implica o desenvolvimento de atitudes e práticas, tais como as de interpretação, leitura detida, análise da relação forma/conteúdo e contextualização cultural e histórica.

Nesse sentido, o letramento literário em espanhol deve ser compreendido, a partir de sua tripla produtividade. Em primeiro lugar, na formação de saberes e práticas interdisciplinares (por exemplo, com as disciplinas Português e Inglês) amplia o leque de possibilidades e conhecimentos, promovendo, ao mesmo tempo, uma prática intercultural mais sutil; em segundo lugar, e no que respeito à disciplina Língua Espanhola, entende-se que, em decorrência da construção dos eixos em espiral, a leitura de

textos literários deve ser promovida e complementada, também nos outros eixos. Em atividades de Compreensão Oral, Produção Oral, Compreensão Escrita e Produção Escrita, os estudantes vão compreendendo o que são a narrativa, a poesia, o teatro, como podem ser estruturadas, a que práticas sociais e a que momento histórico estão associadas, e que tipo de materialidade linguística – Eixo de Análise Linguística - mobilizam em seus diferentes níveis (da palavra à metáfora, por exemplo). Em terceiro lugar, a aproximação a tradições estéticas diferentes, modos sensíveis e artísticos de falar da experiência coadjuva no conhecimento e no favorecimento do componente intercultural, estabelecendo relações entre os próprios textos literários escritos em espanhol e os próprios saberes estéticos, sociais e históricos dos educandos.

Neste documento, a literatura é entendida como uma prática verbal particular em seu sentido amplo. Para tanto, é preciso que se leve em consideração a história dessas práticas e as diferentes tradições culturais, que formam os alicerces da cultura artístico-literária dos países e das comunidades hispano-falantes; bem como considerar a necessidade de entender a literatura como um sistema simbólico, a partir do qual é atribuído sentido ao mundo, sendo tal sistema uma dimensão importante da vida e do conhecimento humano, na qual as diferentes escalas das localidades culturais dialogam no compasso universal. Ao considerar a literatura, é preciso estar atento às suas variadas formas de inscrição (da literatura oral à palavra cantada, aos videodocumentários, à poesia digital etc.) posto que, como bem cultural, a arte verbal foi-se desenvolvendo e ainda se desenvolve, a partir de diferentes tecnologias: da oralidade à escrita; de diferentes mídias: do papel ao ambiente digital; e de diversos diálogos intersemióticos (cinema, música, comics etc.).

Os eixos de Compreensão Oral e Compreensão Escrita atuam conjuntamente na promoção do letramento literário dos educandos, favorecendo a formação do leitor em literatura escrita

em Língua Espanhola. Do mesmo modo, os eixos de Produção Oral e Escrita contribuem com o eixo de Análise Linguística na produção de reflexão linguística e intercultural indispensável, quando pensada em relação à nossa abordagem da linguagem como prática interacional e discursiva. Respeitando a ideia de integração dos saberes e práticas, compreende-se que um mesmo gênero literário pode ser objeto de trabalho, a partir de práticas de Compreensão Oral e Compreensão Escrita e, em etapas posteriores, a partir de práticas de Produção Oral e Escrita.

Por esse viés, entende-se que as práticas de leitura e de produção de textos literários em sala de aula devem contribuir para o fortalecimento das formas de apreender e de conhecer a Língua Espanhola na sua dimensão discursiva intercultural, assim como para o reconhecimento, interpretação e fruição das práticas literárias de outros países e comunidades hispano-falantes, no que têm a falar sobre a vida e o sentido do mundo.

4.6.1 Quadro de Expectativas de Aprendizagem do Eixo Letramento Literário

Eixo Temático	Expectativas	Ensino Fundamental				Ensino Médio		
		6	7	8	9	1	2	3
Letramento Literário	EA1 – Interagir com textos literários ouvidos e lidos.							
	EA2 – Reconhecer características do texto ficcional e do texto poético.							
	EA3 – Appreciar a particularidade da sonoridade de rimas, aliterações e outros recursos linguísticos, em textos poéticos da tradição de expressão em língua espanhola.							
	EA4 – Estabelecer relações contextuais e de intertextualidade entre textos literários.							
	EA5 – Recitar poesias, respeitando a entonação, acentuação e pausas dentro da tradição literária de expressão em língua espanhola, considerando seus efeitos estéticos.							
	EA6 – Conhecer e valorizar obras representativas da literatura em espanhol.							

Eixo Temático	Expectativas	Ensino Fundamental				Ensino Médio		
		6	7	8	9	1	2	3
Letramento Literário	EA7 – Reconhecer a importância da literatura enquanto prática verbal ampla (da literatura oral à palavra cantada à poesia digital etc.).							
	EA8 – Relacionar diferentes textos literários com problemáticas contemporâneas.							
	EA9 – Analisar formas de apropriação do texto literário, a partir dos diálogos com outras linguagens como filmes, músicas, artes plásticas etc.							
	EA10 – Reconhecer diferentes formas de tratar um mesmo tema em textos literários e outros gêneros discursivos.							
	EA11 – Desenvolver o gosto/prazer pela/da leitura e escrita de textos literários, a partir da interação em sala de aula, considerando a diversidade de ações e leituras entre as várias manifestações literárias.							
	EA12 – Trabalhar a compreensão do texto literário, a partir da interpretação intercultural.							
	EA13 – Reconhecer e analisar processos de intertextualidade e interculturalidade entre a produção literária brasileira e aquela do universo de expressão em língua espanhola.							

5 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. S. S. R. ; AISSA, J. C. **Uma tentativa de desmistificar a não aprendizagem de inglês em escolas públicas**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1944-8.pdf>>. Acesso em: junho 2013.

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

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

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

BARLOW, M.; KEMMER, S (Ed.). **Usage based models of language**. Stanford: CSLI, 2002.

BASE CURRICULAR COMUM PARA AS REDES PÚBLICAS DE ENSINO DE PERNAMBUCO: Língua Portuguesa. Secretaria de Estado de Educação de Pernambuco, 2012.

BAPTISTA, L. M. T. R. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. In: BARROS, C. ; COSTA, E. (Orgs.). **Espanhol: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 119-136.

BOLINGER, D. **Form and meaning**. London: Longman, 1977.

BRAIT, B. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental/** Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média tecnológica – Brasília: Ministério da Educação, 1998.

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

BRITO, R. M, SCHIMITZ, J. R. Ensino-aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançada? In: LIMA, D.C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de Língua Espanhola: conversa com especialistas**.

São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 13–20.

BRUNO, Fátima Aparecida Teves Cabral. Os gêneros orais em aulas de ELE: uma proposta de abordagem. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer Marins de (Org.). **Espanhol: ensino médio**. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino. Espanhol. v. 16, 2010), p.221-232.

BYBEE, J. **Frequency of use and the organization of language**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

CALSAMIGLIA, Helena; TUSÓN, Amparo. **Las cosas del decir**. Ariel: Barcelona, 2007.

CELADA, M. T. En la cafetería – Lección de español. Extrañamientos y distanciamientos con respecto al funcionamiento de la(s) lengua(s). 2006, Rio de Janeiro. **Anais do IV Congresso Brasileiro de Hispanistas**. Rio de Janeiro: UERJ, 2006.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **O ensino de segunda língua: redescobrimo as origens**. São Paulo: EDUC, 1997.

CESTERO, A. M. **Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Arco Libros, 1999.

CLARK, H. **Arenas of language use**. Chicago: The university of Chicago Press, 1992.

COLOMER, T. **Andar entre livros**. São Paulo: Global, 2007.

CUCHE, D. **O conceito de cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: Edusc, 1999.

DOLZ, J; NOVERRZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: **GÊNEROS orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004a. p. 95–128.

DURANTI, A. & GOODWIN, C. (Eds.) Introduction. In: **Rethinking context**. Cambridge: Cambridge Press. 1992.

FANJUL, A. P. "Policêntrico" e "Pan-Hispânico". Deslocamentos na vida política da língua espanhola. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 299–331.

FERNÁNDEZ, G. Entre enfoques y métodos: algunas relaciones (in) coherentes en la enseñanza de español lengua extranjera. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer Marins de (Orgs.). **Espanhol: ensino médio**. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de

Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino. Espanhol. v.16, 2010), p. 69–84.

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

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

FRANÇA, A.; LEMLE, M. et al. **Conexões conceituais**: um estudo de ERPs sobre a inescapável sintaxe na semântica. Disponível em: <<http://www.lettras.ufpr.br/documentos/pdfrevistas/aniela.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2009.

GAETA, L. Mismatch: grammar distortion and grammaticalization. In: LÓPEZ-COUSO, María José; SEOANE, Elena (Eds.). **Rethinking grammaticalization**: new perspectives. University of Santiago de Compostela, 2008. p. 103–127.

GARCÍA SANTA-CECILIA, A. **El currículo de español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa, 1995.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003.

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

HARRIS, R. **The language myth**. London: Duckworth, 1981.

_____. **Language, Saussure and Wittgenstein**. Londres, Nova York: Routledge, 1988.

_____. The role of the language myth in the western cultural tradition. In: Harris, R. (Ed.) **The language myth in western culture**. Richmond: Curzon, 2002.

HYMES, D. H. Acerca de la competencia comunicativa. In: LLOBERA, M. et al. **Competencia comunicativa**. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995.

INDURSKY, F. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-R. S. (Org.). **Discurso e textualidade**. 1. ed. Campinas: Pontes, 2006. p. 33-80.

JACKENDOFF, R. **Foundations of language**. New York: Oxford University Press, 2002.

JANDT, F. **Intercultural Communication**. An Introduction. California: SAGE Publications, 1998.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**. Aspectos cognitivos da leitura. 8. ed. Campinas: Pontes, 2002.

_____. **Texto e Leitor**: Aspectos cognitivos da leitura. 10. ed., Campinas:

Pontes, 2007.

_____. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

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

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. Prentice Hall International, 1987.

LEANDRO FERREIRA, M. C. Nas trilhas do discursivo: a propósito de leitura, sentido e interpretação. In: ORLANDI, E. (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 2. ed. 2003.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1988, p. 211–236.

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

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

MARIN, José. Dimensión histórica de la perspectiva Intercultural: Educación, Estado y Sociedad. **Revista Grifos: Dossiê Educação Intercultural**. Chapecó: Argos, p. 69–88. 2004.

MARTÍN PERIS, E. La didáctica de la comprensión auditiva. In: **Cable**, Revista didáctica ELE, n. 8, 1991. p. 116-26 Marco ELE. Disponível em: http://marcoele.com/descargas/5/martin_compreensionauditiva.pdf.

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.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea 1996–2004 . Brasília. 2007.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**. Repensar a reforma, reformar o pensamento. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MOURA, V., DAMIANOVIC, C. ; LEAL, V. (Orgs.). **O ensino de línguas: concepções e práticas universitárias**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

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 Sem. de 2006.

ORLANDI, E. Discurso e leitura. São Paulo, Cortez, 2001.

_____ (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 2. ed., 2003.

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

PARÂMETROS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE PERNAMBUCO. Secretaria de Estado de Educação de Pernambuco, 2012.

PARAQUETT, M. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer Marins de (Orgs.). **Espanhol**: ensino médio. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino. Espanhol. v.16, 2010), p.137–156.

PREFEITURA DE OLINDA. Base curricular da Rede Municipal de ensino: uma construção coletiva. [Secretaria de Educação de Olinda]. Olinda, PE: 2010.

PONTE, Andrea Silva. A variação linguística na sala de aula. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer Marins de (Orgs.). **Espanhol**: ensino médio. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino. Espanhol. v.16, 2010), p.157–174.

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.

PORTOLÉS, J. (2004). «Interacción al hablar» y «Los actos de habla en la interacción». En **Pragmática para hispanistas**. Madrid: Síntesis, capítulos 4 y 10.

SALOMÃO, M. M. M. **Espaços mentais e gramaticalização das representações espaço-temporais em Português**. Projeto Integrado de Pesquisa. Rio de Janeiro / Juiz de Fora, 1996.

SANTOS DE SOUZA E SANTOS, E. O ensino da língua espanhola no Brasil. **BABEL**: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras, n. 1, dez. 2011.

SANTOS, Edleise Mendes Oliveira. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. In: ALVAREZ, M.L. O.; SILVA, K.A. (Orgs.). **Linguística Aplicada**: múltiplos olhares. Campinas: Pontes, 2007,

p. 119–139.

SANTOS, Edleise Mendes Oliveira. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN)**: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. 350 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Programa de Pós graduação em Linguística aplicada, 2003.

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

SCHENEUWLY, B. ; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Org. Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas: Mercado da Letras, 2004.

SERRANI, Silvana. **Discurso e cultura na aula de língua**. Currículo–Leitura–Escrita. Campinas: Pontes, 2005.

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.

STERN, H. **Issues and Options in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

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

VARGENS, Dayala Paiva de Medeiros; FREITAS, Luciana Maria Almeida. Ler e escrever: muito mais que unir palavras. In: BARROS, C. e COSTA, E. (Orgs.). **Espanhol**: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 191-220.

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

WILLIAMS, M. Y BURDEN, R. L. (1997). **Psicologia para professores de idiomas**. Madrid: Cambridge University Press, 1999.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Abril Cultural, 1975 [1953]. (Coleção Os Pensadores).

----- **Da Certeza**. Lisboa: Edições 70, 1990.

COLABORADORES

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

PROFESSORES

Adailton Pereira de Melo	Ester Coelho Alves
Alex Paulo Barbosa da Silva	Eudson Cabral da Silva
Alexandro Vicente da Silva Aguiar	Everilda Menezes da Silva de Brito
Ana Maria Andrade Viana	Fabiana Carla Lopes de Lima
Andre dos Santos Bezerra	Fabiano Feitosa de Farias
Andreson Oliveira do Nascimento	Flavia Maria do Nascimento Moreira
Aristofanes Jose dos Santos Vasconcelos	Flavia Ramos de Oliveira
Arthur Alexandre Barbosa dos Santos	Flaviana Rejane da Silva
Carla Cybelle Pontes	Flavio Daniel da Silva
Carlos Henrique de Assis Cerquinha Maranhao	Francisca Les Canuto de Sousa
Cicero Nicson Alves da Silva	Francisco Florencio do Nascimento
Cilene Maria Pereira Valoes	Giovana Case Costa Cunha
Cintia Pessoa do Nascimento	Givaldo da Silva Costa
Claudilane Katia Silva de Freitas	Helena Deiva de Figueiredo Alexandre
Cleberson Cesar Dias da Rocha	Hermas Socorro Melo
Conchita Salazar de Araujo	Indira Alencar Araujo Santos
Cristiane Neto Duarte	Ionara Aguiar Andrade
Damiao Gomes Marinho	Iris Aparecida de Almeida
Deise Alves Diniz	Ivanilda Pereira da Silva
Denilza Carvalho da Silva	Jadson Fernandes Souto
Denise Alves Barbosa	Jailton Jose Vital de Oliveira
Diana Gomes Ferreira	Jana Cabral Felix
Dinayran Henrique Galindo	Jefferson Francisco da Silva
Diosman Cavalcanti Marinho Filho	Jessica Cavalcanti Leite da Silva
Djanilton Jose dos Santos Freire	Jessica Karolina Araujo Nilton
Dorgivanice Cavalcanti da Rocha e Silva Oliveira	Joao Geraldo Fragoso da Silva
Edna da Silva dos Santos	Joao Jose Batista Filho
Elaine Ferreira Cupertino	Jose Avani Tavares de Azevedo
Elisete Tercia Chaves	Jose da Silva Leite
Emanuelle Ferreira dos Santos	Jose Flavio Cavalcanti Luna

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.

Jose Joaldo Pereira Silva
 Jose Wagner de Barros Matos
 Josenira Maria de Azevedo Silva Guedes
 Karla Cibella de Lira Gomes
 Karla Karolina Monteiro Sousa
 Kilma Lucia Ramos Ferreira
 Leila Oliveira da Silva
 Liliana do Nascimento Santos
 Lourisvania Alves Oliveira
 Lucimar Severina de Santana e Silva
 Luzivania de Carvalho Cruz
 Manoel Lino Alves da Silva
 Marcia Maria Albuquerque da Silva
 Marcos Antonio da Silva
 Maria Aparecida Silvestre da Silva
 Maria Auxiliadora da Silva
 Maria da Soledade Barbosa de Melo
 Maria das Graças Barreto de Araujo
 Maria de Fatima dos Santos
 Maria de Fatima Santos de Melo
 Maria Denice Bezerra dos Anjos
 Maria Deniuza Goncalves Vieira
 Maria do Desterro Leao Alves
 Maria dos Prazeres da Rocha
 Maria Edilene Soares da Silva
 Maria Francineia Santos Landim
 Maria Gabriella do Nascimento Santos
 Maria Gilda da Silva
 Maria Helena Ferreira
 Maria Helena Norberto da Silva
 Maria Iolanda Leite dos Santos
 Maria Isabel Pessoa da Silva
 Maria Jose Almeida do Nascimento
 Maria Jose Pereira Gomes
 Maria Juscilene da Silva
 Maria Miriam Nogueira Romao
 Marileide Pereira de Lima
 Mauriceia Helena de Almeida
 Meire Raimunda Cavalcanti de Vasconcelos
 Mikelly Roberta Leite de Souza
 Monica Jacinta da Silva
 Patricia Flavia Silva de Souza
 Paula Adriana Case Santos
 Paulo Januario de Albuquerque
 Rita de Cassia Nery Gomes
 Rita de Cassia Santana da Silva
 Roberta Maria da Silva
 Rogerio da Silva Andrade
 Rosangela Dantas Baia
 Rosemary Arcanjo de Queiroz
 Rosineide Maria da Silva
 Selma Valentim de Lima Santos
 Simone Ferreira de Moura
 Sonia Regina de Barros Aleixo
 Suetene Pereira da Rocha
 Susana de Barros Menezes
 Tania Maria Diogo do Nascimento
 Tereza Francisca da Silva
 Valdira Carvalho Guimaraes
 Vera Lucia de Souza
 Veriane de Sa Carvalho
 Verissimo Ferreira da Silva
 Veronica Maria de Amorim
 Werverton Duarte Fragoso
 Wyraci Jany Maria da Silva Nascimento
 Zenilda Alves

MONITORES

Adauto Lins da Silva Filho
 Adriano Alves de Alencar
 Ana Paula Bezerra da Silva
 Andreia Simone Ferreira da Silva
 Camila Correia de Arruda
 Elayne Dayse Ferreira de Lima
 Eliana Barbosa dos Santos
 Gilfrance Rosa da Silva
 Gilvany Rodrigues Marques
 Joelma Santiago Nunes Leite
 Leci Maria de Souza
 Luciana da Nobrega Mangabeira
 Marcia Gabriele Paes de Oliveira
 Maria da Conceicao Goncalves Ferreira
 Maria Jucileide Lopes de Alencar
 Rejane Maria Guimaraes de Farias
 Rilma Leda Macario
 Rouziane de Castro Santos
 Silma Diniz Bezerra
 Silvana Marques Silva
 Tacilia Maria de Morais
 Valeria Cristina Araujo Figueredo
 Vanessa de Fatima Silva Moura
 Virginia Campelo de Albuquerque

REPRESENTANTES das GERÊNCIAS REGIONAIS de EDUCAÇÃO

Adelma Elias da Silva	Agreste Meridional (Garanhuns)
Ana Maria Ferreira da Silva	Litoral Sul (Barreiros)
Edjane Ribeiro dos Santos	Vale do Capibaribe (Limoeiro)
Edson Wander Apolinario do Nascimento	Mata Norte (Nazare da Mata)
Izabel Joaquina da Silva	Mata Sul (Palmares)
Jaciara Emilia do Nascimento	Sertao do Submedio Sao Francisco (Floresta)
Jackson do Amaral Alves	Sertao do Alto Pajeu (Afogados da Ingazeira)
Joselma Pereira Canejo	Mata Centro (Vitoria)
Luciene Costa de Franca	Metropolitano Norte
Maria Aparecida Alves da Silva	Sertao Medio Sao Francisco (Petroлина)
Maria Aurea Sampaio	Sertao do Moxoto Ipanema (Arcoverde)
Jucileide Alencar	Sertao do Araripe (Araripina)
Maria de Lourdes Ferrao Castelo Branco	Recife Sul
Maria Solani Pereira de Carvalho Pessoa	Sertao Central (Salgueiro)
Mizia Batista de Lima Silveira	Metropolitano Sul
Rosa Maria Aires de Aguiar Oliveira	Recife Norte
Yara Rachel Ferreira Andrade Aguiar	Agreste Centro Norte (Caruaru)

