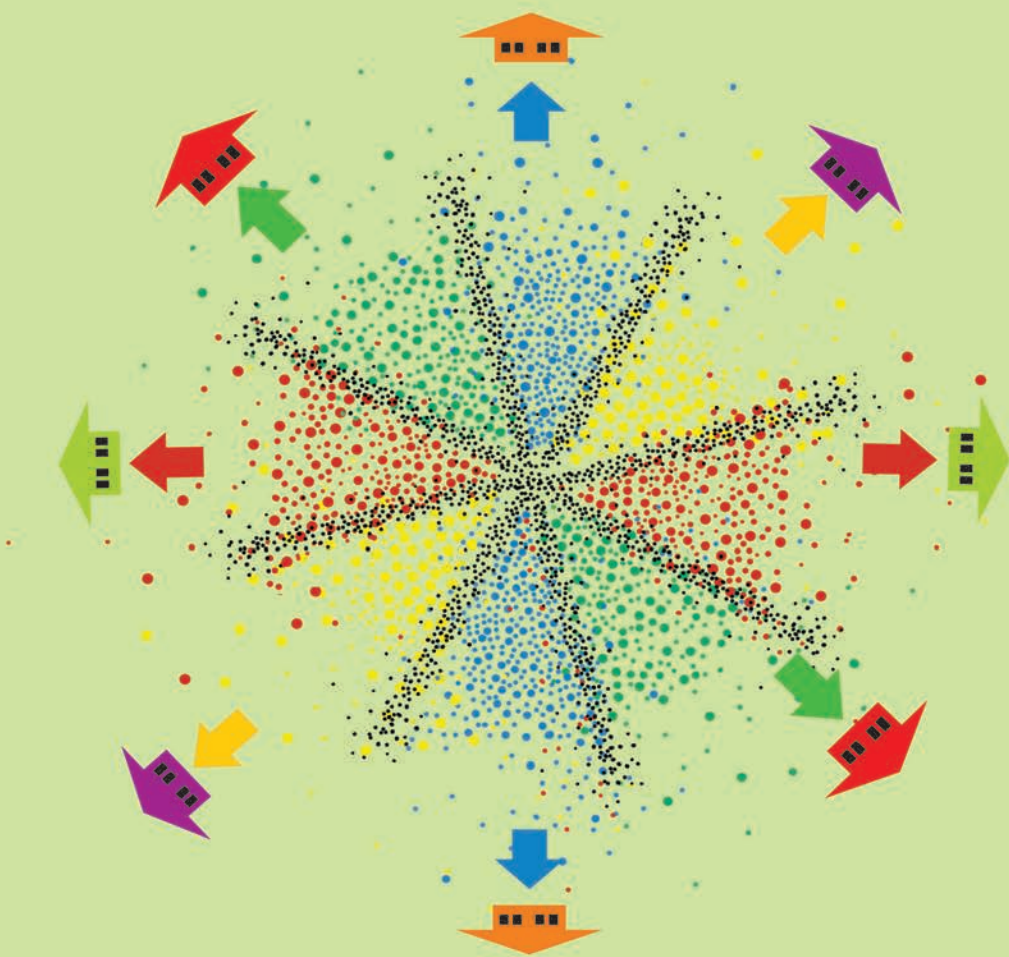


# Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco



## Parâmetros Curriculares de Língua Espanhola Educação de Jovens e Adultos



# Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco



# Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco

## Parâmetros Curriculares de Língua Espanhola – Educação de Jovens e Adultos<sup>1</sup>

---

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





**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/EJA  
**Adriana Lenira Fornari de Souza**  
**Ana Beatriz Rodrigues Gonçalves**  
**Silvina Liliana Carrizo**  
**Zélia Granja Porto**





## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
INTRODUÇÃO .....	13
1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	15
2 CARACTERÍSTICAS DA LÍNGUA ESPANHOLA E SEU ENSINO ..	22
3 A ORGANIZAÇÃO DOS PARÂMETROS DE LÍNGUA ESPANHOLA.....	24
4 EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	29
5 REFERÊNCIAS .....	59
COLABORADORES .....	65



# APRESENTAÇÃO

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

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

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

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

**Ricardo Dantas**

Secretário de Educação de Pernambuco

# INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

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

**Ana Selva**

Secretária Executiva de Desenvolvimento da Educação



# 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O processo de ensino e aprendizagem da Língua Espanhola tem-se revelado extremamente enriquecedor dentro de uma perspectiva de pluralismo linguístico defendido atualmente nas propostas curriculares de todos os setores públicos do sistema educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – 9.394/1996) viabiliza a inclusão da Língua Estrangeira Moderna (LEM) no currículo, devendo sua escolha ficar a cargo da comunidade, dentro das possibilidades da instituição. Já a Lei 11.161/2005, em seu parágrafo primeiro, afirma que o ensino da Língua Espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o estudante, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos da Educação Básica.

Os presentes parâmetros têm como objetivo discutir caminhos a serem percorridos nesse processo de ensino e aprendizagem da Língua Espanhola, propondo as expectativas de aprendizagem a serem consideradas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). É importante destacar que a EJA, de acordo com a LDB, constitui uma modalidade de ensino da educação básica, que apresenta certas especificidades no campo educacional.

O estudo da Língua Espanhola é um instrumento de extrema importância para a abertura de novos horizontes para o estudante, ampliando sua visão de mundo, desenvolvendo sua postura crítica, sensibilizando-o para abordagens relacionadas a aspectos das diferenças sociais, individuais e de cidadania. Em suma, possibilita, por meio de um processo de alteridade, maior conscientização da própria cultura do estudante pelo contato, ainda que indireto, com

culturas diversas.

A aprendizagem da Língua Espanhola na EJA também possibilita ao educando melhor conhecimento de seu próprio idioma, ajudando-o no domínio da linguagem. Ao propiciar-lhe o desenvolvimento de práticas linguístico-dicursivas, a aprendizagem da Língua Espanhola adquire a maior relevância, pois favorece seu crescimento e, sobretudo, ajuda para sua atuação no mundo do trabalho, uma vez que os sujeitos participantes dessa modalidade de ensino almejam nele ingressar ou se qualificar para garantir novas perspectivas de vida. As atividades desenvolvidas em sala de aula de Língua Espanhola devem ser direcionadas para que o educando possa atualizar-se e preparar-se para atender a demanda existente no mercado de trabalho. Nesse sentido, propõem-se abordagens de temas relacionados a aspectos do cotidiano do educando, que espelhem a multiplicidade de questões com as quais se depara direta ou indiretamente e que lhe abram as portas necessárias para alcançar as ferramentas que o auxiliam na construção ativa de seu destino.

A aprendizagem da Língua Espanhola deve ser compreendida como um direito básico de todos os cidadãos e uma resposta a necessidades individuais e sociais do homem contemporâneo – não só como forma de inserção no mundo do trabalho, mas também, principalmente, como forma de promover sua participação social. Assim, tem papel fundamental na formação dos jovens e adultos.

A Língua Espanhola permite o acesso a uma ampla rede de comunicação e à grande quantidade de informações presentes na sociedade atual. Uma importante contribuição da Língua Espanhola na escola é, assim, ajudar a interpretar o quadro político e social composto pela mídia, bem como a compreender tanto as culturas hispânicas quanto a própria cultura do educando, com diferentes formas de interação e de comportamento.

O ensino de Língua Espanhola tem, portanto, um papel importante na formação interdisciplinar dos educandos jovens e adultos, na medida em que contribui para a construção da cidadania e favorece a participação social, permitindo que ampliem a compreensão do mundo em que vivem, reflitam sobre ele e possam nele intervir. Por outro lado, o processo de inserção na língua estrangeira possibilita aperfeiçoar a leitura e a escrita, bem como compreender as estruturas linguísticas e discursivas, inclusive da língua oficial.

Entende-se também que a disciplina Língua Espanhola – como aqui está sendo pensada – deve favorecer o conhecimento e a experiência da valorização da heterogeneidade e da pluralidade da língua, ou seja, dos seres humanos em sua expressão ampla. Assim, expõe o educando à alteridade, bem como às diferentes formas do dizer, do pensar e do sentir, para o fortalecimento de um sujeito social e cidadão, na interação discursiva crítica.

Considera-se a linguagem como matéria-prima da construção identitária, o que equivale a pensar o conjunto variável ou não das identificações de cada um, que conformam nossa estrutura como sujeitos históricos. Assim, as tradições culturais, os domínios de identidade, social e emocional da cultura de origem estão imbricados e são mobilizados ao serem expostos no ensino e aprendizagem de espanhol.

Partindo das considerações entre linguagem e identificações culturais, sociais e emocionais, numa perspectiva processual e sócio-histórica da linguagem, bem como em diálogo permanente com a proposta integradora de Paulo Freire entre os domínios cultural e linguístico, pensamos serem os princípios norteadores do ensino-aprendizagem de Língua Espanhola dentro da educação formal os da heterogeneidade da linguagem, da sociedade e da subjetividade (Cf. SERRANI, 2005, p. 45).

Uma visão sociodiscursiva do ensino-aprendizagem da Língua

Espanhola poderá contribuir na produção e compreensão de enunciados significativos, na conscientização da linguagem e na possibilidade de construção responsável dos mecanismos discursivos, tanto da língua estrangeira em estudo quanto na língua oficial.

Ao compreender a linguagem como interação sociodiscursiva, entende-se que a língua (sua materialidade) é realizada sempre no âmbito discursivo, e que tal âmbito se dá numa perspectiva processual (para além do léxico, das estruturas fono-morfo-sintáticas e da sentença), sendo contextualizada social e historicamente. A visão discursiva da linguagem permite ao educando compreender o processo discursivo em relação às diferentes posições, papéis sociais, modos e formas (tipos) enunciativas e significativas, dentro do universo discursivo da Língua Espanhola e da língua oficial e a conscientizar-se a respeito dessa temática. Adota-se, assim, a perspectiva da interação, na qual se parte da cultura de origem para voltar necessariamente a ela, num processo de estranhamento, readaptação e reinscrição – operado pelo conhecimento processual e gradativo da Língua Espanhola – conhecido hoje como transculturação<sup>1</sup>. 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”.

Pensa-se que o processo de ensino e aprendizagem de uma língua e, em concreto, o da Língua Espanhola, articula-se à sociedade como prática discursiva interacional, que deve considerar as ideologias e as estruturas de poder do entorno. É por isso que resulta necessário desenvolver o espírito crítico e preparar os educandos para

---

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

interagir com discursos de diversas mídias e suportes, bem como de todo tipo de comunidades culturais, levando em consideração os gêneros discursivos, que circulam na nossa sociedade global. Essas questões devem viabilizar questionamentos quanto aos sentidos produzidos e suas implicações para que os educandos, como sujeitos sociais, possam construir diferentes significados e, dessa forma, participar, 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 multiescalaridade da experiência local, promover a formação humana dos educandos implica redefinir a apropriação das tradicionais habilidades linguísticas em função de uma competência linguístico-discursiva-intercultural que, atendendo ao artigo 35 da LDB (1996), 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 a instituição escolar é um espaço de construção social plural e contraditório, onde saberes e culturas são construídos não apenas na reprodução, mas notadamente nas formas de intervenção na sociedade a qual pertencem educandos e educadores. 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.

Destacam-se os quatro pilares da educação contemporânea inscritos nos documentos da Unesco Brasil (1998), assim como nos PCNs/EM (1999) designados como: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer.

Esses são os 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).

Com efeito, os documentos oficiais visam a alcançar uma interdisciplinaridade no sentido proposto por Edgar Morin (2002, p. 18) em que as práticas e as metas favoreçam “formar espíritos capazes de organizar seus conhecimentos em vez de armazená-los por uma acumulação de saberes; ensinar a condição humana; ensinar a viver; refazer uma escola de cidadania”. Entende-se que a proposta é fornecer e estabelecer relações de complementaridade, convergência e interconexões dos conhecimentos, uma vez que se espera que os eixos temáticos (antigos conteúdos) atuem como elemento integrador das disciplinas da educação regular, para que os educandos compreendam e interajam com os objetos de estudo, a partir de uma perspectiva variada e apreendam a tessitura complexa da vida em sociedade (Cf. MORIN, 2000, p. 45).

Aprender uma língua estrangeira envolve deslocamentos de posições e novas identificações do sujeito, assim como novas visões de mundo. Isso terá impacto nas formas de experimentar e se relacionar com os saberes linguísticos, inclusive dos saberes do português brasileiro. No processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, os educandos entrarão em contato não apenas com a alteridade, que significa lidar com o outro, como também com o fato de o Espanhol, na sua constituição histórica, ser uma língua diversa e policêntrica, ou seja, língua que não apresenta um centro único de referência.

Uma efetiva inter-relação de conceitos, problemas, temas e

enfoques e abordagens, além de uma atitude crítica frente ao mundo da linguagem e das culturas, contribuirá no desenvolvimento de práticas ligadas tanto à interdisciplinaridade quanto à interculturalidade. Práticas como as de investigação, mediação, diálogo e religação têm por objetivo a inclusão, o equilíbrio do convívio e as práticas críticas e políticas de todo sujeito cidadão. É nesse enfrentamento para uma nova realidade que se segue a proposta de ensino do Espanhol para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) de Pernambuco.

## 2 CARACTERÍSTICAS DA LÍNGUA ESPANHOLA E SEU ENSINO

### 2.1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS: POLICENTRISMO DA LÍNGUA ESPANHOLA

---

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 no 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 de 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 linguagem 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:

1. a enunciação, seja ela oral ou escrita, não é autônoma em relação ao seu contexto e sim um produto materializado nos gêneros discursivos;
2. toda enunciação, seja ela oral ou escrita, é configurada como ação e interação e, assim, 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 conhecimento da língua, uma vez que as palavras e expressões não têm um significado que lhes seja próprio, que possa se 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 que propomos abrange o desenvolvimento de capacidades que estão organizadas em expectativas de aprendizagem (EAs) ao longo do ensino da EJA, para ajudar o sujeito a compreender e usar o conjunto de variedades que constitui a língua.

Após esclarecer a concepção de linguagem e de ensino, na qual o presente documento se ancora, nas seções seguintes, apresentaremos cada um dos eixos traçados nesse parâmetro, discutindo as questões teórico-metodológicas envolvidas no trabalho com o ensino de linguagem.

## 3 A ORGANIZAÇÃO DOS PARÂMETROS DE LÍNGUA ESPANHOLA

Os parâmetros curriculares de Língua Espanhola, 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, centram-se no engajamento discursivo do aluno, de modo que esse possa inserir-se, de maneira crítica, nos diversos contextos discursivos em que estiver envolvido.

Este documento está organizado em seis grandes campos de atuação pedagógica, que recebem o nome de eixos. Esses eixos estão inter-relacionados e todos têm a mesma importância pedagógica para o trabalho em sala de aula, a depender 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

A ideia de trabalhar com seis eixos inter-relacionados e a inclusão projetada de ações pedagógicas interdisciplinares como pano de fundo e arena do programa de ensino subsidiam os compromissos a serem assumidos, através desses parâmetros: o Espanhol passa a ser um dos elementos do planejamento político e pedagógico das escolas, para democratizar o acesso de todos ao conhecimento.

Com isso, a Língua Espanhola deixa de ser um conteúdo estático, do qual se extrai o conjunto de competências que cabe dentro do acomodamento do enquadre escolar e passa a ser ensinado na dinamicidade inerente ao uso social que se faz da linguagem, em todos os contextos interacionais nos quais as crianças e jovens podem vincular-se como atores de ação e de transformação social.

Nessa perspectiva, com esses parâmetros, pretendemos orientar a prática do ensino da Língua Espanhola para formar jovens e adultos 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 no Espanhol é um engajamento do presente com o futuro de jovens e adultos, e, assim, a escola cumpre o papel de propiciar-lhes condições para que se desenvolvam de maneira ativa na sociedade. Para tanto, prevê-se uma integração dos eixos, que serão trabalhados de forma a se complementarem, cada um interagindo com os demais, sempre pensados para ações sociais e contribuindo para a aprendizagem da língua espanhola. Além disso, 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 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 seu discurso (oral e/ou escrito). Além do estudo da pronúncia, do léxico e da gramática da língua, a produção oral abarca os conhecimentos socioculturais e pragmáticos, e os saberes necessários para que o estudante 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. O eixo de produção escrita, a exemplo dos demais, está organizado, a partir de uma concepção linguístico-discursiva intercultural da linguagem, o que leva à compreensão da escrita como prática permanente e processual que contribui na produção e compreensão, por parte dos educandos, de enunciados significativos na Língua espanhola. Objetiva-se que o estudante seja inserido em práticas significativas de escrita, produzindo textos, a partir da compreensão das formas de organização do discurso, que são exigidas pela situação de interlocução em que se insere e podendo reconhecer e refletir sobre as especificidades da Língua Espanhola.

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 no 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 espaço em que se experimentam e se mesclam diferentes formas de vida e que prepara o nosso aluno para circular, com desenvoltura, por esse 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 uma proposta curricular. Coerentes com a concepção de ensino e aprendizagem e com a natureza das práticas de ensino de linguagem propostas, estes parâmetros indicam uma abordagem em espiral dos conhecimentos.

Com o intuito de indicar em quais etapas do processo de escolarização deve acontecer a abordagem, sistematização e consolidação das expectativas de aprendizagem (EAs) relacionadas aos Parâmetros Curriculares de Língua Espanhola, 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.

## 4 EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA 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 a Língua Espanhola 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 da Língua Espanhola, o que significa reconhecer a linguagem também como produção cultural. É preciso reconhecer também que, apesar de a Língua Espanhola 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, também, que a microssociedade representada pela sala de aula pode e deve ser estimulada para propiciar enunciados significativos de interação dos aprendizes e deles com o professor. Toda a atividade comunicativa que se desenvolve na interação da sala de aula contribui para a compreensão oral, seu monitoramento e constante reformulação.

O segundo eixo proposto, o de 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 uma possibilidade de ter acesso ao conhecimento produzido e, portanto, parte importante da própria produção de conhecimentos. 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.

No que tange ao terceiro e quarto Eixos, respectivamente, Produção Oral e Produção Escrita, entendemos que essas modalidades são vistas não de forma dicotômica nem hierárquica, porém pensadas numa perspectiva de contínuo e de heterogeneidade, sendo usadas de forma contextualizada e concretizada por meio dos gêneros.

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, também, esse eixo como mobilizador de saberes, em conexão sempre em continuum com o eixo de Compreensão Escrita e com os outros eixos, uma vez que escrever supõe compreender e interpretar, reformular e monitorar 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 se 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 em conta a história do ensino de Espanhol no país e a importância da esfera simbólica como produção de experiência e conhecimento do mundo, formulou-se o sexto eixo, o Letramento Literário. Com esse eixo pretende-se contribuir para a formação de um tipo particular de leitores que usufrui de uma prática de leitura distinta, não funcional, e que colabora em sentido profundo com os outros eixos. Entende-se, também, que um estudante-leitor descobre a Literatura como outra forma de refletir sobre o ser humano, a partir da experiência estética. Assim, poderá ter a oportunidade de desenvolver melhor a competência discursivo-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 no país, na região, no estado do educando.

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 da Língua Espanhola, como modo de oportunizar que os estudantes, agora se colocando como efetivos usuários e produtores críticos da linguagem, estejam aptos a buscar as informações e conhecimentos necessários para que seus discursos não se esvaziem em “saudações”, fórmulas e clichês estruturais, bem como para que possam compreender - e então dela se valer -, 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 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 prepara o estudante para circular, com desenvoltura, por esse mundo de fronteiras tênues que a Língua Espanhola vem ajudando a construir.

## 4.1 EIXO DE PRÁTICAS DE COMPREENSÃO ORAL

### 4.1.1 Considerações iniciais

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 aparelhos tecnológicos, conseqüentemente, mais próximos à realidade de centros de ensino de línguas.

De fato, são muitas as dificuldades citadas 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 a sua relevância, para a formação discursiva do educando.

Além disso, não se pode considerar 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. Assim como também, é plausível o trabalho com a “oralização da escrita” (SCHENEUWLY e DOLZ, 2004), desde quando se ressalte 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. Esta 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 às expectativas de aprendizagem para cada um dos níveis de ensino, fundamental e médio, entendendo que seu uso e o gradativo e processual contato pelo estudante beneficiará o conhecimento, a compreensão e a produção significativos 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 enfatizado 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 de Práticas de 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, o 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 – Registrar informações (tomar nota) e reproduzir, por escrito, a partir da escuta de textos orais.							
	EA4 – Reconhecer os efeitos de sentido produzidos pelo uso de recursos linguístico-discursivos em textos orais, compreendendo a determinação sociocultural dos sentidos, a partir da consideração da experiência de mundo do educando.							
	EA5 – Reconhecer os efeitos de sentido produzidos pelo uso de marcadores discursivos em textos orais.							
	EA6 – Observar a coerência numa produção oral, considerando a situação discursiva.							
	EA7 – Reconhecer as características do registro empregado na interlocução.							
	EA8 – Perceber as diferenças de sentido acarretadas por diferenças fonéticas entre sons específicos.							
	EA9 – Reconhecer marcas discursivas características do Espanhol em suas diferentes variedades e registros.							
	EA10 – Reconhecer o uso significativo de pausas, prolongamentos de sons e elementos da linguagem não verbal.							
	EA11 – Reconhecer os sons do sistema fonético do Espanhol em suas variedades.							

Eixo Temático	Expectativas	Ensino Fundamental				Ensino Médio		
		6	7	8	9	1	2	3
Compreensão Oral	EA12 – Perceber os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos lexicais e morfosintáticos na produção de textos orais.							
	EA 13 – Reconhecer as especificidades dos diversos gêneros orais.							
	EA 14 – Reconhecer e selecionar o registro linguístico mais adequado para cada situação.							
	EA 15 – Reconhecer os efeitos de sentido na leitura de textos orais, considerando os aspectos interculturais neles inscritos.							

## 4.2 EIXO DE PRÁTICAS DE COMPREENSÃO ESCRITA

### 4.2.1 Considerações Iniciais

Em consonância com o já 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.

Designa-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 no processo de leitura, que inclui não apenas o texto escrito, mas também o entendimento 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 se 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 este texto oferece ao leitor 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, pode-se considerar, ainda, que essa 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 e que lhe propicia 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), propiciando 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 sugerida 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 sociocultural 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 na produção de textos escritos, compreendendo a determinação sócio-histórica dos sentidos produzidos, 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 – Observar os espaços de interação entre os interlocutores, o propósito comunicativo, as características dos gêneros escritos, em seus diferentes registros.							

Eixo Temático	Expectativas	Ensino Fundamental				Ensino Médio		
		6	7	8	9	1	2	3
Compreensão Escrita	EA8 – 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.							
	EA9 – Perceber marcas discursivas características do Espanhol, em suas diferentes variedades e registros							
	EA10 – Reconhecer os efeitos de sentido produzidos pela mobilização de recursos linguístico-discursivos diversos (lexicais, morfosintáticos, de pontuação, gráficos etc.)							
	EA11 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.							
	EA12 – Inferir informação implícita em textos verbais, bem como em textos verbais que mobilizem outras linguagens (cinema, música, artes etc.).							
	EA 13 – Reconhecer as características da situação discursivo-comunicativa mediante sua recriação no espaço escolar.							

## 4.3 EIXO DE PRÁTICAS DE 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 (PCN LP).

No referido documento, se menciona, ainda, um aspecto importante para a compreensão do trabalho com a oralidade na escola, que é a necessidade de compreendermos 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 à oralização. Conforme encontramos nos PCN 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 (PCN – LP).

Tal observação nos permite considerar, portanto, que as atividades de oralização são importantes no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, mas 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 envolvem a preparação e a produção, que serão ouvidas no momento da apresentação ou posteriormente (quando gravadas), para que se proceda à análise linguística do texto oral. Essa atividade proporciona construir conhecimentos sobre o contínuo oral-escrito, sobre os papéis sociais representados pelos participantes envolvidos nas interações discursivas, 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 aos estudantes na sua aproximação à língua espanhola, levando em consideração as possibilidades, tanto 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 sociocultural, sobre as práticas de linguagem, sobre a língua etc.) quanto aqueles advindos do contato intercultural com as produções em Língua Espanhola.							
	EA2 – Produzir textos orais, considerando os elementos da situação discursiva, tais como, interlocutores, propósito comunicativo, especificidades do gênero, suporte.							
	EA3 – Empregar recursos linguístico-discursivos diversos, reconhecendo os efeitos de sentido produzidos por sua utilização em interações orais.							
	EA4 – Empregar recursos linguísticos como os de modalização, trocas de turno, registro e cortesia na produção de textos orais em Língua Espanhola, 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, entonação, pausas e intensidade adequados às situações discursivas.							
	EA7- Inserir-se significativamente em situações comunicativas, reconhecendo suas características, e recriando-as no espaço escolar.							
	EA 8 – Adequar o registro linguístico, à situação sócio-comunicativa em que se insere.							
	EA 9 – Produzir textos orais, utilizando ritmo e entonação, pausas e intensidade adequados às situações discursivas.							
	EA 10 – Reformular textos orais, a partir de uma reflexão crítica sobre a situação sócio-comunicativa em que está envolvido.							

## 4.4 EIXO DE 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 neste documento, ao compreendermos 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 LE, dentro da escola.

Entender a língua em 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 refletirem 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).

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 o professor e entre eles mesmos, 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

Eixos Temáticos	Expectativas	Ensino Fundamental				Ensino Médio		
		1	2	3	4	1	2	3
Produção Escrita	EA1 – Inserir-se significativamente em práticas de escrita, que mobilizem saberes já construídos (sobre seu entorno sociocultural, sobre as práticas de linguagem, sobre língua etc.), propiciando-lhes o contato/confronto intercultural com as produções em Língua Espanhola.							
	EA2 – Produzir textos, considerando os interlocutores, o gênero discursivo e sua inserção social, o suporte e os propósitos discursivo-comunicativos.							
	EA3 – Empregar recursos linguístico-discursivos diversos (lexicais, morfossintáticos, 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 Língua Espanhola, considerando seus propósitos discursivo-comunicativos.							
	EA5 – Produzir textos em decorrência de atividades de Compreensão Oral, Produção Oral e Compreensão Escrita, monitorando os conhecimentos mobilizados.							
	EA6 – Empregar, de modo coerente, recursos específicos de cada gênero e registro, considerando as especificidades da Língua Espanhola em suas variedades 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, adequando-as ao gênero a ser produzido.							
	EA9 – Analisar criticamente os diferentes usos da Língua Espanhola: formalidade, informalidade, variedades, tons, acentuação, entre outros.							
	EA 10 – Registrar informações e reproduzi-las, por escrito, a partir da escuta de textos orais.							
	EA 11 – Identificar, no processo de interpretação de um texto, informações relevantes, podendo sistematizá-las, por meio de novas produções escritas.							

## 4.5 EIXO DA PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

---

### 4.5.1 Considerações iniciais

Nesta proposta dos Parâmetros Curriculares para o ensino de Língua Espanhola, a Prática de Análise Linguística configura-se como um importante eixo de ensino de linguagem e, portanto, estará articulada aos demais eixos, que compõem a proposta defendida no presente documento.

Em sintonia com os termos colocados na conceituação de Prática de Análise Linguística para o ensino de Língua Portuguesa, a Prática de 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.

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? Esse termo está relacionado com o que outrora chamava-se de 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 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 Geraldi (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, atingirmos 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-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 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 formas de organização discursiva de um determinado gênero, levando em consideração as variedades de registro.							
	EA4 – Identificar e estabelecer relações entre as variedades dialetais e os gêneros discursivos.							
	EA 5 – Reconhecer, em textos escritos e orais, os efeitos de sentido, produzidos por meio do emprego de recursos linguístico-discursivos, compreendendo a determinação sociocultural dos sentidos, a partir da consideração da experiência de mundo do educando.							

Eixo Temático	Expectativas	Ensino Fundamental				Ensino Médio		
		6	7	8	9	1	2	3
Análise Linguística	EA 6 – Identificar as variações na forma da organização discursiva entre os gêneros orais e os gêneros escritos.							
	EA 7 – Reconhecer e compreender recursos de impessoalização, modalização e coesão próprios da Língua Espanhola.							
	EA 8 – Identificar e refletir sobre as particularidades na organização de enunciados em Língua Espanhola, em seu contraste/ confronto com a Língua Portuguesa.							
	EA9 – Reconhecer formas pronominais e verbais em função dos registros e da variedade linguística do Espanhol.							
	EA10 – 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.							
	EA11 – Observar o funcionamento que rege a participação dos interlocutores de uma produção oral, respeitando os intervalos de fala.							
	EA 12 – Reconhecer os efeitos de sentido na produção de textos orais e escritos, a partir dos marcadores discursivos.							
	EA 13 – Analisar a coerência numa produção oral, considerando a situação discursiva.							
	EA 14 – Identificar as características dos gêneros e seus registros.							
	EA 15 – Identificar os sons do sistema fonético do Espanhol em suas variações.							
	EA 16 – Identificar as diferenças de sentido acarretadas por diferenças fonéticas, entre sons específicos.							
	EA 17 – Identificar marcas linguístico-discursivas (formas verbais, marcadores temporais, entre outros) de temporalidade e aspectualidade características de diferentes variedades e registros da Língua Espanhola.							
	EA 18 – Identificar o uso significativo de elementos da linguagem não verbal.							
	EA 19 – 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, o de “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 entrelaçados 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 levar-se 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 da 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 respeita à disciplina de 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 o 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 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 em ELE.

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 em 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.

#### 4.6.2. 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 – Apreciar a particularidade da sonoridade de rimas, aliteraões e outros recursos linguísticos em textos poéticos da tradição de expressão em Espanhol.								
	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.								
	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 leitura e escrita de textos literários (ouvida e lida), a partir da interação em sala de aula, considerando a diversidade de ações e leituras que contemplem 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 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].
- BASE CURRICULAR COMUM PARA AS REDES PÚBLICAS DE ENSINO DE PERNAMBUCO: Língua Portuguesa. Secretaria de Estado de Educação de Pernambuco, 2012.
- BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis. 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.
- 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.
- 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 distanciamentos con respecto al funcionamiento de la(s) lengua(s). 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.

CROFT, W. **Radical construction grammar**. Syntactic theory in typological perspective. Oxford; New York: OUP, 2001.

CUCHE, Denys. **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, Adrián Pablo. "Policêntrico" e "Pan-Hispânico". Deslocamentos na vida política da língua espanhola. In: LAGARES, Xoán Carlos; BAGNO, Marcos (Orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 299–331.

FERNÁNDEZ, Gretel. 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.

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.

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

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

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

HYMES, D. H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. In: LLOBERA, M. et al. **Competencia comunicativa**. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa. 1995.

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

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.

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

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

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 10. ed., Campinas: Pontes, 2007.

KLEIMAN, A. 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.

LEANDRO FERREIRA, M. C. Nas trilhas do discursivo: a propósito de leitura, sentido e interpretação. In: ORLANDI, Eni (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. In: **Revista Grifos**: Dossiê Educação Intercultural. Chapecó: Argos, 2004, p. 69–88.

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

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C. ; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do 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

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA Os gêneros orais em aulas e ELE: uma proposta de abordagem. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer Marins de (Orgs.). **Espanhol**: ensino médio. Brasília: 2010. (Coleção Explorando o Ensino. Espanhol. v. 16, 2010), p.221–232.

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, Edgar. **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: Editora 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. 2006.

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

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, Márcia. 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.
- 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. «Interacción al hablar» y «Los actos de habla en la interacción». En **Pragmática para hispanistas.** Madrid: Síntesis, capítulos 4 y 10, 2004.
- PREFEITURA DE OLINDA. **Base curricular da Rede Municipal de ensino:** uma construção coletiva. Secretaria de Educação de Olinda. Olinda, 2010.
- SANTOS DE SOUZA E SANTOS, E. O ensino da língua espanhola no Brasil. **BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras,** n. 01, dez. 2011.
- SANTOS, Edleise M. O. 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 M. O. **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.
- SERRANI, Silvana. **Discurso e cultura na aula de língua.** Currículo–Leitura–

Escrita. Campinas: Pontes, 2005.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, Campinas n. 25. p. 5-17, jan./abr., 2004.

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

TRIBBLE, C. **Writing**. Oxford: OUP, 1996.

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 e Cultura. 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). **Psicología para profesores 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 Educação de Jovens e Adultos os professores, monitores e representantes das Gerências Regionais de Educação listados a seguir, merecedores de grande reconhecimento.

### PROFESSORES

---

Adailton Pereira de Melo	Helena Deiva de Figueiredo Alexandre
Adriana de Alcantara Oliveira	Indira Alencar Araujo Santos
Alda Gercina de Oliveira	Ionara Aguiar Andrade
Aldenice de Souza Araujo	Ivanilda Pereira da Silva
Alexandro Vicente da Silva Aguiar	Jailton Jose Vital de Oliveira
Ana Maria Andrade Viana	Jana Cabral Felix
Andreson Oliveira do Nascimento	Joao Jose Batista Filho
Arthur Alexandre Barbosa dos Santos	Joao Martins da Silva Filho
Carlos Henrique de Assis Cerquinha Maranhao	Jose Avani Tavares de Azevedo
Cicero Nicson Alves da Silva	Jose Flavio Cavalcanti Luna
Cleberson Cesar Dias da Rocha	Jose Leonardo da Silva
Denise Alves Barbosa	Jose Wagner de Barros Matos
Diana Gomes Ferreira	Josecleide da Conceicao Pereira
Dilma Maria da Costa	Karla Cibelia de Lira Gomes
Diosman Cavalcanti Marinho Filho	Lucimar Severina de Santana e Silva
Djanilton Jose dos Santos Freire	Manoel Lino Alves da Silva
Dorgivanice Cavalcanti da Rocha e Silva Oliveira	Manoel Luis da Silva Neto
Edla Carmem Parente Pereira Novaes	Marcia Andrea Trajano
Edlane Targino da Silva	Marcia Telma Pereira da Silva
Elaine Ferreira Cupertino	Marcos Antonio da Silva
Emanuel Ernandes Pereira de Lira	Maria Agarista Alves Barboza
Erika Vanessa da Silva	Maria Denice Bezerra dos Anjos
Fabiana Carla Lopes de Lima	Maria do Socorro Gomes de Oliveira
Flavia Ramos de Oliveira	Maria Edilene Soares da Silva
Flaviana Rejane da Silva	Maria Gabriella do Nascimento Santos
Flavio Daniel da Silva	Maria Helena Ferreira
Francisco Ferreira Barros Junior	Maria Helena Norberto da Silva
Fred Ferreira de Carvalho	Maria Jose Almeida do Nascimento
Gilda Rodrigues de Arruda Silva	Maria Jose Apolinario do Nascimento
Gilvano Vasconcelos Neves Pereira	Maria Miriam Nogueira Romao
Glaucya Teixeira Cavalcanti	Maria Olga Araujo de Carvalho e Sa

---

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.

Maria Sonia Miranda Sidrim  
 Maria Veruz Pereira de Menezes  
 Marian Eulalia da Silva  
 Marlene Goncalves Torres de Andrade  
 Meire Raimunda Cavalcanti de Vasconcelos  
 Melisa da Nobrega Mangabeira  
 Michelle Rose dos Santos Sena  
 Monica Jacinta da Silva  
 Monica Valeria Lopes da Silva  
 Nadia Cristina Assuncao Campos  
 Paula Adriana Case Santos  
 Paulo Januario de Albuquerque  
 Renata Oliveira Henriques

Rogerio da Silva Andrade  
 Rosangela Dantas Baia  
 Silvio Jose Rocha Silva  
 Simone Ferreira de Moura  
 Suetene Pereira da Rocha  
 Tereza Francisca da Silva  
 Tereza Francisca da Silva  
 Valdira Carvalho Guimaraes  
 Veriane de Sa Carvalho  
 Veronica Maria de Amorim  
 Wellington Batista da Silva  
 Werverton Duarte Fragoso  
 Wilza Arraes Alencar

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

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







