

Leitura e Transversalidade em Aulas de Espanhol no Ensino Médio

Ana Paula Carneiro Rola

Universidade Severino Sombra, Centro de Letras, Ciências
Sociais Aplicadas e Humanas, Curso de Letras, apcarneiro@uss.br

Ana Beatriz Lago Alves

Universidade Severino Sombra, Centro de Letras, Ciências
Sociais Aplicadas e Humanas, Curso de Letras, Iniciação
Científica, abia_lago@hotmail.com

Resumo: *Este artigo apresenta reflexões sobre as práticas de letramento em aulas de língua estrangeira. Na investigação sobre a construção do letramento em aulas de Espanhol no Ensino Médio, focalizamos a importância da elaboração de materiais didáticos interdisciplinares com abertura ao tratamento dos Temas Transversais. Apresentamos a proposta de uma unidade didática sobre o meio ambiente, com interpretação de textos autênticos que oportunizam a utilização do conhecimento de mundo dos alunos e aplicação de suas experiências na construção de significados.*

Palavras-Chave: *Letramento. Temas transversais. Materiais Didáticos. Espanhol como Língua Estrangeira.*

Reading and Transversality in Spanish Classes in High School

Abstract: *This article presents some reflections on the literacy practices in foreign language classes. In research on the construction of literacy in Spanish classes in high school, we focus on the importance of developing teaching materials with openness to interdisciplinary treatment of Transversal Themes. We present the proposal for a teaching unit, with suggestions for working with interpretation of authentic texts that nurture the use of world knowledge and application of students' experiences in the construction of meaning.*

Keywords: *Literacy. Transversal Themes. Teaching materials. Spanish as a Foreign Language.*

1. Introdução

O presente artigo apresenta resultados parciais do Projeto de Pesquisa intitulado: “Inclusão Digital e Intervenções Pedagógicas: ressignificando práticas de leitura e ensino da matemática”, apoiado pela FAPERJ. O projeto visa à melhoria do ensino na Escola Básica a partir da discussão sobre as diferentes linguagens como práticas sociais. O norteador da pesquisa, no campo da linguagem, é a investigação sobre a construção de significações sociais para os textos em práticas de letramentos múltiplos, favorecendo a que os alunos ampliem suas expectativas sobre o mundo social.

No ensino de Língua Estrangeira (LE), pretendemos refletir sobre as práticas de leitura nas aulas de língua espanhola em uma escola pública, como forma de contribuir para o desenvolvimento do letramento integral dos alunos – a escola adquire uma crescente responsabilidade na formação de cidadãos críticos e preparados para interagir no mundo social, a partir do desenvolvimento de práticas sociais de uso da leitura e escrita em todas as áreas do saber. Neste sentido, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006, p.114) trazem um questionamento especialmente relevante para o professor de LE: “Como realizar a leitura seguindo as teorias de letramentos e multiletramentos e ao mesmo tempo contribuir para a formação do senso de cidadania?”.

Em nossa pesquisa, investigamos a construção do letramento em aulas de Espanhol no Ensino Médio, focalizando a importância da elaboração de materiais didáticos interdisciplinares com abertura ao tratamento dos Temas Transversais sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998a). Essa discussão teórica se faz necessária, pois observamos a impossibilidade de uma proposta didática que encerre a leitura na aula de línguas como mera capacidade de decodificação, ou pretexto ao tratamento de questões gramaticais.

A produção de materiais didáticos nos surge como alternativa, já que tem como pressuposto básico a formulação de atividades a partir do contexto no qual serão aplicadas e também pelo reconhecimento de que não há modelo a ser seguido. Cada professor deve adaptar e formular materiais de acordo com seus objetivos, considerando que as práticas de leitura e escrita estão diretamente relacionadas às práticas sociais/contextos em que são produzidas.

2. Letramentos

Inicialmente, é necessário ressaltar que falamos em conceitos de letramentos, no plural, pois existem diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida. Barton e Hamilton (1998) ressaltam que as práticas de letramento são criadas por instituições sociais e relações de poder e, nesse sentido, alguns letramentos tornam-se mais dominantes, visíveis e influentes que outros. Os letramentos se associam tanto às práticas estabelecidas dentro das instituições formais de ensino, quanto às desenvolvidas durante tarefas simples do cotidiano que envolvam a compreensão ou escrita de textos, ou seja, pressupõem a utilização da leitura/escrita nas práticas sociais.

Nessa perspectiva, Kleiman (1995, p.19) afirma que “o letramento é um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. As práticas de letramento envolvem

não apenas a utilização da decodificação da linguagem escrita e sua compreensão/ interpretação, mas pressupõem que estes usos sirvam para que o indivíduo interaja em seu contexto social. Assim, ele precisará construir sentido para o texto observando muito além de sua estruturação, ativando conhecimentos a respeito do gênero discursivo, da finalidade, do público-alvo, do assunto, do suporte, da linguagem, etc.

Desse modo, podemos notar que talvez a maior questão relacionada a este tema não esteja em dizer como se dá efetivamente o letramento, mas em como considerar estas práticas eficientes ou não. E, em nosso caso, reconhecer que práticas de leitura contribuem para que as habilidades necessárias ao indivíduo, dentro e fora das instituições escolares, sejam desenvolvidas.

Soares (2010, p.49) chama atenção para o fato de que “há diferentes tipos e níveis de letramento dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, contexto social e cultural”. Assim, nas diversas situações em que hoje, mesmo sem perceber, utilizamos a escrita/leitura para agirmos socialmente (somos compreendidos e compreendemos pela linguagem escrita), precisamos ativar níveis de conhecimentos distintos, e podemos responder melhor se nossas habilidades corresponderem às necessidades implicadas em cada momento.

Hoje, notamos que é papel da escola buscar meios de desenvolver, dentre outras, as habilidades de leitura e escrita exigidas pela sociedade que não se limitam mais à alfabetização. O que ocorre, muitas vezes, é o fato de que a preocupação maior se encerra na aquisição do código, como nos explica Kleiman (1995, p.20): “A escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos.”

Em nossa pesquisa, o que se deseja é uma investigação acerca de práticas que permitam o desenvolvimento de atitudes que extrapolem a mera decodificação, que apesar de importante, não pode suprimir a ideia de que a construção de sentidos está relacionada ao contexto social em que se faz a leitura e que para um mesmo texto podem ser construídos diferentes significados. Assim, o letramento é visto, portanto, a partir de sua dimensão social, como um fenômeno complexo e multifacetado (Street, 1984; Soares, 1998; Kleiman, 1995; Barton e Hamilton, 1998).

3. Práticas de Letramentos nas Aulas de Língua Estrangeira

No ensino de línguas, é importante o uso social da leitura e da escrita durante as aulas, com ênfase em temas que tenham sentido para alunos e que os façam crescer como pessoas e cidadãos. Entretanto, quando se trata de desenvolver a habilidade leitora, quase sempre são usados textos descontextualizados, e exige-se que os alunos leiam não com o fim de aprender algo interessante e relevante em seu contexto sócio-histórico-cultural, mas sim com o propósito de ativar conhecimentos gramaticais sobre a língua estudada.

Em outras palavras, o que se observa é que na sala de aula de LE, a atividade pedagógica está longe de propiciar uma prática ideal, pois tem sido historicamente mediada por materiais didáticos que organizam os conteúdos em torno de diálogos fictícios e pouco significativos para os alunos (Coracini, 2002; Widdowson, 1991).

Partindo da compreensão de que o letramento é um processo de apropriação dos usos da leitura e da escrita nas diferentes práticas sociais, nas aulas de LE o que se pretende buscar é uma contribuição para a formação do educando através do desenvolvimento de habilidades que ele possa usar em seu contexto social imediato à medida que ao possibilitar seu envolvimento em práticas de letramento mais próximas daquelas que realmente ocorrem fora do contexto da sala de aula, o ensino de língua nas escolas pode favorecer “o desenvolvimento integral do letramento do aluno” (Brasil, 1998b, p.20).

Na busca de estratégias que visem ensinar um idioma estrangeiro e ao mesmo tempo contribuir para a formação de indivíduos críticos, a leitura é apontada por diversos estudiosos como a habilidade que pode ser enfocada por se tratar de uma atividade de natureza integradora de saberes e constitutiva da construção de novos saberes (Kleiman e Moraes, 2002, p.5). Para que isso ocorra, contudo, é necessário que haja uma coerência entre a fundamentação teórica do professor e as atividades de leitura e escrita propostas em sala de aula. Os professores terão mais êxito na tarefa de criar oportunidades que permitam o desenvolvimento da compreensão leitora, na medida em que tenham conhecimentos teóricos sobre os aspectos envolvidos nesse processo (Kleiman, 1992).

Os processos de aprendizagem e de leitura têm sido caracterizados como práticas sociais nas quais as pessoas se envolvem através da interação (Vygotsky, 1991; Moita Lopes, 1996; Brasil, 1998b). A partir da visão sociointeracional da aprendizagem, acredita-se que é necessário garantir aos alunos a possibilidade de se envolverem no discurso para que seja possível a construção conjunta de significados através da interação. Deve-se considerar, também, a natureza sociointeracional da leitura, como um modo específico de interação entre participantes discursivos envolvidos na construção social do significado.

Dentro desse entendimento, o professor atua como mediador na construção do aluno como ser discursivo na aula de língua estrangeira, possibilitando seu envolvimento com os processos sociais de criar significados com a utilização desta língua. A natureza dos materiais e o tipo de atividades propostas determinarão se o aluno lê porque o professor solicitou ou porque tem um objetivo que justifique sua leitura (Kleiman e Moraes, 2002).

Ao considerarmos o texto como eixo central das atividades, devemos pensar em como desenvolvê-las a fim de construir uma prática de letramento eficaz aos objetivos desta disciplina. Pôr em foco a habilidade leitora não significa negar a importância das habilidades da comunicação oral e da prática escrita. Estas habilidades podem e devem ser trabalhadas – a proporcionalidade das habilidades comunicativas que devem ser trabalhadas nas escolas de cada região deve ser avaliada regionalmente/localmente, “levando em conta as diferenças regionais/locais no que tange às necessidades” (Brasil, 2006, p. 111).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006) defendem a não compartimentação do conhecimento e sugerem que o desenvolvimento das habilidades deve ser pensado a partir de temas como: cidadania, diferenças regionais/nacionais, conflitos, valores, etc; que devem ser o ponto de partida para o planejamento de curso – o que nos remete à necessidade de se considerar a interdisciplinaridade e a transversalidade como importantes estratégias ao planejamento das aulas de LE.

4. Interdisciplinaridade e Transversalidade

Para compreendermos a proposta de um trabalho que através da leitura desfaça a compartimentação dos saberes e a importância da leitura como mais um instrumento para interligar as áreas do conhecimento trabalhadas nas escolas, é necessário compreendermos um pouco mais sobre os conceitos de interdisciplinaridade e transversalidade propostos pelos PCN (Brasil, 1998a, p.30):

Na prática pedagógica interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente, pois o tratamento das questões trazidas pelos Temas Transversais expõe as interrelações entre os objetos de conhecimento, de forma que não é possível fazer um trabalho pautado na transversalidade tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida.

Assim, os temas transversais buscam abordar dentro de cada disciplina escolar temas voltados às questões sociais (ética, pluralidade cultural, ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo) enquanto a interdisciplinaridade preocupa-se com a segmentação do conhecimento em disciplinas, com a desconsideração das relações entre elas. São dois aspectos que se diferem quanto à visão de necessidades, mas que se relacionam, já que um conceito pressupõe o outro.

Segundo Kleiman e Morais (2002, p.22), transversalidade e interdisciplinaridade “são conceitos inseparáveis, pois se alimentam mutuamente. A interdisciplinaridade questiona a fragmentação e a linearidade do conhecimento; a transversalidade questiona a alienação e o individualismo no conhecimento”. Dessa forma, podemos compreender que abordar assuntos relacionados às questões sociais – taxados como típicos especificamente das aulas de ciências naturais, ou geografia/história – depende da abertura ao desenvolvimento de atividades que esses temas tragam para a aula.

Porém, o trabalho, tanto em língua estrangeira, quanto em qualquer outra disciplina, de forma interdisciplinar configura, na maioria dos casos, um problema, pois exige planejamento conjunto entre professores de disciplinas distintas e por isso, não ocorre efetivamente em muitas realidades. Desse mesmo modo, a transversalidade – que segundo os PCN (1998a) não configura uma nova área (disciplina escolar) e sim deve ser integrada a todas – não é efetivamente aplicada por falta de conhecimento sobre como trabalhar, ou pela impossibilidade de criação de projetos conjuntos, tendo em vista que as escolas não oferecem, na maioria dos casos, a possibilidade de um trabalho que envolva conhecimentos típicos entre as disciplinas.

É claro que defender um trabalho interdisciplinar e/ou transversal não significa rebaixar os conhecimentos que são típicos das áreas privilegiadas nas escolas. No caso da língua estrangeira, por exemplo, significaria a inclusão de temas e posturas que muitas vezes poderiam ser ligadas, primeiramente, como conteúdos típicos de outras disciplinas, sem negar aspectos importantes à aprendizagem da mesma, como por exemplo, a estruturação e leitura de gráficos, a criação de um *slogan* para a eleição do grêmio estudantil, etc.

Kleiman e Morais (2002, p.55) apontam a valorização da modalidade escrita da língua, especialmente a leitura, na descrição de projetos interdisciplinares por ser a “modalidade privilegiada na transmissão do conhecimento legitimado, de prestígio na sociedade”;

todas as disciplinas escolares podem trabalhar seus conhecimentos, adquirir informações etc, através da leitura.

Koch e Elias (2008, p.86), por sua vez, afirmam que:

a intertextualidade é elemento constituinte e constitutivo do processo de escrita/leitura e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende de conhecimentos de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com os outros.

Portanto, para a construção de sentidos no texto o leitor necessita obter conhecimentos referentes a distintos assuntos e conteúdos que não se encerram na decodificação nem se restringem a uma única área de conhecimento, de modo que um mesmo texto pode ser trabalhado em diferentes disciplinas escolares desde que corresponda aos objetivos pretendidos para as mesmas.

A intertextualidade aparece como elemento que viabiliza o trabalho interdisciplinar, pois traz paralelos com outros textos distintos. Conhecimentos e experiências abordados em outros textos podem servir de exemplo, de modelo, de fonte etc, para a construção de um novo texto, por exemplo. “Diz-se que todo texto remete a outros no passado e aponta para outros no futuro” (Kleiman e Morais, 2002, p. 62).

Assim, mais uma vez, justificamos a escolha dos trabalhos com textos como estratégia para o trabalho interdisciplinar e transversal. Falamos na integração de disciplinas e no reconhecimento dos temas transversais na educação por serem elementos que se interligam e que são, em mesmo grau, importantes para a formação da consciência crítica. Isso porque enquanto a interdisciplinaridade desfragmenta o conhecimento, tornando a escola mais próxima da realidade vivenciada pelos alunos, a transversalidade traz para dentro da instituição a reflexão sobre as preocupações sociais.

5. A Produção de Material Didático

Apontada a possibilidade de um trabalho interdisciplinar e/ou transversal, por meio de textos como contribuição ao letramento em LE, devemos notar a importância da produção de materiais didáticos coerentes a esta proposta, já que, muitas vezes, não os encontramos prontos.

Verificamos que muitas escolas ainda não têm material pedagógico para o trabalho com LE e, neste caso, cabe aos professores produzirem/planejarem seus materiais e recursos de forma coerente às realidades em que trabalham. Além disso, esta possibilidade ainda amplia a chance de que esses recursos atinjam o resultado esperado, pois, o material será planejado a partir dos objetivos e especificidades de cada turma e não o contrário, utilizando materiais próprios a outros contextos.

O material didático é instrumento de potencial relevância nas aulas de LE e não podendo dispor dos já formulados, deve-se buscar outros mecanismos, como a produção de materiais, para que se possa garantir o contato com textos e atividades na língua-alvo.

Neste propósito, precisamos elencar critérios para a elaboração de materiais que sejam coerentes ao que as Orientações Curriculares (Brasil, 2006, p.92) chamam de valores educacionais da língua estrangeira:

(...) o valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos.

Além disso, conforme sugestões feitas em outros parâmetros curriculares, os temas transversais podem ser de grande valia. As atividades de leitura (mas não apenas essas) e concepções como letramento, multiletramento, multimodalidade aplicadas ao ensino podem contribuir igualmente.

A produção de materiais que correspondam às expectativas quanto ao trabalho transversal e/ou interdisciplinar pode iniciar-se pela escolha da temática norteadora. É justamente esta temática que poderá auxiliar na seleção de textos e outros materiais voltados aos temas transversais, o que possibilitará um olhar interdisciplinar.

Esta escolha pode ainda ser negociada junto aos alunos considerando, além da necessidade de motivação, o levantamento de temas relacionados à realidade social em que se inserem. Alvarenga (2007, p.5) relata que “a escolha temática deve ser bem ‘conversada’ entre os participantes, o que pode ser tarefa demorada e complexa”. A proposição do tema deve ser relevante ao processo de ensino-aprendizagem já que deseja também estimular o posicionamento dos educandos diante das questões sociais.

A respeito da seleção de textos, Schlatter (2009, p.15) propõe o uso de materiais autênticos. Segundo a autora,

O uso da língua é sempre socialmente situado: levando em conta a complexidade e a diversidade das diferentes situações de comunicação, o educando deverá estar preparado para poder adaptar-se às diferentes situações de comunicação na LE das quais quer (e poderá) participar.

Nos textos, a preocupação, como sugere a Reorientação Curricular do Rio de Janeiro (2005, p.99), é que a escolha quanto à sua organização deve:

(...) contribuir para o aumento dos conhecimentos textuais do aluno e também mostrar claramente que os textos são usados com propósitos diferentes. O importante neste aspecto é situar para os alunos o fato de que as pessoas/instituições escolhem determinada organização textual em função de seus propósitos comunicativos, de suas visões de mundo, de seus projetos políticos etc.

A utilização de materiais autênticos e a preocupação de despertar conhecimentos a respeito da identificação dos gêneros discursivos, numa visão sociocognitiva de leitura, contribuem para a compreensão textual, vislumbrando o reconhecimento de quem é o leitor, a quem

se destina o texto, o seu propósito, além da consideração das informações contidas em elementos como título, fotos, legendas etc. Quando os alunos não estão acostumados a envolver-se em práticas de leitura, não sabem utilizar todos os elementos, verbais ou não, presentes no texto para auxiliá-los na construção de significados. O papel do professor consiste em ensiná-los, orientando-os para que sejam capazes de integrar esses elementos em um todo significativo.

Reconhecemos a figura do professor como aquele que pode formular propostas a fim de preencher a lacuna, entre o que se sabe e o que se deseja que seja apreendido. Assim, a seleção de textos, formulação de atividades, aplicação e avaliação das mesmas podem ser de grande valia para que cada realidade seja respeitada e, assim, surjam iniciativas mais coerentes e eficazes.

Desse modo, a fim de desenvolver no aluno condições para uma leitura significativa, os PCN (1998b) sugerem que sejam estabelecidas três etapas para as atividades com objetivos distintos, a saber: a pré-leitura, que tem por objetivo familiarizar o aluno com o tema da aula proposta, com o objetivo de ativar os conhecimentos prévios e facilitar o acesso ao texto; a leitura, a qual inclui a leitura do texto e exercícios de compreensão; e a pós-leitura, que visa propor uma reflexão crítica das questões abordadas pelo texto lido. Se para o leitor proficiente essas etapas ocorrem naturalmente no processo de leitura, na aula, é necessário trazer à tona a importância de cada uma.

Apontaremos, na próxima seção, algumas sugestões de trabalho com interpretação de textos autênticos que oportunizam a utilização do conhecimento de mundo dos alunos e aplicação de suas experiências na construção de significados e na tentativa de fazer relações com os conhecimentos construídos em outras disciplinas como forma de motivação.

5.1. Proposta de Unidade Didática para Aulas de Espanhol no Ensino Médio

Nossa proposta de unidade não pretende ser modelo ou exemplo-base, visto que, como já dissemos, deverão ser consideradas as características específicas de cada realidade para a aplicação e desenvolvimento dos materiais didáticos. Desse modo, elaboramos atividades para uma turma de 1º ano do Ensino Médio da escola pública onde a pesquisa é realizada: Colégio Estadual Antonio de Jesus Gomes, em Itakamosi – bairro do município de Vassouras-RJ, localizado às margens do Rio Paraíba do Sul.

Na perspectiva dos Temas Transversais, tomamos como base o Meio Ambiente para a criação de nossa unidade, pois consideramos que pode se tratar de um assunto que interesse aos alunos na totalidade, tendo em vista que vivenciam constantes enchentes do Rio Paraíba do Sul e têm suas realidades frequentemente influenciadas por isto.

Destacamos a questão ambiental tendo como ponto de partida atitudes que estão sendo tomadas e as que podemos considerar como eficientes para deter a destruição do planeta. Serão utilizados uma propaganda de TV, uma reportagem de jornal e uma música que tratam da questão da preservação do planeta. O objetivo principal dessa prática é estimular o pensamento crítico dos alunos com relação ao tema abordado, além de levá-los a identificar características inerentes a diversos gêneros discursivos, como no caso, da reportagem de jornal, da propaganda de tv, por exemplo.

A Região do Médio Paraíba, suas Características

A princípio, o material apresentado se ajustará, principalmente, àquilo que tomamos por transversalidade, visto que se trata de uma unidade elaborada com fins destacados apenas pelo profissional de língua estrangeira, o que não caracteriza de fato a interdisciplinaridade, que para ser eficiente deve ser efetuada por projetos conjuntos. Contudo, nosso trabalho traz a questão interdisciplinar, já que o meio ambiente configura, mais tradicionalmente, um conteúdo típico da área de ciências naturais.

As atividades propostas foram elaboradas de forma a serem utilizadas em sala de aula de ensino da língua espanhola, com duração aproximada de 2 a 4 horas/aula. Como já foi dito, para uma melhor organização do material e orientação do aluno, as atividades foram divididas em 3 fases: a pré-leitura (apoio do vídeo-propaganda de tv), a leitura (reportagem do jornal espanhol *El País*) e a pós-leitura (apoio da música do grupo Maná).

Para as atividades de pré-leitura selecionamos um vídeo (anúncio de TV) de uma campanha da WWF-Brasil, mesma instituição que será mencionada no texto em espanhol (reportagem *El País*) – o que também, pode contribuir para a ativação do conhecimento de mundo dos alunos, fazendo com que façam relações com o que já conhecem. Sugerimos um roteiro de leitura, com propostas de questões a serem trabalhadas antes e depois da exibição do vídeo, visando orientar os alunos quanto aos objetivos de assistirem ao vídeo, fazendo com que reconheçam sua relevância na vida social. Nesta fase, é importante que o professor possibilite a discussão ou deixe os alunos refletirem em grupo suas conclusões para levantarem hipóteses e se interessarem sobre o que será trabalhado.

Para a etapa de leitura foi selecionada uma reportagem do jornal *El País* (Espanha), cujo assunto é a repercussão de uma iniciativa da instituição WWF sob o título “*La hora del planeta*”. Para exposição dos objetivos da leitura, algumas questões devem ser feitas para oferecer suporte, ou seja, para que os alunos saibam a que devem atentar durante a leitura e para que lhes possibilite verificar hipóteses anteriores. Como o roteiro deverá ser apresentado antes da leitura, fica bem claro que deve ser retomado depois para que se possa responder o que foi proposto. Todo o roteiro se caracteriza principalmente pela exposição oral dos alunos e do professor sobre o tema, o que pode contribuir para que os educandos percebam que as atividades de interpretação não dependem de que saibam o significado de palavra por palavra, mas que possam construir sentido a partir da leitura.

As atividades denominadas de Compreensão Textual fazem com que os alunos busquem relacionar o que é tratado no texto ao seu conhecimento de mundo e também possibilitam o reconhecimento de algumas estratégias do autor (o uso de argumentos de representantes de marcas importantes) para, por exemplo, persuadir o leitor da importância do tema tratado.

As atividades de conhecimento sobre a língua espanhola enfocam a abordagem de alguns conhecimentos gramaticais, e fazem os alunos refletirem sobre a aplicação de algumas regras gramaticais de forma concreta, observando como são utilizadas em contextos reais. Desse modo, não se deseja trabalhar mais uma regra, mas iniciar algumas reflexões sobre o emprego de algum elemento gramatical, em nosso caso, principalmente, o uso do *pretérito perfecto*. Nesta etapa, o fundamental, será deixar com que os alunos reflitam sobre as questões pedidas e possam, com a ajuda de seus colegas, formularem respostas, e para isso é interessante disponibilizar algum tempo deixando-os colaborarem e construírem suas respostas antes da correção.

Para as atividades de pós-leitura, sugerimos o trabalho com uma música do grupo Maná, intitulada *¿Dónde jugarán los niños?*, que trata da destruição do planeta. Como atividade final, desejamos que os alunos se posicionem mediante o assunto trabalhado. Será interessante que apareçam divergentes pontos de vistas e que estes sejam expostos. Poderemos, desse modo, verificar que o surgimento de diversas opiniões faz parte do processo de construção do significado.

6. Considerações Finais

A formulação de uma unidade didática sobre o tema Meio Ambiente teve como principal objetivo seguir as teorias de letramento e contribuir para a formação do cidadão crítico. A proposta dos temas transversais se soma a esta perspectiva à medida que traz para a sala de aula temas de caráter social que se pode selecionar por grau de importância ou de interesse a cada realidade. A leitura é construída tanto de acordo com os conhecimentos sobre o código linguístico em que é transcrito o texto, quanto com as perspectivas do leitor sobre o tema, seus conhecimentos sobre o assunto trabalhado, etc.

Propomos a utilização de materiais autênticos, a escolha de um tema e a aplicação de atividades gramaticais em favor da compreensão textual, e não a focalização das atividades sobre gramática, ou a utilização do texto como instrumento para avaliação da capacidade de decodificação de fonemas de maneira correta na língua-alvo. Elaboramos uma proposta de atividades visando permitir que o aluno pense e reflita sobre o que lê, sem buscar apenas o que pede o professor, ou o questionário – é possível que se interesse sobre o que está sendo proposto, confronte suas respostas à dos colegas, perceba pensamentos contraditórios, reformule respostas, busque por si mais leituras sobre um assunto.

O professor de língua estrangeira precisa repensar as práticas pedagógicas e as metodologias utilizadas de maneira constante para que suas aulas extrapolem a fixação de um novo código e não encarem os alunos como meros receptores. Desse modo, cada iniciativa e projeto devem ser efetuados na tentativa de melhor utilizar e expandir os conhecimentos que os alunos possuem em direção ao novo.

Acreditamos que a reflexão sobre essas questões adquire extrema importância para o dia-a-dia em sala de aula de alunos e professores de todas as disciplinas. É necessário que os docentes tenham possibilidade de atualizar-se para repensar de forma crítica sua prática pedagógica. Dessa forma, poderão caminhar conscientemente em direção ao cumprimento da tarefa de proporcionar as condições básicas necessárias para a construção de experiências significativas, válidas e duradouras.

Referências

- Alvarenga, M.B. (2007). *Língua Estrangeira e Temas transversais: A produção de material*. UNIMEP. Endereço: <http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/5mostra/3/208.pdf>, Acesso em 25/07/2010.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. New York: Routledge.
- Brasil. Secretaria de Educação Básica (2006). *Orientações curriculares para o ensino médio (OCEM): volume 1 - Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: ME/SEB.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental (1998a). *Parâmetros curriculares nacionais (PCN): terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental (1998b). *Parâmetros curriculares nacionais (PCN): terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Estrangeira*. Brasília: MEC/SEF.
- Coracini, M.J. (org.). (2002). *O jogo discursivo na aula de leitura*. 2ª Ed. Campinas: Pontes.
- Kleiman, A.B. (1995). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: A.Kleiman (org.), *Os significados do letramento (pp. 15-61)*. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- _____, (1992). *Texto e leitor*. 2ª ed. Campinas: Pontes.
- Kleiman, A.B. & Morais, S. (2002). *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Koch, I. V. & Elias, V. M. (2008). *Ler e Compreender: os sentidos do texto*. 2. ed., 2º reimpressão. São Paulo: Contexto.
- Moita Lopes, L.P. (1996). *Oficina de linguística aplicada*. Rio de Janeiro: Mercado das Letras.
- Rio de Janeiro. Secretaria Estadual de Educação (2005). *Reorientação Curricular de Língua Estrangeira para o Ensino Médio e Ensino Fundamental*. 2º segmento: versão definitiva. Livro I. Linguagens e Códigos. Rio de Janeiro: SEE.
- Schlatter, M., (2009). O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. In: *Caledoscópio*, 17, pp.11-23, jan/abr.
- Soares, M. (2010). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, 25, p. 5-17.
- _____, (1998). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Widdowson, H.G. (1991). *O ensino de línguas para a comunicação*. Campinas: Pontes.