

Responsabilidade social e produção de atividades

no ensino de ELE

Viviane Conceição Antunes Lima (UFRRJ / APEERJ)

Introdução

Este trabalho é fruto de alguns questionamentos que tem feito a autora deste texto ao longo de dez anos de ensino de espanhol. Embora seja uma trajetória breve em termos de docência, cremos que é sempre relevante trocar experiências no que tange às especificidades de nossa práxis pedagógica e de algumas soluções encontradas para dar conta de conflitos e inquietações neste âmbito.

Dar aulas de língua estrangeira significa, sobretudo, interferir no olhar do aluno sobre o mundo. Por essência, a relação de ensino-aprendizagem já o faz, entretanto, a partir de uma língua estrangeira é possível que o aluno-sujeito repense, reflita sobre a sua língua e seja capaz de produzir sentidos valendo-se de outra. Constrói, portanto, outras maneiras de significar, uma vez que “O que se estilhaça ao contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas” (REVUZ, 1998, p.223).

Consideramos esta ruptura imprescindível à formação dos estudantes, principalmente, quando entra na sala de aula através das propostas didático-pedagógicas da escola, da conduta do professor, dos modos diversificados de avaliação, produção e intercâmbio de conhecimentos e das atividades. Rechaçar a ilusão da homogeneidade linguístico-cultural, da uniformidade de valores e concepções sobre a vida e desmistificar a ideia de que nossa contribuição é pequena diante dos grandes obstáculos que hoje enfrenta a sociedade significa abrir espaço a um ensino de orientação cidadã.

Com o intuito de entender que a produção de atividades no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) pode ser uma forte aliada na ampliação das formas de co-participação social de nossos alunos, faremos alusão a algumas referências históricas do conceito de cidadania; traremos à baila aspectos sobre a relevância da

formação cidadã na LDB (9.394/96) e nas OCEM (2006); e terminaremos por mostrar como o cuidado com as propostas de trabalho pode funcionar como um meio de redescritção de sujeitos e de ação intercultural.

1. Cidadania: antecedentes e focos

A palavra “cidadania”, ao longo da história, tem recebido acepções diversas. Além disso, também tende a apresentar-se, a passos vagarosos, de forma mais inclusiva. Vejamos algumas referências de cunho histórico que o comprovam.

No que concerne ao conceito de cidadania ateniense, a figura de Aristóteles foi decisiva. Concebia a figura do homem como um ser cívico ou político, no qual o senso de comunidade se acharia implícito e lhe era superior. Convém ressaltar, entretanto, que só se considerava um cidadão pleno o homem que poderia fazer parte da máquina política.

... los niños (o los obreros), por ejemplo, a pesar de ser ciudadanos, lo son de manera imperfecta. (...) La soltería era algo mal visto en Atenas, pues en cierta forma atentaba contra los intereses de la *polis*. El suicida también era mal visto por la *polis*; era acusado de *atimia*, pues se interpretaba que su muerte voluntaria atentaba contra la voluntad comunitaria. (HORRACH MIRALLES, 2009, p.5)

Os pontos de vista endossados por Licurgo foram contraproducentes no que diz respeito à convivência social por volta do século VIII a.C. A mudança do sistema do governo espartano de dois reis para assembleia e conselho de anciãos garantiu que houvesse mais de 30.000 vítimas de opressão socioeconômica neste período.

Bem mais tarde, o modelo romano passa a fundamentar diferentes graus de cidadania (adquirida ou transmitida por meio de vínculo paterno). Devido às conquistas de Roma, a “cidadania” teve de ser estendida e, neste âmbito, a Constituição Antoniana, 212 d.C., a ampliou de forma significativa. Cumpre acrescentar também que deve-se em grande parte ao cosmopolitismo estoico, portanto, a preponderância do homem como um ponto de partida tanto no que se refere à argumentação de caráter político como moral. Sob este prisma, a

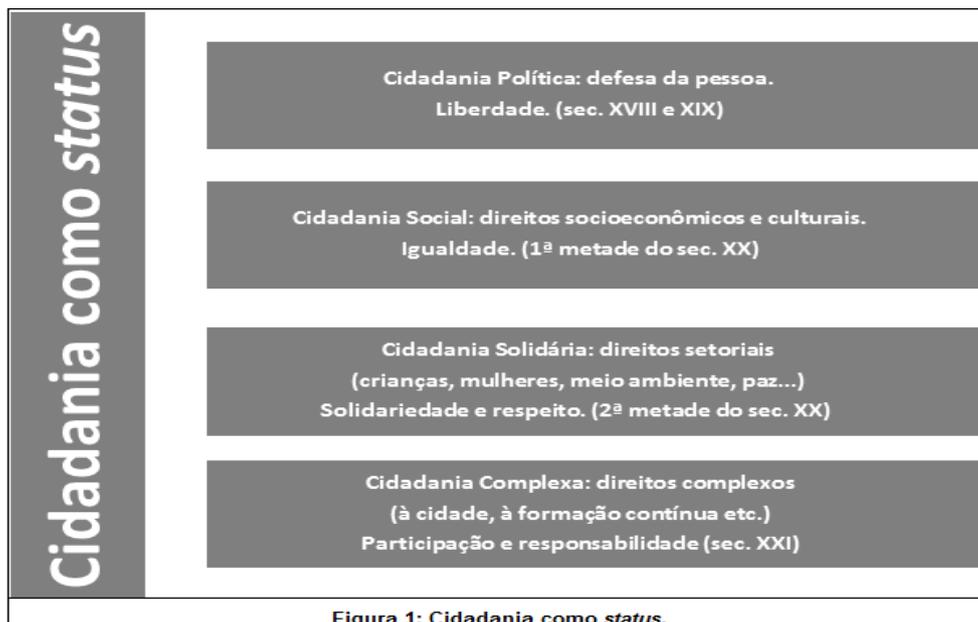
responsável pela verdadeira realização do homem seria a comunidade universal de direitos.

Segundo HORRACH MIRALLES (2009, p.9), a queda do Império Romano foi relativamente nociva à prática cidadã, por conta da autocracia bizantina e da conquista da Europa pelos povos bárbaros. Modelos anteriores, talvez um pouco mais democráticos, foram, então, cedendo espaço para forças que oscilavam entre inclusão formal e práticas excludentes da Idade Média até o século XVII.

O século XVIII é o palco no qual se estabelece um elo mais concreto entre cidadania e Nação. Como sabemos, as ideias de cidadania, de igualdade de direitos passaram por vários períodos, por diferentes revoluções (Americana e Francesa, sec. XVIII), lutando para “sair” dos documentos e tornar-se realidade. Para garantir, democraticamente, os direitos mais básicos e ser capaz de conseguir a adesão de todos para mantê-la.

O século XIX assiste a lutas contra o preconceito racial e, posteriormente, de gênero. Assim, no século XX “ser cidadão” é um epíteto que assume novas e diferentes peculiaridades, pois dá margens a sérias reivindicações. Embora transformações relevantes tenham ocorrido no século XX, sabemos que muito ainda há para fazer para que, no século XXI, se assumam posturas mais éticas, a fim de que os mais pobres tenham acesso aos benefícios democráticos. (SEGRERA & GUMUCIO, 2009, p.272)

Conforme destaca CABRERA RODRÍGUEZ (2002, p.88), na noção de cidadania estão implícitas duas vertentes complementares: (i) a **dimensão política**, que sublinha os direitos e deveres do cidadão (cidadania como status); (ii) a **dimensão psicológica**, tangente à identidade do cidadão, partícipe da sociedade. Noções da primeira dimensão foram apresentadas em parágrafos anteriores. Observemos o diagrama que a sintetiza:



A segunda dimensão, a psicológica, se centra, basicamente, na cidadania enquanto construção da sociedade. O indivíduo, para ser cidadão, precisa participar de uma comunidade e ter consciência de sua contribuição. A educação, principalmente em termos formais (afinal, vale o que está escrito, ainda que nem sempre seja realizado), não gostaria de perder de vista a mencionada dimensão. Para promover uma cidadania ativa e responsável no ambiente escolar, é preciso que o compromisso social, a participação, a diversidade como valor cívico e as competências interculturais funcionem como elementos integrados, bem articulados (CABRERA RODRÍGUEZ (2002, p.97).

2. A cidadania nas OCN (2006): endossando os nortes da LDB (9.394/96)

Três pilares apresentados pelas OCEM (2006) nos parecem relevantes ao tema deste texto: o tratamento das habilidades, dos objetivos do ensino de espanhol no escopo da formação cidadã e o que se entende por “ser cidadão” no documento.

Sobre as habilidades, as OCEM (2006, p.87) ressaltam que “a leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas” são eixos que devem ser desenvolvidos nas aulas de ELE. A palavra-chave desta consideração é

¹ Baseado em CABRERA RODRÍGUEZ (2002, p.89).

contextualizadas. Isto significa que as atividades não devem fundamentar-se em frases desconexas, inventadas ou em exercícios cuja obviedade impossibilita que os estudantes desenvolvam seu raciocínio e/ou exponham sua opinião.

Outra observação a se fazer, conforme frisamos anteriormente, é quanto aos propósitos do ensino de espanhol nas turmas de ensino médio, tendo em vista que “os objetivos do ensino de idiomas em escola regular são diferentes dos objetivos dos cursos de idiomas (OCEM, 2006, p.90).” Não se busca, simplesmente, ensinar o suporte linguístico do espanhol, mas mostrar ao aluno como pode se tornar um cidadão. Através da aprendizagem do espanhol, das culturas e valores que registra e veicula, é totalmente viável que os estudantes se posicionem, tomem ciência de seu valor, de suas responsabilidades e direitos na sociedade (**dimensão política**) e passem a interagir forma plena com os outros indivíduos que a compõem (**dimensão psicológica**).

Neste sentido, o professor de espanhol precisará dirigir sua atenção: à heterogeneidade cultural e linguística; às peculiaridades da situação comunicativa, que nos levam a escolher determinadas expressões e não outras; ao acesso a diferentes formas de organização, categorização e expressão da experiência humana; à reflexão sobre especificidades da língua materna e estrangeira; ao ensino da gramática, sustentado pela infinidade de gêneros advindos das diversificadas situações de comunicação nas quais nos inserimos e às vozes sociais que nelas se desvelam.

Ao fazê-lo, poderá construir um canal aberto de valorização da diversidade identitária e linguística, de ampliação de saberes, de rechaço a preconceitos e formas de opressão de toda ordem. A práxis pedagógica, sob este prisma, adquire mais força política, interfere positivamente na vida do educando e vai ao encontro de alguns princípios básicos da educação brasileira, tais como:

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; **III** - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; **IV** - respeito à liberdade e apreço à tolerância; (...) **IX** - garantia de padrão de qualidade; **X** - valorização da experiência extraescolar; **XI** - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (LDB 9.394/96, art. 3º, p.1- 2).

Desta forma, concebemos a cidadania como algo inerente, não só ao ensino de espanhol como ao ensino de qualquer disciplina na escola. Cabe aos professores

deixar cada vez mais claro este posicionamento na sala de aula, já que o aluno só saberá *sobre que posição/lugar (...) ocupa na sociedade; (...) de que lugar ele fala na sociedade? (...) Essa posição o inclui ou o exclui de quê?* (OCNEM, 2006, p.91) quando pararmos de colocar uma barreira, por vezes quase que intransponível, entre a formação intelectual, a cidadania e a vida. Quando estar na escola fizer sentido para o aluno, ou melhor, no momento em que realmente puder comprovar que o que está aprendendo o auxilia e dá base a sua vida dentro e fora da sala de aula.

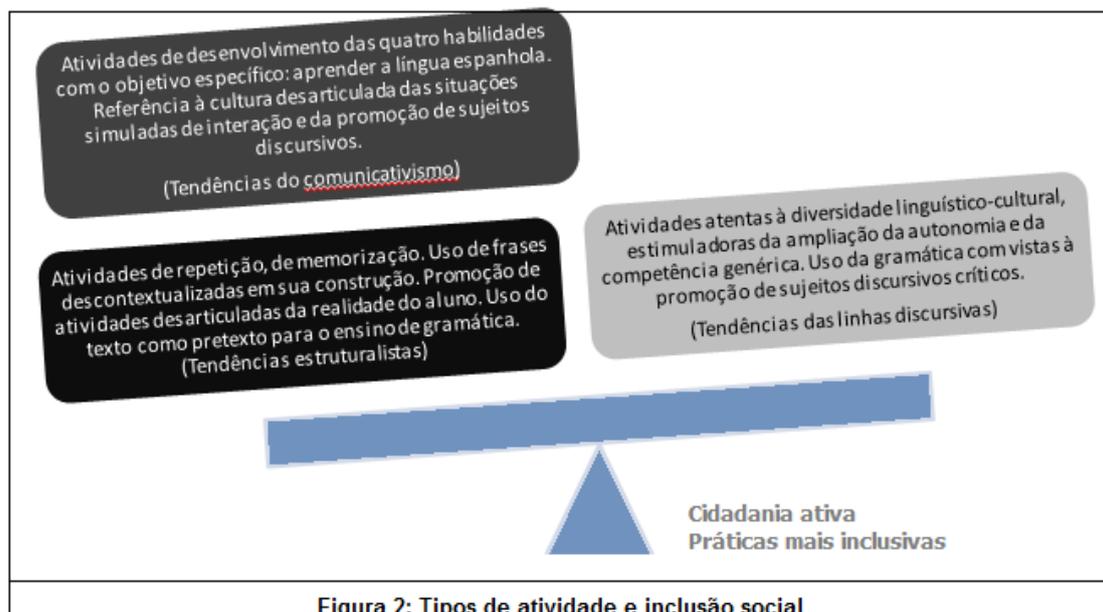
3. Responsabilidade social na produção de atividades no ensino de ELE: forma de inclusão e de ação intercultural

A reflexão prévia e cuidadosa sobre o que se vai fazer na sala de aula é algo imprescindível ao alcance dos objetivos do ensino ambiente escolar. Desconsiderá-la ou deixar de atribuir-lhe o devido valor, significa, em muitos casos, dar margem a práticas excludentes. As atividades devem ser pensadas e propostas aos alunos com base nos elementos que podem fundamentar o desenvolvimento de uma cidadania ativa e responsável. Além de pensarmos nos “conteúdos” com os quais trabalharemos, temos de refletir sobre como serão apresentados ao aluno e de que forma poderão contribuir à sua vida.

Seguindo os passos de SORIANO AYALA (2002, p.140), de forma similar aos tipos de avaliações, podemos classificar didaticamente as atividades em: **iniciais** (introduzem o tema da aula e ativam o conhecimento prévio); **formativas** (exploram o tema, os conteúdos linguístico-gramaticais com vistas à produção de sentidos); **somativas ou englobantes** (abarcam os resultados do processo de ensino-aprendizagem). Ousamos acrescentar outro tipo: as **de formação cidadã**.

As atividades de formação cidadã seriam responsáveis por coadunar o conhecimento adquirido e as estratégias utilizadas para este fim ao mundo do trabalho, às relações de convivência dentro de uma perspectiva intercultural. Sob este prisma, pautar-se em uma educação de diretriz intercultural significa proporcionar o encontro de diferentes grupos em um mesmo nível de igualdade,

onde não cabem quaisquer formas de exclusão (COLECTIVO AMANI, 2009, p.19). Consideramos que o perfil das atividades pode aproximá-las ou distanciá-las dos propósitos de uma formação que vai além do desenvolvimento físico ou intelectual.



4. Considerações finais: duas experiências interessantes

Em 2007, desenvolvemos, no C.E. Mário Quintana (SEE-RJ) um miniprojeto bimestral que versava sobre a proteção do meio-ambiente. Juntamente com a professora de Língua Portuguesa, Elane Barreto dos Santos, dirigimos nossa atenção ao tema da “reciclagem” nas séries iniciais da EJA (Ensino Fundamental) e dispúnhamos de 2h/a semanais para desenvolver o mencionado trabalho. Em 2009, no Colégio Pedro II (U.E. Realengo - RJ), juntamente com o Prof. José Ricardo Dordron de Pinho, desenvolvemos o miniprojeto trimestral intitulado “Escola, saúde e cidadania”. Este se centrava em algumas características de enfermidades causadas por vírus no Brasil e no mundo hispânico. Dispúnhamos de 3h/a semanais para colocá-lo em prática com as turmas da 2ª série do Ensino Médio.

Convém ressaltar que não se trata de atividades especiais, mas de propostas de condução das aulas ao longo do bimestre (trimestre, no caso do Colégio Pedro II). Planejamos, assim, as metas do período, enfatizando uma integração natural e necessária entre o ensino de Língua Espanhola e a preocupação com a promoção

de alunos-cidadãos. Observemos o quadro esquemático que apresenta as tarefas propostas:

ATIVIDADES	EJA (SEE-RJ, t.505, 2007)	CP II (U.E.R. - RJ, t.1205, 2009)
Iniciais	Pesquisa extraclasse: o que as pessoas do seu convívio entendem por reciclagem?	Minidebate. Tema: suspensão das aulas por conta da gripe suína.
Formativas	Leitura de diferentes propagandas institucionais advindas de diferentes países do mundo hispânico sobre o tema. Aspectos linguístico-gramaticais e sociolinguísticos trabalhados: questões referentes à concordância e às formas de tratamento, fundamentadas na leitura dos textos apresentados pela professora.	Levantamento e leitura de textos diversos (reportagens, gráficos, notícias...) procedentes de diferentes países do mundo hispânico. Ênfase em gêneros da tipologia narrativa e expositiva. Aspectos linguístico-gramaticais e sociolinguísticos trabalhados: usos e formas do pretérito, ancorados nos de textos coletados.
Somativas ou englobantes	Cada grupo ficou responsável por realizar uma pesquisa mais aprofundada sobre o tema, ressaltando que considerações não foram feitas sobre o mesmo nas discussões promovidas em sala.	Seleção e organização das informações para posterior veiculação, em grupos.
De formação cidadã	Cada grupo deveria levar materiais para sala a fim de começar a construir algo a partir da reciclagem da garrafa pet (jogos, recipientes de banheiro e de cozinha, porta-lápis, porta-bijuterias...); produção de uma música sobre o tema em turma; escolha de um slogan para camisa grafitada ² ; apresentação de todos os materiais a outros alunos e professores da escola.	Elaboração de material visual concernentes a ações preventivas; elaboração de um elemento surpresa na exposição do trabalho; apresentação do tema para a turma; distribuição de panfletos e explicações preventivas, no horário do intervalo, para toda a escola.

Através da língua espanhola, os alunos: tiveram acesso a novas informações; transformaram-nas em conhecimento; observaram olhares de cidadãos de diferentes partes do mundo hispânico sobre os temas propostos; estudaram singularidades da referida língua, registradas em diferentes áreas dialetais.

Em síntese, compreendemos que a validade do ensino de língua estrangeira nas escolas brasileiras se desvela no seu potencial de ampliar a capacidade

² Camisas doadas pela professora.

intelectual, discursiva, intercultural e participativa dos estudantes. Assumir a responsabilidade social na construção de atividades significa compreender a diversidade dos sujeitos, seu valor enquanto agentes políticos e históricos. Além disso, por um lado, permite-nos redescrever os sujeitos (MOITA LOPES, 2006, p.31), pois, assim, damos voz aos marginalizados e tratamos de temas que podem promover um convívio social ético. Por outro lado, à luz do olhar transgressivo da linguística aplicada, abrimos espaço para a ação e para a mudança (PENNYCOOK, 2006, p.82).

5. REFERÊNCIAS

1. BRASIL (1996): *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394)*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acessado em 18/09/2010.
CABRERA RODRÍGUEZ, Flor (2002): Qué educación para qué ciudadanía. Em: SORIANO AYALA, Encarnación. *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*, p.83-130. Madrid: La Muralla.
COLECTIVO AMANI (2009): *Educación intercultural: análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Editorial Popular.
HORRACH MIRALLES, Juan Antonio (2009): Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos. Disponível em: <http://www.revistafactotum.com>. Acessado em 10/10/2010.
MOITA LOPES, Luiz Paulo da (2006): *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial.
PENNYCOOK, Alastair (2006): Uma linguística aplicada transgressiva. Em: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*, p.67-84. São Paulo: Parábola Editorial.
2. REVUZ, Christine (1998): A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Lingua(gem) e identidade*, p.213-230. São Paulo: Mercado de Letras.

3. SEB/MEC (2002): *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC.
4. _____ (2006): *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC.
5. SEGRERA, Francisco López Segrera; GUMUCIO, Cristian Parker (2009): Alfabetismo científico, misión de la universidad y ciudadanía: ideas para su construcción en los países en vías de desarrollo, p. 267-290. Em: *Avaliação*, v.14, nº2, Sorocaba, São Paulo.
6.
SORIANO AYALA, Encarnación (2002): La evaluación de los aprendizajes del alumnado en el aula. Em: SORIANO AYALA, Encarnación. *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*, p.133-171. Madrid: La Muralla.