

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO ENSINO MÉDIO: CENTRALIDADE E MARGENS DISCURSIVAS

Eliane Ribeiro Lopes¹
Luiz Antônio Ribeiro²
Michelle Karina de Oliveira³

Resumo

Neste artigo, propomos investigar como são trabalhados, nas aulas de língua portuguesa e literatura brasileira do ensino médio, os aspectos linguísticos e histórico-sociais. Para isso, vamos nos valer dos conceitos de centralidade e margem discursivas, tomados emprestados da Análise do Discurso. Procuraremos relacionar tais pressupostos teóricos com outros desenvolvidos pela Pedagogia da Compreensão, que dizem respeito ao desenvolvimento, na ação didática, de uma cultura e linguagem do pensar. Tais conceitos são imprescindíveis quando se pretende buscar respostas para o que se entende como ensinar para a com

¹Discente do Curso de Letras da Faculdade Pitágoras

²Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela PUC Minas

Professor da Disciplina Estágio III, do Curso de Letras da Faculdade Pitágoras

³Discente do Curso de Letras da Faculdade Pitágoras

preensão e sobre o que fazer para transformar as aulas de língua e literatura em um momento privilegiado de construção do conhecimento.

Palavras-chave: Aprendizagem de Conteúdos, Estratégias de Aprendizagem, Centralidade e Margens Discursivas.

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo investigar a abordagem dos aspectos linguísticos e histórico-sociais de textos das aulas de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Médio em uma escola de ensino privado de Belo Horizonte. Para tanto, serão utilizadas duas noções da Análise do Discurso: centralidade e margem discursivas. Serão contrapostos os construtos teóricos e as observações depreendidas das aulas dessas disciplinas a fim de que se verifique se as práticas pedagógicas coadunam com a atual perspectiva de ensino e discurso. Por reconhecer a acentuada contribuição da esfera discursiva na formação de indivíduos críticos – e políticos, consideramos relevante a investigação que se segue. O desenvolvimento de habilidades de leitura e (re)significação de textos é imprescindível ao processo de formação acadêmica e, necessariamente, exige que o aluno lance mão dos aspectos linguísticos (centralidade discursiva) e sócio-históricos (margens discursivas) para construir suas próprias perspectivas. Dessa forma, pretende-se investigar como a centralidade e margem discursivas são abordadas nas aulas e as implicações disso não somente no processo de ensino-aprendizagem, mas no processo de formação de indivíduos. Por fim, espera-se refletir sobre a prática pedagógica e o agir comunicativo sob o signo da nova cultura de aprendizagem.

Pensar é saber

A primeira parte do trabalho intenciona propor reflexões sobre a aprendizagem de conteúdos, estratégias de aprendizagem e desenvolvimento de capacidades no ensino médio. Para tanto, os pressupostos teóricos de Coll et. al. (2003) serão aproximados dos de Nunan (1999) e ainda comparados com as práticas de observação realizadas em turmas de Ensino Médio de uma escola situada na zona sul de Belo Horizonte.

Pozo (2003) procura demonstrar o panorama da aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de capacidades no ensino médio. Ainda que o autor faça essa demonstração sob a perspectiva do ensino na Espanha, referência mundial em educação, as reflexões e as ocorrências relatadas podem facilmente ser relacionadas com as do Brasil, seja pela proximidade de perspectiva, seja pelo distanciamento. O autor caracteriza a nova cultura de aprendizagem tomando por base três traços característicos essenciais: a sociedade da informação, o conhecimento múltiplo e a aprendizagem contínua. O autor procura delinear o papel da escola nessa nova perspectiva de ensino e cita algumas medidas para que a transformação aconteça. A primeira perpassa a oportunidade do aluno em organizar a informação, interpretá-la, atribuir-lhe sentido, considerando-se sua autonomia em buscar, selecionar e interpretar a informação de que necessita. A segunda diz respeito à ideia de que a escola deve contribuir para que o aluno se torne um aprendiz mais flexível e eficaz, ou seja, um cidadão crítico e atuante que tenha capacidade de transferência. Por fim, a instituição de ensino deve fomentar a autonomia dos alunos na elaboração e construção das próprias interpretações, na reconstrução da cultura e do conhecimento.

Coerentemente com Pozo, Monereo (2003) reforça a importância de a escola oportunizar ao educando o estabelecimento de relações substanciais entre seus conhecimentos prévios e os conteúdos ensinados, mas acrescenta um ponto importante, que é o da necessidade de desenvolver estratégias de aprendizagem consciente e intencional condizentes com o contexto em que se produz tal aprendizagem. Essas estratégias devem tanto permear o processo docente quanto o discente. Ao trazer à baila essa discussão da necessidade de se estabelecer uma aprendizagem estratégica, o pensamento de Monereo aproxima-se do de Nunan (1999), que se dedica a investigar a importância das estratégias no processo de aquisição de línguas. Para Nunan, em se tratando de aquisição de línguas, é possível transferir maior responsabilidade ao aprendiz do que à escola, porque esse aprendiz, geralmente, escolhe aprender outra língua, ao passo que o aluno ordinário do ensino médio, que é o nosso foco de observação, está, na verdade, cumprindo uma grade curricular sem oportunidade de escolha disciplinar.

Pozo (2003) discute também a relação de conteúdos e as estratégias de aprendizagem desses. Para ele, alguns conteúdos são mais específicos e outros mais genéricos, mas, todos esbarram, de alguma maneira, em componentes afetivos, cognitivos e comportamentais dos alunos. Em relação às estratégias de aprendizagem, Monereo (2003) estabelece uma tipologia que ele divide entre reprodutivo, elaborativo, organizativo e epistemológico, e a observa sob a perspectiva de leitura, escrita e resolução de problemas. A estratégia reprodutiva minimiza as oportunidades de reflexão acerca dos conteúdos e apresenta-se, à maneira behaviorista, como uma reprodução mecânica. A elaborativa amplia as possibilidades de reflexão, mas ainda não permite extrapolar o conteúdo e acaba ficando restrita ao que foi dado. Já a estratégia organizativa permite ao educando extrapolar

um pouco mais o que foi dado, de forma a estabelecer relações entre o conteúdo recém-aprendido com outros e ensaiar uma postura argumentativa em relação a ele. Mas é na estratégia epistemológica que o aluno é capaz de estabelecer relações de maneira mais crítica e produzir seu próprio conhecimento, o que garante ampliações e/ou inovações em relação ao conteúdo inicial.

A despeito das estratégias e, mais especificamente do comportamento do aprendiz em relação a elas, Nunan (1999) chegou ao que ele chamou de *leaner types*, que é uma tipologia dividida em quatro tipos de aprendizes. A primeira é a do aprendiz concreto, que é aquele que possui habilidade em aplicar o que aprende em situações concretas e cotidianas. A segunda é a do analítico, que é a do que escolhe buscar os referenciais teóricos e colocá-los em prática nos problemas propostos pelo professor. O do tipo comunicativo prefere aprender a partir de práticas interacionais e comunicativas e, por fim, tem-se o aprendiz orientado por autoridade, que é aquele que não elege a autonomia como estratégia de aprendizagem, uma vez que prefere que o professor explique tudo, gosta de ter seus próprios livros de texto e escreve tudo em um caderno.

Esses tipos de aprendizes mostram níveis de autonomia diferenciados, sendo que, quanto maior for a autonomia do aluno, tanto maior é o seu nível de proficiência na aprendizagem, seja de que conteúdo for. Outro ponto possível de perceber é que cada tipo de aprendiz seleciona suas próprias estratégias de aprendizagem e essa escolha geralmente se dá no nível consciente, o que é desejável, uma vez que se busca a escolha consciente e intencional de estratégias de aprendizagem.

As várias faces do discurso

Refletir sobre os pressupostos pedagógicos da nova cultura de aprendizagem e verificar como elas ocorrem acabou por aguçar uma investigação sob uma perspectiva discursiva. Foram selecionados nessa pesquisa os referenciais teóricos dos seguintes autores: Courtine (2006), Charaudeau & Maingueneau (2004), Oliveira & Soares (2009) e Soares (2008), todos ligados à Análise do Discurso. De Courtine (2006), foram aproveitadas duas definições que acabaram por nortear e conduzir a linha investigativa do atual projeto: centralidade e margem discursivas.

Mas o que vem a ser centralidade e margem discursivas? Antes de explicitar tais conceitos, faz-se necessário abordar alguns outros que os precedem e, oportunamente, os demais autores foram selecionados. Discurso é o primeiro conceito que requer uma explicação, mas, devido ao seu caráter polifônico e multifacetado, sua apreensão acaba não sendo fácil. Charaudeau & Maingueneau (2004) trazem várias definições de discurso, cada uma com especificidades, sejam elas de ordem teórica da Linguística, sejam das relações de oposição com outros conceitos que são, equivocadamente, apresentados como sinônimos. Dessa forma, por uma questão de objetividade, foram selecionadas apenas algumas definições que se aproximam do objeto desse estudo.

Primeiramente, adotamos uma concepção de discurso segundo a qual

O discurso não intervém em um contexto, como se o contexto não passasse de uma moldura, de um cenário; de fato, não existe um discurso que não seja contextualizado: não se pode, de fato, atribuir um sentido a um enunciado fora do contexto. Além disso, o discurso contribui para definir seu contexto e pode modificá-lo durante a enunciação. (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2004, p. 171)

De acordo com essa concepção, o discurso é sempre contextualizado. Ele não pode ser concebido sem o contexto porque eles são indissociáveis. Essa definição sugere que o discurso não se constitui de maneira concreta e fechada; ele, na verdade, funciona como uma atividade de sujeitos socialmente inscritos, e que só a interação social pode, de fato, conferir-lhe sentido. O discurso se revela, então, como uma rede interdiscursiva em contínua reconfiguração.

Certeau citado por Courtine (2006) também concebe o discurso como atrelado ao contexto, mas amplia a ideia de contexto à de sistema, conforme se pode perceber na citação abaixo:

Da mesma forma que o discurso, hoje, não pode ser desligado de sua produção, tampouco o pode ser da práxis política, econômica ou religiosa, que muda as sociedades e que, num momento dado, torna possível tal ou qual tipo de compreensão científica. (CERTEAU apud COURTINE 2006, p.50).

Esse autor alude a um modelo de discurso, em que o lugar de onde se fala está no centro das discussões. O saber está ligado ao lugar em que foi produzido e a ele deve submeter-se, assim como às suas leis e às imposições do grupo. De fato, analisar o discurso histórico fora da instituição da qual ele se organiza é ter uma visão parcial e limitada. Toda interpretação depende de um sistema de referência.

Os autores citados acima apresentam noções de discurso atreladas ao contexto sistêmico, o que representa um avanço em relação à concepção de discurso como “uma unidade linguística constituída de uma sucessão de frases”, segundo Charaudeau & Maingueneau (2004, p. 168).

Também é possível verificar uma importante relação de oposição entre **discurso** e **enunciado**:

Discurso *versus* enunciado. “Um olhar lançado sobre um texto do ponto de vista de sua estruturação “em língua” faz dele um enunciado; um estudo linguístico das condições de produção desse texto fará dele um discurso”. (GUESPIN *apud* CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2004, p. 169).

Sobre enunciado, Soares (2008) retoma e analisa a teoria de Foucault (1972):

o enunciado não pode ser definido como uma unidade de tipo linguístico, pois se constitui a partir de unidades diversas que são postas em jogo, e não apenas de unidades lingüísticas. Foucault, ao defender que a análise do enunciado deve ultrapassar o nível linguístico-gramatical e situar-se no nível discursivo, revela priorizar questões discursivas, em detrimento de questões de ordem lingüística e da formação textual, embora pareça reconhecer que o acesso ao nível discursivo só se realiza por intermédio dos mecanismos próprios da língua. (SOARES, 2008, p. 71).

Soares (2008) percebe em Foucault (1972) o reconhecimento de que são os aspectos linguísticos que acedem a uma análise discursiva. Para o presente trabalho, essa percepção é importante, uma vez que se trata de um projeto de observação da prática de ensino de Língua Portuguesa e Literatura, ambas realizáveis a partir de mecanismos linguísticos, sendo que, a primeira, se ocupa ainda de analisar como esses mecanismos ocorrem. Dessa forma, a impressão de Soares (2008) não somente reforça a importância de se observar o contexto de ensino sob uma perspectiva discursiva, como atrela a essa abordagem o valor dos aspectos linguísticos para a compreensão dos sócio-históricos.

Após essa reflexão sobre o discurso, é possível voltar para os conceitos-chave desse trabalho, que são centralidade e margem discursivas. Courtine (2006, p. 44-45), ao traçar uma genealogia da análise do discurso, afirma que o campo da análise do discurso é, por natureza, tenso e conflituoso, uma vez que algumas maneiras de trabalhar o arrastam ora para a linguística, ora para a história. Esse movimento oscilatório entre aspectos linguísticos e discursivos é que permitiram a formação das definições de centralidade e margem discursivas. A centralidade discursiva estaria focada, então, no aspecto linguístico, ao passo que a margem discursiva destaca o aspecto sócio-histórico, conforme se pode notar na afirmativa de Courtine (2006, p.45): “Ela investigava as centralidades discursivas, agora, pretende apreender as margens do discurso”. Oliveira & Soares (2009), buscando elucidar os conceitos apresentados por Courtine (2006) e reforçar a importância dos aspectos linguísticos e sócio-históricos na análise discursiva, selecionam um poema de Ferreira Gullar (1998, p. 77) para explicitar como a centralidade e a margem discursivas subsidiam conjuntamente a construção do sentido do discurso:

Toda coisa tem peso:
uma noite em seu centro.
O poema é uma coisa
que não tem nada dentro,
a não ser o ressoar
de uma imprecisa voz
que não quer se apagar
— essa voz somos nós.

Nas palavras do poeta, “toda coisa tem peso” e, no discurso, pesam os dois aspectos, o linguístico e o sócio-histórico. Ele ainda diz que “o poema é uma coisa que não tem nada dentro”. O discurso, ainda que subsidiado por elementos linguísticos e históricos, só vai ter ‘alguma coisa’ dentro, ou

seja, só vai propor a criação de algum sentido, se quem o ler ou ouvir o (re)significar.

Uma abordagem pedagógica em que são privilegiadas frases isoladas de contexto para se observar tão somente os aspectos gramaticais é uma abordagem de centralidade discursiva, pois se atém aos aspectos linguísticos, conforme se observam nesses exemplos extraídos de um livro didático de ensino médio:

<p><i>Segundo a norma ou português-padrão (PP), o verbo e o núcleo do sujeito devem concordar formalmente em número e pessoa.</i></p> <p>Das alternativas a seguir, a ÚNICA que realiza a norma-padrão de concordância verbal é</p> <ul style="list-style-type: none">a) <i>Você deve ter aprendido que não nasce neurônios novos ao longo da vida de uma pessoa, certo? "Isso é mito", diz os cientistas.</i>b) <i>Os congressistas tem perdido a oportunidade de fortalecer a capacidade institucional do Legislativo dentro do sistema político brasileiro.</i>c) <i>O carinho dos vizinhos comoveram não só o garoto, mas a família toda.</i>d) <i>A programação das grandes emissoras quase não muda.</i>	<p>Nas frases a seguir, todas elas estruturadas segundo a norma-padrão, o núcleo do sujeito simples é determinado por numeral indicativo de quantidade. Observe-as atentamente e responda às questões de 1 a 7.</p> <ul style="list-style-type: none">1. <i>Apenas uma rua foi asfaltada hoje.</i>2. <i>Cerca de uma rua e meia foi asfaltada.</i>3. <i>Mais de uma rua já foi asfaltada.</i>4. <i>Existem dois candidatos por vaga.</i>5. <i>Existem quase dois candidatos por vaga.</i>6. <i>Existem menos de dois candidatos por vaga.</i>
<p>Figura 1: Exercícios Gramaticais Fonte: Souza e Couto, 2008, p. 9.</p>	

A atividade acima prima por aspectos meramente linguísticos, posto que o conteúdo que rege a primeira questão é o de concordância verbal. As frases são descontextualizadas e o comando retoma um conceito gramatical da gramática normativa. A segunda questão também é construída por frases isoladas de contexto, simulando situações artificiais em que o objetivo é tão somente a verificação de domínio do aluno em relação aos seus conhecimentos sobre análise sintática. São questões, portanto, de centralidade discursiva, já que privilegiam os aspectos linguísticos.

Por outro lado, quando o contexto é observado e as relações de sentido se constroem a partir da associação dos elementos linguísticos e dos sócio-históricos, há uma abordagem que contempla as chamadas margens discursivas. O exemplo abaixo, também extraído de um livro didático de ensino médio, permite observar uma abordagem de margem discursiva:

A produção de sentido nos textos depende da consistência entre procedimentos sintáticos, semânticos e discursivos.

Observe o emprego do *mas* no enunciado a seguir:

As universidades públicas concentram um monte de problemas, mas os melhores professores estão lá.

Na dimensão **sintática**, o *mas* coordena as duas orações, sem criar entre elas dependência formal: uma não se torna termo da outra, e cada uma poderia constituir sozinha uma frase:

As universidades públicas concentram um monte de problemas. Mas os melhores professores estão lá.

Na dimensão **semântica**, o *mas* contribui para marcar a relação de oposição restritiva entre as proposições. Não poderíamos, por exemplo, usar o *mas* para interligar as seguintes orações:

As universidades públicas concentram um monte de problemas. Os piores professores estão lá.

Na dimensão **discursiva**, as duas orações ligadas por *mas* têm orientações argumentativas distintas. Na continuidade do texto, temos de considerar a orientação argumentativa do enunciado introduzido pelo conetivo *mas*. Assim, seria coerente dizer, por exemplo:

As universidades públicas concentram um monte de problemas, mas os melhores professores estão lá. É a qualidade do corpo docente, portanto, que garante alguma qualidade aos cursos dessas universidades.

Não seria possível, porém, articular a conclusão com a proposição inicial:

As universidades públicas concentram um monte de problemas, mas os melhores professores estão lá. Não espanta, portanto, que seja cada vez maior o despreparo dos jovens universitários para o mercado de trabalho.

Como se vê, a produção de sentido depende da consistência entre escolhas sintáticas, lexicais e discursivas, as quais são sempre contextualizadas e orientadas por intenções argumentativas e objetivos comunicativos.

Figura 2: Articulação sintática, semântica e discursiva

Fonte: Souza e Couto, 2008, p. 13.

Embora o exemplo acima contemple os aspectos linguísticos, no caso o papel da conjunção “mas”, também são considerados os aspectos extralinguísticos. Observe-se que uma mesma frase foi utilizada com vários empregos do “mas” e o sentido de cada um foi construído a partir de elementos que partem de uma perspectiva linguística, mas não se atém aos subsídios da centralidade discursiva; a abordagem extrapola para as margens discursivas. O exemplo ressalta, ainda, a argumentação, a intencionalidade e

o contexto, o que ratifica a perspectiva de margem discursiva. Sendo assim, esse trecho extraído do livro didático transita entre a centralidade e as margens discursivas.

Consideradas essas questões, o presente trabalho tem por objetivo investigar se a prática pedagógica tem primado por um viés de centralidade discursiva ou se amplia sua perspectiva para as chamadas margens discursivas. É importante ressaltar que a nova cultura de aprendizagem estaria mais próxima de uma realização efetiva se a prática docente conciliasse a centralidade e as margens discursivas, ou seja, os aspectos linguísticos e sócio-históricos. A própria ideia de centralidade e margem induz a uma relação de dependência desses conceitos – e da aplicação deles também, uma vez que o conceito de um só se estabelece em oposição ao conceito do outro.

A oposição entre discurso e enunciado de Guespin (apud Charaudeau & Maingueneau, 2004, p. 169) aproxima-se da oposição de centralidade e margem discursivas de Courtine (2006, p.45). Já a noção de discurso como “uma unidade linguística constituída de uma sucessão de frases”, segundo Charaudeau & Maingueneau (2004, p. 168) aproxima-se do conceito de centralidade discursiva, ao passo que as definições de discurso como sistema contextualizado estão mais próximas da de margem discursiva.

Todas essas reflexões a respeito de classificações do processo discursivo em relação à prática pedagógica acabam por desencadear outras acerca da ação comunicativa estabelecida entre os docentes e os discentes. O “agir comunicativo” passa a ser outro conceito importante para esse trabalho e ele é concebido por Habermas (apud Soares, 2008, p.70) como “a atividade de linguagem em funcionamento nos grupos sociais”.

Lançando mão das definições do “agir comunicativo”, da centralidade e da margem discursivas, pretende-se investigar se a prática pedagógica-alvo está adequada às perspectivas da nova cultura de aprendizagem.

Linguagem, discurso e ensino

Objetivamos, neste projeto, apurar a(s) perspectiva(s) das aulas de Língua Portuguesa e Literatura no que concerne à centralidade e à margem discursivas. Por conseguinte, verificar o processo de “agir comunicativo” no ambiente pedagógico. Para tanto, foram levantados alguns problemas:

- Como o professor explora a centralidade e a margem discursiva nas aulas?
- O aluno constrói esses conceitos?
- De que maneira?

Embasamos nossas análises a partir de observações em salas de aula de ensino médio, com turmas de 1º, 2º e 3º anos em uma escola particular situada na zona sul de Belo Horizonte. Também procedemos à análise do material didático usado por essa mesma instituição de ensino.

Nova cultura de aprendizagem

Considerando as ideias principais de Pozo e Monereo in Coll et. al. (2003) e Nunan (1999) e as observações das aulas de Língua Portuguesa e Literatura no ensino médio, percebemos que sob alguns aspectos, a prática docente se aproxima da perspectiva da nova cultura de aprendizagem e o mesmo acontece na prática discente, mas, sob outros aspectos, tais práticas não se aproximaram de tal perspectiva. No que concerne às influências da sociedade da informação no ensino, as evidências mostraram-se notórias, pois tanto o professor quanto os alunos retomaram seus

conhecimentos de mundo na relação dos conteúdos que estavam sendo trabalhados.

Já do ponto de vista do conhecimento múltiplo e descentrado, não foi possível perceber a relatividade das teorias nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que tanto os professores quanto os alunos atinham-se aos conceitos pré-formados, talvez em função do conteúdo trabalhado, no caso, regras gramaticais (concordâncias verbais e nominais e regência). Tal perspectiva se dava muito em função de memorização e aplicação de regras, em consonância com a norma culta de ensino. Não houve espaço para relativização de tais regras nem mesmo para contemplar outras variantes lingüísticas e os efeitos discursivos decorrentes de seu uso. Nas aulas de Literatura, entretanto, foi possível perceber essa retomada de conhecimentos de outras áreas, o que já era esperado, uma vez que a disciplina em questão possui, por natureza, um caráter interdisciplinar.

Em relação às estratégias de aprendizagem, é possível que a motivação dos alunos – passar no vestibular – somada às particularidades do conteúdo trabalhado tenham induzido os estudantes a uma postura mais reprodutiva e elaborativa, aproximando-os, na perspectiva de Nunan (1999) da classificação de alunos do tipo analítico, já que eles buscavam os referenciais teóricos e procuravam colocá-los em prática nos problemas propostos pelo professor. Já em relação ao nível de consciência e intenção de aplicação das estratégias, não foi possível fazer uma sondagem direta com os alunos, o que não permite afirmar estatisticamente se o percentual de consciência ultrapassa o de inconsciência. Entretanto, com base nas observações, os alunos parecem estar conscientes das estratégias que vêm empregando na aprendizagem dos conteúdos. Por parte dos profissionais, por outro lado, ficou evidente que eles conscientemente aplicam estratégias no ensino das matérias que lecionam

e as selecionam condizentemente com as particularidades do conteúdo e do contexto em que a aprendizagem é produzida.

Centralidade e margem discursiva

Considerando os preceitos teóricos de Courtine (2006), Charaudeau & Maingueneau (2004), Oliveira & Soares (2009) e Soares (2008), serão apresentadas considerações sobre as aulas observadas, tanto a respeito de conteúdo, quanto na relação estabelecida entre docentes e discentes.

As aulas de Língua Portuguesa foram baseadas em atividades presentes nos livros didáticos elaborados pela própria instituição e adotados em âmbito nacional. O material trazia questões de vestibulares das principais instituições de ensino superior do país. As questões de múltipla escolha primam por análises de frases isoladas e aplicação de regras coerentes com a gramática normativa. Nos exemplos a seguir, é possível perceber como que a abordagem do conteúdo restringe-se à centralidade discursiva, pois além de terem sido evidenciados os aspectos linguísticos, as frases que compõem a atividade são desprovidas de contexto.

<p>Q4. Todas as alternativas exemplificam a norma-padrão de concordância verbal. EXCETO</p> <p>a) Só o investimento em políticas públicas de segurança e no sistema de Justiça pode trazer transformações importantes.</p> <p>b) Seus olhos agudos, de onde o pesar não fora ainda inteiramente removido, perscrutaram-me como se quisessem arrancar a resposta de meu rosto.</p> <p>c) Às vésperas da eleição presidencial, discussões como essa acontecem em todos os cantos do país.</p> <p>d) O prêmio máximo da Loteria Federal dificilmente atinge 1 milhão de reais, e a maior parte dos sortudos fica mesmo com algumas dezenas de real.</p>	<p>Q5. Usando os verbos entre parênteses, complete as lacunas das alternativas com formas adequadas à norma-padrão de concordância verbal.</p> <p>a) há pouco, na matriz, dez horas. (SOAR)</p> <p>b) cinco horas no relógio da prefeitura. (BATER)</p> <p>c) Já..... oito horas? Preciso ir, ou chegarei atrasada à reunião. (DAR)</p> <p>d) Será que todos esses pacotes no portamolas do carro? (CABER)</p> <p>e) na região fenômenos tão estranhos quanto esse. (OCORRER)</p> <p>f) à reunião quase todos os sócios. (FALTAR)</p> <p>g) momentos para trabalhar, para sorrir e para viver. Mas o ideal é quando você vive todos esses momentos juntos. (EXISTIR)</p>
---	--

Figura 3: Exercícios de concordância verbal

Fonte: Souza e Couto, 2008, p. 8.

As questões acima não exigem reflexão nem promovem discussão. São exemplos típicos de atividades reprodutivas, as quais exigem a aplicação de regras que, antes de serem compreendidas, são memorizadas. Aulas voltadas para regras gramaticais desprovidas de contexto e de reflexão, como as que foram observadas, aproximam-se da perspectiva de centralidade discursiva, uma vez que se configuram a partir de aspectos linguísticos – e se centram neles, apenas. Para alguns autores e professores, a justificativa para essa metodologia de ensino é que esse tipo de abordagem é coerente com o ritmo de treinamento para o vestibular, que é o alvo de todos os matriculados no curso observado. Entretanto renunciar a um ensino que poderia promover a reflexão e a discussão para adotar um que emprega regras, muitas das quais questionáveis, é abandonar uma perspectiva de ensino que prevê a formação de cidadãos críticos e atuantes e corroborar um sistema avaliativo equivocado e pouco produtor. Se se levar em conta, ainda, o vestibular alvo dos alunos das turmas observadas, o da UFMG, percebe-se que a abordagem centrada apenas nos aspectos linguísticos despreza um dos elementos de maior importância na avaliação do processo seletivo, conforme se observa no excerto do Edital de Programas do vestibular 2010, segundo o qual:

“Será, também, avaliada a capacidade do candidato de estabelecer relações entre cada texto e aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais da atualidade e da época em que ele foi produzido”. (BRAGA & PENA, 2009, p. 19)

Por outro lado, a ênfase nos aspectos linguísticos, ou seja, na centralidade discursiva, não foi também totalmente destoante do conteúdo programático do referido vestibular, conforme se observa nesse outro excerto:

I – Conhecimentos Linguísticos Aplicados à Leitura e à Produção de Textos

1. Adequação pragmática:
 - 1.1. organização formal e funcional do texto (gêneros textuais);
 - 1.2. variedades lingüísticas adequadas às situações de comunicação – locutor, interlocutor, tema, contexto.
2. Adequação conceitual e lingüística:
Pertinência, relevância e coerência dos argumentos;
 - 2.2. Articulação dos argumentos por meio dos mecanismos de coesão.
3. Expressão adequada quanto a:
 - 3.1. seleção vocabular;
 - 3.2. emprego de nomes e pronomes;
 - 3.3. emprego de tempos e modos verbais;
 - 3.4. estruturação sintática e semântica dos termos na oração e das orações no período;
 - 3.5. emprego da regência e da concordância;
 - 3.6. paragrafação.
4. Correção, de acordo com a norma culta:
 - 4.1. na grafia;
 - 4.2. no emprego de sinais de pontuação.

Fonte: Braga e Pena, 2009, p. 19

Os itens e subitens 3 foram os mais explorados nas aulas de Língua Portuguesa observadas. A correção dos exercícios de Língua Portuguesa aproximava-se de um simulado para o vestibular: os docentes perguntavam quantas questões os alunos acertaram e se mostravam bastante empolgados quando o número de acertos era elevado. O vestibular foi tomado como a motivação das aulas, o que parece aproximar a prática pedagógica de um mero trampolim para processos seletivos. Dessa forma, sob esse contexto em específico, os preceitos da nova cultura de aprendizagem se dissolvem e distanciam a Educação de um ideal maior de ensino.

Já nas aulas de literatura, os professores conseguiram estabelecer relações com o contexto de produção e fazer correlações condizentes com a perspectiva de margem discursiva. Cabe ressaltar que a Literatura é um objeto cultural de caráter multifacetado e inesgotável, propício à exploração das margens porque vai se moldando de acordo com o contexto em que se encontra. Os aspectos sócio-históricos foram retomados sem, contudo, os linguísticos serem desprezados. Análises linguísticas dos títulos das obras, por exemplo, foram feitas com a sugestão de que se observassem valores simbólicos por detrás do arcabouço lexical. A obra “Crônica da casa assassinada” de Lúcio Cardoso, teve o título desmembrado em valores simbólicos. Crônica foi associada não ao gênero narrativo, mas ao vocábulo grego *chronos*, que se refere à passagem do tempo. A casa, por sua vez, foi tratada como uma representação da família mineira conservadora da primeira metade do século XX. Já a expressão assassinada foi trabalhada como o ponto nevrálgico da obra.

A obra “Bom crioulo”, de Adolfo Caminha, também foi exigida na prova e teve seus principais pontos comentados na aula. O quadro realismo versus naturalismo foi observado, mas deu-se ênfase à análise do enredo, dos personagens, do tempo e do espaço, observando-se aspectos literários e discursivos. O docente chamou a atenção dos alunos para as tensões havidas nos ambientes proletários existentes na trama e observou que tais conflitos eram provenientes das condições subumanas desses espaços de convivência em que avultavam patologias e comportamentos amorais. Voltando-se para questões de ordem linguística, salientou ainda a diferença entre amoral e imoral. As forças naturais e sociais do enredo foram exploradas de maneira associativa com o contexto da época. Esse tipo de perspectiva sugere uma abordagem mais descentralizada, mais próxima da construção conjunta do saber e da possibilidade de dis-

cussão e reflexão. O educador também explorou os aspectos históricos do conteúdo ensinado, extrapolando os de teor lingüísticos e ao mesmo tempo valorizou os conhecimentos prévios dos alunos, propiciando aos aprendizes a oportunidade de refletir sobre a sua história e os reflexos que esta trouxe para o mundo contemporâneo.

Os alunos de ambas as disciplinas apresentam comportamentos diferenciados. Alguns procuram cumprir as proposições e se mostram realmente envolvidos por elas e pelos docentes, outros, no entanto, não se envolvem nem com o conteúdo e nem com os professores. O não envolvimento sugere pelo menos duas discrepâncias de objetivos. A primeira poderia estar ligada à questão da inconformidade com a perspectiva de centralidade – ou margem – discursiva da aula. A segunda poderia ser por uma fissura no processo interativo, o que sugere que a atividade de linguagem em funcionamento naquele grupo social em específico, ou seja, o agir comunicativo, não está se efetivando por completo, uma vez que não há interação entre todos. Já os alunos que se envolvem e se mostram interessados em cumprir as designações das aulas que priorizam a perspectiva de centralidade discursiva dão mostras de uma efetivação do agir comunicativo, mas, por outro lado, demonstram também que estão, de certa maneira, assujeitados a esse tipo de abordagem, distanciando-se em certa medida, do ideal de aluno autônomo e reflexivo.

Considerações finais

Mudar paradigmas não é um processo fácil em nenhuma instância social. No ambiente educativo não é diferente. A nova cultura de aprendizagem propõe profundas transformações nos espaços acadêmicos e nos papéis dos agentes envolvidos no processo educativo: docentes e discentes. As mudanças sociais e as transformações históricas exigem

que a Escola reveja seus valores e suas ações.

Esse estudo permitiu perceber que a Educação, e em específico, o Ensino Médio, vive um momento delicado. De um lado pesam os valores da nova cultura de aprendizagem, que impulsionam a Escola a uma prática pedagógica discursiva voltada para questões sistêmicas e de conteúdos didático-transversais. De outro pesam os valores de outras instâncias sociais, sobretudo a família, que ainda se veem arraigadas aos valores de um ensino voltado especificamente para o treinamento para o Vestibular. Se de um lado se observa uma abertura no processo de ensino, de outro se observa a pressão para que esse processo continue mecânico e reprodutivo. Em meio a essa disputa de forças estão a Escola e o professor, que se veem impelidos a equilibrar as tendências para conseguir estabelecer o processo de aprendizagem. Esse processo, por sua vez, depende da interação e de uma prática pedagógica que equilibre as perspectivas de centralidade e margem discursivas.

Apurar se a abordagem de ensino está conforme a centralidade ou a margem discursiva, mais do que ser uma investigação de cunho científico, foi uma oportunidade de, enquanto observadores, já nos incutirmos no processo de formação dos valores da nova cultura da aprendizagem. As observações proporcionaram subsídios para a avaliação das implicações das perspectivas de centralidade e margem discursivas não somente no ambiente acadêmico, mas na construção da individualidade e da cidadania. Observar o agir comunicativo no ambiente escolar foi, ainda, uma excelente experiência de avaliação de como que a Escola atua na era da nova cultura de aprendizagem.

Referências

BRAGA, Mauro Mendes Campos & PENA, Ronaldo Tadeu. **Editais dos Programas do Concurso Vestibular 2010**. Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: www.ufmg.br/copeve Acesso em: 06 de dezembro de 2009.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. Tradução Fabiana Komesu (Coord.). São Paulo: Contexto, 2004.

COURTINE, Jean-Jacques. **Metamorfoses do discurso político**: as derivas da fala pública. Tradução Nilton Milanez e Carlos Piovezani Filho. São Carlos: Claraluz, 2006. p.37-57.

GULLAR, Ferreira. **Não-coisa**. Cadernos de Literatura Brasileira. São Paulo: Instituto Moreira Salles, nº 6, set. 1998.

MONEREO, Carlos. **Ensinar a aprender e a pensar no ensino médio**: as estratégias de aprendizagem. In: COLL, César et. al. Psicologia da aprendizagem no ensino médio. Porto Alegre: Artmed, 2003, p.67-101.

NUNAN, David. **Second language teaching & learning**. Boston, Mass: Newbury House Teacher Development, 1999, p.38-65.

OLIVEIRA, Michelle Karina de; SOARES, Edna Aparecida Lisboa. **Discurso o rio caudaloso da vida e suas margens**. 2009 (inédito)

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento de capacidades no ensino médio**. In: COLL, César et. al. Psicologia da aprendizagem no ensino

médio. Porto Alegre: Artmed, 2003, p.43-65.

SOARES, Edna Aparecida Lisboa. **A construção/interpretação do referente “espetáculo político” no discurso político-presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva.** 2008. 275 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Belo Horizonte: PUC Minas.

SOUZA, Vilma de; COUTO, Ângela Maria da Silva. **Língua portuguesa e literatura brasileira: 2ª série ensino médio.** Belo Horizonte: Editora Educacional, 2008.