

ENSINO E APRENDIZAGEM NA MODERNIDADE: novos paradigmas instrucionais

Onireves Monteiro de CASTRO
oni1010@terra.com.br (UFCG)

Objetivamos discutir sobre os aspectos funcionais dos gêneros textuais instrucionais empregados no ensino de língua materna. A inclusão de novos paradigmas textuais no espaço escolar requer, dos operadores responsáveis pelo processo instrucional, a adoção de recursos textuais distintos e associados a processos tecnológicos. Nos moldes da tradição discursiva os textos não são enunciados primários ou secundários (atos peculiares da oralidade ou da escrita), mas a percepção segundo a qual ocorre uma manifestação histórica, que se materializa em um gênero peculiar. A orientação teórica norteadora do estudo sugere uma incursão em campos complementares sobre texto e ensino de língua materna. Bakhtin (1992) emprega do termo gênero do discurso dar a conhecer as noções de gêneros textuais de ordem da fala e da escrita (ou primários e secundários, respectivamente). Por seu turno, autores como Bronckart (1999); Schneuwly (1994); Dolz (1996) e Marcuschi (2002) optam pelo uso da concepção de gêneros textuais. Tomando como referência os postulados fundamentais da Tradição Discursiva, fazemos uma visita aos conceitos lingüístico-pragmáticos a partir de Eugenio Coseriu (1980), especialmente na distinção entre os níveis de falar como atividade lingüística, ou seja, i) *o falar em geral*, nível comum aos seres humanos e que distingue o universal do geral; ii) o histórico das línguas, que as determinam como historicamente estabelecidas e, finalmente, iii) o nível textual, ou dos discursos que se manifestam efetivamente. Da inferência do trabalho com a produção (o autor possível) e a recepção (o leitor potencial) do discurso em espaço de instrução, a Tradição Discursiva surge como uma forma de análise dos processos sociais e políticos que compõem a história, as tendências adotadas na veiculação de um dado gênero. Assim, os componentes textuais seguem aos princípios das suas tradições discursivas e circulam com base em determinadas propriedades, interesses e finalidades. São os produtos de uma série de interações determinadas (e autorizadas) por uma época dada da história. Convém atinar que as mudanças requeridas para instrução no novo milênio precisam ser conhecidas, especialmente no contexto instrucional novo, ao qual a escola deve estar adequada para que mudanças sejam efetivos naturais da formação.

Palavras-chave: Paradigmas de ensino; Discurso; Tradição Discursiva.

ENSINO E APRENDIZAGEM NA MODERNIDADE: novos paradigmas instrucionais

Onireves Monteiro de CASTRO
oni1010@terra.com.br (UFCG)

1 Primeiras considerações

As práticas docentes (ou o discurso sobre tais práticas) constituem os nossos paradigmas para o tratamento do tema que aqui nos aventuramos em discutir. A modernidade ou a pós-modernidade, como assim a consideram, será a marca temporal com a qual estaremos lidando para falar das especificidades e generalidades em termos instrucionais.

Não temos a pretensão de estabelecer normas específicas para os processos instrucionais inscritos dos modos de interação entre as pessoas em espaços formais de ensino e aprendizagem. É fato, que a inclusão de novos paradigmas textuais no espaço escolar requer, dos operadores responsáveis pelo processo instrucional, adoção de recursos textuais distintos e associados a processos tecnológicos. A mediação entre os recursos tecnológicos e os processos de ensino incluem sujeitos históricos que constituem a história, a memória e os textos em geral (falados e escritos).

Nos moldes da tradição discursiva os textos não são enunciados primários ou secundários (atos peculiares da oralidade ou da escrita, como constante nos moldes bakhtinianos), mas a percepção segundo a qual ocorre uma manifestação histórica, que se materializa em um gênero peculiar.

Os processos de aprendizagem, ao nosso entender, estão condicionados a processos instrucionais diversos. Podem ser considerados em diferentes modos de conceber a aprendizagem que vão da instrução mecanicista aos postulados sobre aprendizagem significativa, proposto por Ausubel (1968).

Por seu turno e, da inferência do trabalho com a produção (o autor possível) e a recepção (o leitor potencial) do discurso em espaço de instrução, a Tradição Discursiva surge como uma forma de análise dos processos sociais e políticos que compõem a história, as tendências adotadas na veiculação de um dado gênero. Considerar a tendência pós-moderna no emprego de um gênero em especial (ou de múltiplos gêneros) seria tarefa especial para um estudioso preocupado em estabelecer os princípios identitários dos gêneros modernos usados nos processos de instrução.

Assim, objetivamos discutir sobre os aspectos funcionais dos gêneros textuais instrucionais empregados no ensino de língua materna.

Tomamos como referência os postulados fundamentais da Tradição Discursiva e, em especial, as abordagens estabelecidas a partir dos elementos conceituais

lingüístico-pragmáticos do pensador Eugenio Coseriu (1982), especialmente na distinção entre os níveis de falar como atividade linguística.

A atividade linguística, nos moldes coserianos e, entendida por nós, como princípio de ação, isto é, um ato que se manifesta e que é o resultado de um modo de instrução tem regido as interações humanas desde o princípio de sua existência.

Em Coseriu existe um modo peculiar de tratamento da linguagem que inclui: i) o *falar em geral*, nível comum aos seres humanos e que distingue o universal do geral; ii) o histórico das línguas, que as determinam como historicamente estabelecidas e, finalmente, iii) o nível textual, ou dos discursos que se manifestam efetivamente.

Marcuschi (2002) e Bronckart (1999), além de Schneuwly (1994) e Dolz (1996), dentre outros, estarão compondo um arcabouço teórico complementar ao princípio norteador estabelecido para o artigo aqui delineado.

2 A noção de paradigma instrucional

Começamos por estabelecer os lugares sociais e linguísticos (e, sobretudo, antropológicos) a partir dos quais os paradigmas instrucionais devem, aqui, constituírem sentido.

Interagir com os outros e com um modo pensado do que consideramos mundo, implica estabelecer um lugar, um ponto de partida, em última instância, uma referência no mundo pensado.

Em Maingueneau (1991), ao tratar da noção de suportes para gêneros textuais, existe uma tênue implicação para a compreensão de que os sujeitos manifestam sentidos, pontos de vista, a partir de seus lugares sociais e linguísticos. Os sujeitos são os participantes reais das comunidades linguísticas e culturais e, de uma forma bem marcada pelo caráter de seu mundo (e modo de ser), “enunciam de um modo particular (mais ou menos ritualizado, repetido (...)), seguindo mais ou menos traços históricos (arquivos, âncoras)” (CASTRO, 2013, p. 314).

Ensinar a realizar algo é a consideração mais significativa para o que pode ser sinônimo de prescrever. Por seu turno, prescrever pode ser entendido, dependendo do ponto de vista (ou lugar, na comunidade linguística), como norma para a realização de algo, forma autorizada de pensar e agir, modo adequado de usar os discursos escritos e orais. Ensinar implica instruir usando um dos gêneros textuais disponíveis.

Na perspectiva do que aqui tratamos Schneuwly & Dolz (2004, p. 71), um gênero textual seria o instrumental “utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares”, especialmente quando mais particularmente no domínio do ensino da produção do objeto da instrução incide nos referenciais textuais da oralidade e da escrita.

Ainda para Schneuwly & Dolz (2004, p. 74) a concepção de gêneros textuais deve estar ancorada numa concepção segundo a qual sejam “instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação”.

De tal perspectiva, os gêneros podem ser assimilados como modelos instrumentais usados indistintamente (mas, adequadamente) por usuários de uma determinada língua no processo de comunicação. Assim, os gêneros podem servir a concepções que se margeiam pelo estudo das práticas de linguagem e nas práticas efetivas de instrução (mediação do conhecimento entre professores e alunos) no espaço escolar.

A ação prescritiva incide sobre os processos de instrução autorizados desde o início das construções sociais mais elementares. Congrega procedimentos linguísticos que manifestam discursos em universos familiares, tipos de atividade do mundo do trabalho profissional, processos filosóficos, religiosos, dentre outros.

Existe uma noção de prescrição relativa ao mundo do trabalho formal, que manifesta duas noções complementares; uma do trabalho real e outra sobre o trabalho prescrito. A consideração sobre o trabalho real toma como referência a noção de competência para o que executado, por quem executa o que, onde e como. Implica pensar um modo real da atividade, perceptível. Por sua vez, a percepção sobre o trabalho prescrito implica pensar em um modo composicional (textual) escrito, que manifesta uma forma de regulamento, texto instrucional, regulamento, dentre outros, geralmente escrito (Cf. CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2004).

2.1 Considerações do paradigma instrucional na ótica da Tradição Discursiva

Para princípio de discussão convém estabelecer os limites a partir dos quais a noção de Tradição Discursiva deve ser compreendida. Assim, será conveniente considerar que um estudo em vias da Tradição Discursiva mantém a diacronia como foco central da atividade linguística.

A atividade da fala em geral deve ser concebida como referência comum aos seres humanos, que se comunicam através de signos linguísticos que permitem aos humanos a distinção entre o que é designado pela linguagem e as experiências vivenciadas. Por sua vez, é importante considerar as línguas como instrumentais históricos com seus sistemas peculiares de significação, sempre atualizados. Por fim, as materialidades ou os constitutivos textual e discursivo que fazem as ideias, as noções perceptíveis.

De acordo com Castro (2013, p 314 - 15):

No nível inicial, a atividade linguística é tida como universal e os signos (de uma língua) são os elementos que dão ao mundo sua designação (objetos, concepções). Tais signos criam uma visão particular do mundo designado, a partir de significados próprios e atualizados (por indivíduos) com finalidades e sentidos particulares.

A Tradição Discursiva considera que os três níveis estão amalgamados, pois a fala é um ato concreto de sentido, manifestado em uma língua (cultura) por sujeitos produtores de textos e discursos.

2.2 A instrucionalidade na modernidade

A base instrucional se estabelece pelo viés da relação entre aprendizagem e ensino. A questão aqui posta não é nova. Por certo, David Ausubel (1968), tinha manifestado uma abordagem que nos autoriza entender ensino e aprendizagem como processos indissociados.

O tratamento dado aos processos de ensino e aprendizagem (ou ensino-aprendizagem) são, por Ausubel (op. Cit.), implicados para o que ele considerou aprendizagem significativa. De tal sorte, ele inferiu a essencialidade de dois princípios ou eixos; um horizontal e outro, vertical. O primeiro estabelece a necessidade de se pensar o processo de instrução pelas vias da recepção e da descoberta. O segundo, vertical, está centrado no processo de instrução, se significativo ou se mecânico.

É singular ressaltar que o educador tem sempre a condição do que propõe (considerado importante e necessário) e o que é pertinente ao processo de ensino e aprendizagem. A função do educador é marcada pela condição de exercício propositivo, tanto para a aprendizagem significativa, quanto para a sua manifestação mecânica.

Da instrução a partir de regras rígidas (e excludentes) aos processos considerados modernos e includentes, a modernidade também manifesta uma tradição, um modo segundo o qual é aceitável certos processos de ensino e aprendizagem. Assim, entender a noção de modernidade como sinônima de um momento que manifesta e instaura os processos novos para os estudos dos mesmos problemas e sistemas é incorrer em certo equívoco, pois modernos são os instrumentais a partir dos quais o mesmo rigor é dissimulado.

A suposição de que os elementos instrucionais empregados para os processos de ensino e aprendizagem na modernidade são melhores e mais bem adequados aos fundamentos da educação (nova) não passa de uma mera criação alternativa e autorizada a se constituir em nossos discursos como correto e adequado.

Ao que parece, existem processos instrucionais da modernidade que merecem atenção, quando o foco é a instrução. A acentuada oferta de cursos para nova instrução e qualificação parece dar a entender que a formação está em crise. Os processos instrucionais de qualificação e requalificação personificam a incompletude da formação.

2.2.1 Quais seriam os paradigmas

Entre as noções de velho e de novo, parece existir um lugar segundo o qual é adequado supor o novo melhor do que o velho. Considerar o moderno modo de aprender e de ensinar como melhor do que o que era (historicamente conhecido e criticado) marca o nosso pensamento acolhedor para com a noção de progresso. No entanto, esquecemos o que poderia ser um elemento problematizador: a noção de qualidade.

Dos universais aristotélicos (movimentos do caos ao cosmos) a finalidade do princípio de movimento na modernidade parece omitir a finalidade. Melhor dizendo, o

movimento aristotélico implicava um princípio de harmonia. O movimento moderno (do que se concebe como moderno) parece não marcar a instrução com finalidade...

O processo instrucional da pedagogia na modernidade parece incluído ao considerar a concepção de sujeito ativo em contraste com o processo antigo (do sujeito passivo e considerado recipiente). No entanto, essa dialogicidade moderna que congrega o indivíduo ativo ao processo instrucional (e por contingência, a simbolização em geral), unindo (de algum modo) homem e culturas (multiculturas?) por meio do código linguístico, parece demonstrar que as interações não estão, ao menos considerados os processos interativos em sala de aula, muito satisfatórios: muitos discutem (pois assim entendem) superficialmente sobre problemas essenciais, requeridos na instrução formal, e cotidianos (múltiplos letramentos).

A instrução parece estar vindo de campos públicos pedagogizados para instruir pela televisão (sua programação geral com múltiplas finalidades), revistas, meios digitais (internet agregada em equipamentos de uso cotidiano), cartazes, panfletos, dentre outros.

Os paradigmas instrucionais da modernidade parecem caracterizados pelo que Bauman (2005) considera a concepção de fluídos, isto é, algo que não consegue manter a forma por muito tempo. O que é fluído muda a forma sob a menor das influências. Como prestar instrução em tais paradigmas? O problema continua na linguagem... Ou existem duas concepções sobre modernidade?

Ancorados em Bauman (2005) podemos demonstrar um paralelo entre as concepções de modernidade. Para ele existe uma modernidade líquida, marcada por processos flexíveis e superficiais das relações. O trabalho provisório, o acentuado uso dos meios virtuais parece marcar a concepção líquida da modernidade.

Por sua vez, a modernidade sólida caracterizaria o tipo mais estável das relações familiares e dos processos mantenedores do trabalho. Os elementos duradouros e a valoridade científica marcam a realidade.

2.2.2 O ensino e a aprendizagem

O conflito instaurou um novo processo de instrução. Não sabemos quando a modernidade começa e como as propostas pedagógicas da tradição perseveram. A condição da instrução por vias modernas nos autorizam dizer que o processo parece concebível nas vias do prazer, divertimento e rapidez.

Tais condições garantem certa interatividade dos sujeitos com elementos de instrução dinâmicos e atuais, mas com riscos consideráveis em se tratando da efemeridade (e superficialidade) do conhecimento e, igualmente, do imediatismo gerado pela necessidade.

Se confrontadas com processos menos modernos, a instrucionalidade estaria marcada pela repetição (se é que não nos repetimos na modernidade...), modelo de ensino e aprendizagem nas vias da memorização tradicional e, fortemente, marcada pela passividade do sujeito da aprendizagem.

Afinal, qual seria o elemento norteador da escola da modernidade (ou no mundo atual)? Resposta imprecisa... Aos olhos dos alunos a escola é entediante e, certamente, a instrução um processo “dispensável”, pois existem meios modernos de instrução ao dispor dos sujeitos aprendizes fora da escola.

O conhecimento, ao nosso entender, está em crise. Nos termos de Bauman a sociedade líquida parece manter a consideração de superficialidade atribuída ao processo de conhecimento (da ordem do sujeito congnocente) e, certamente, o domínio superficial de informações, por vezes essenciais a determinadas profissões.

3 Considerações finais

A Tradição Discursiva surge como uma forma de análise dos processos sociais e políticos que compõem a história, as tendências adotadas na veiculação de um dado gênero. Os componentes textuais seguem aos princípios das suas tradições discursivas e circulam com base em determinadas propriedades, interesses e finalidades. São os produtos de uma série de interações determinadas (e autorizadas) por uma época.

O deslocamento aqui estabelecido para tratar um gênero associado aos processos de instrução marcam um princípio fundados e possível para unir duas vertentes de conhecimento aqui manifestas pela teoria das Tradições Discursivas e, por certo, igualmente Análise de Discurso e teorias de texto.

O fator determinante da abordagem em vias da instrucionalidade frente ao mundo moderno não chega a esgotar as possibilidades de discussão possíveis e instituídas sem a nossa percepção consciente.

O conhecimento está em posto em meio a uma complexa rede de interações díspares. Por vezes positivas e por vezes negativas. Motivos não faltam para justificar a instrução escolar, pois o sujeito que aprende (mas, como e por quais meios, aprende?) poderá vir a ser o professor, médico, engenheiro, aviador, e um cem número de profissionais. Consideramos pertinente não perder de vista que o processo de aprendizagem é único e próprio. A função professor é a de instruir e, assim, marcar positivamente o espaço do favorecimento significativo da aprendizagem, independentemente dos procedimentos modernos.

Convém atinar que as mudanças requeridas para instrução no novo milênio precisam ser conhecidas, especialmente no contexto instrucional novo, ao qual a escola deve estar adequada para que mudanças sejam efetivos naturais da formação.

4 Referências Bibliográficas

AUSUBEL, D. **Educational Psychology: a cognitive view**. New York: Holt, 1968.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. 1ª ed. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed., 1999.

_____. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000. _____. Identidade: entrevista à Benedetto Vecchi. 1ª ed. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 2005.

_____.Identidade: entrevista à Benedetto Vecchi. 1ª ed. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 2005.

_____.**Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____.Vida Líquida. 1ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

CASTRO, O. M. **Descrição e funcionalidade:** o caso do gênero textual instrucional. In.: INTERDISCIPLINAR. Edição especial ABRALIN/SE, Itabaiana/SE, Ano VIII, v. 17, jan./jun. 2013.

CHARAUDEAU, Patrick ; MAINGUEANEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso.** Coordenação e tradução Fabiana Komesu, 3.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

COSERIU, E. **O homem e sua linguagem.** São Paulo: Presença, 1982.

MAINGUEANEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação.** Tradução de Cecília P. de Souza e Silva, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 1991.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos.** Campinas: Mercado das Letras, 2004.