

LETRAMENTO E ENSINO SUPERIOR: O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO COMO AGENTE DE LETRAMENTO

EDNA GUIOMAR SALGADO OLIVEIRA GUEDES (UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA - UNIMEP), DULCE APARECIDA SILVA BARBOSA (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS - UNIMONTES).

Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir o letramento na perspectiva do Ensino Superior, tendo como foco o professor universitário como agente de letramento e suas práticas em sala de aula. O estudo, de orientação materialista-histórico, envolve uma turma de pedagogia e duas professoras universitárias. A principal referência de análise foi a observação, feita em sala de aula, sobre o encaminhamento destas professoras universitárias quanto à metodologia usada no cotidiano para aumentar o grau de letramento dos discentes através de eventos nas práticas sociais de leitura e escrita, bem como percepções das professoras entrevistadas no que diz respeito ao fenômeno do letramento no âmbito universitário. Discutir o assunto é expor o quanto esta discussão é, ainda, opaca e tímida no mundo acadêmico, no mundo universitário, tendo em vista que o letramento é muito difundido e discutido nas esferas do Ensino Básico, mas que atualmente toma grandes proporções no universo acadêmico e que quase não aparece como questão de pesquisa neste mesmo espaço chamado Universidade. Verificamos então a necessidade de ampliar essa discussão, por meio de contribuições teóricas de (BAKHTIN, 2003; SOARES, 2005; KLEIMAN, 1995; TFOUNI 1995, MARCUCCHI, 2001, entre outros, no sentido de refletir sobre a participação dos espaços educativos e aqui, em especial, o espaço universitário no processo de construção do(s) letramento(s). O fenômeno do letramento está nesta perspectiva, associado as diferentes linguagens sociais e gêneros discursivos caracterizando a noção de letramento(s) e dos aspectos aí envolvidos, especificamente, o professor universitário como agente de letramento.

Palavras-chave:

ensino Superior, professor universitário, letramento.

Desde a década de 80, figura no meio acadêmico o termo letramento; tem sido tema de debates e congressos e, apropriado pelo discurso oficial, tem chegado às escolas como forma de diretrizes curriculares e pedagógicas, com a preocupação de vê-lo concretizar-se nas práticas de alfabetização em sala de aula. Letramento tem sido definido como o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita no contexto social, visando à inserção do sujeito nas práticas sociais que exigem tais habilidades.

O fenômeno *letramento* vem-se mostrando pertinente para os estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, uma vez que no Brasil o termo *alfabetização* ainda está muito relacionado a uma visão desta aprendizagem como um processo de codificação/decodificação de sons em letras e vice-versa. Esta visão está de um modo geral ligada à suposição de que a linguagem escrita é a fala por escrito.

Em termos gerais, o letramento estaria relacionado ao conjunto de práticas sociais orais e escritas de uma sociedade e também, segundo Tfouni (1995), à construção da autoria. Assim fez-se necessário conhecer alguns conceitos e práticas de

letramento definidos pelos principais autores que têm como objeto de estudo esse tema. Consideramos os estudos de alguns pesquisadores na perspectiva de conceituar o que é ser letrado (SOARES, 2005; KLEIMAN, 1995; TFOUNI 1995, MARCUCHI, 2001, entre outros).

Soares (2005) expõe as noções de alfabetização e letramento como conceitos distintos, por entender que a alfabetização está associada à aprendizagem inicial da leitura e da escrita, sendo o processo de aquisição da "tecnologia da escrita". O conceito de letramento, por sua vez, refere-se ao processo de apropriação das práticas sociais de leitura e de escrita, é o envolvimento do sujeito com as práticas sociais de leitura e escrita. Segundo a autora, a alfabetização incorpora o caráter mais técnico da apropriação da leitura e da escrita, ao passo que o letramento abarca o caráter mais social do processo de uso da leitura e da escrita. Apresenta letramento como:

"o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento" (SOARES, 2002 : 145).

Para ser letrado, é preciso que haja "condições para o letramento". Além disso, conforme apresenta Soares (2005), para que haja letramento são necessárias algumas condições: "que haja escolarização real e efetiva da população e que haja disponibilidade de material de leitura.. Como é possível tornar-se letrado em tais condições?" (p.58).

Estas entre outras questões postas, então como definir, caracterizar um sujeito letrado? Há diferentes formas de ser letrado? Que agências, pessoas, instituições, objetos, histórias, definiriam condições de letramento? É difícil especificar, de uma maneira não arbitrária, uma linha divisória entre letrados e iletrados, uma vez que nas sociedades modernas não existiria o grau zero de letramento:

"[...]as competências que constituem o letramento são distribuídas de maneira contínua, cada ponto ao longo desse contínuo indicando diversos tipos e níveis de habilidades, capacidades e conhecimentos, que podem ser aplicados a diferentes tipos de material escrito. Em outras palavras, o letramento é uma variável contínua, e não discreta ou dicotômica". (SOARES , 2005: 71).

Ainda para Soares (2005), o que é fundamental na questão do letramento são os chamados eventos de letramento, conceituados por Heath (1982:93), assim traduzido:

"um evento de letramento é qualquer situação em que um portador qualquer de escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação".(HEATH,1982:93)

Kleiman (1995), com base em Scribner e Cole (1981), define letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.

Assim para compreender letramento, faz-se necessário entender o que são as práticas sociais e práticas sociais de letramento, também definidas, num contexto sócio-histórico.

Por prática social , podemos citar:

"entendemos uma seqüência de atividades recorrentes e com um objetivo comum, que dependem de tecnologias, de sistemas de conhecimento específicos e de capacidades para a ação que permitem aplicar esses sistemas de conhecimentos numa situação específica". (KLEIMAN, 2006: .82)

Nessa linha de raciocínio, reforçando essas concepções, Marchuschi (2001) mostra que letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos formais e informais e para usos utilitários, por isso, é um **conjunto de práticas** (grifo meu).

As abordagens sobre letramento, levando em conta os diversos modelos, tipos e versões propostas nos leva a considerar a impossibilidade de formular um conceito único de letramento abrangente a toda estrutura social, pois de fato há uma grande heterogeneidade das sociedades e das atividades que os sujeitos desenvolvem, nessa perspectiva "seria mais apropriado referimo-nos a 'letramentos' do que a um único letramento". (STREET, *apud* SOARES, 2005: .81).

A perspectiva acima delineada interliga a noção de letramento a um modo de conceber as discursividades da linguagem escrita e seu contexto sócio-histórico, que problematiza ensino/aprendizagem. Discutindo e interligando as diretrizes teóricas acima, para avançar no estudo sobre letramento, precisamos pensar de modo mais profundo na constituição do sujeito, com base em suas experiências nas diferentes práticas e eventos sociais em que é inscrito e se inscreve.

Nosso interesse de pesquisa se concentra, portanto, no aprofundamento da compreensão de processos e fatores envolvidos na construção daquela condição letrada na esfera do universo acadêmico. Nesse sentido, a pesquisa, pretende analisar as práticas de letramento no âmbito do ensino superior; requer ainda discutir e interpretar de forma a compreender as intervenções que pode fazer o professor universitário como *agente de letramento*¹ nesse espaço educativo.

Partindo do princípio de que a constituição da linguagem escrita faz parte do processo geral de constituição da linguagem e de que se dá como um trabalho contínuo de elaboração cognitiva por meio da inserção no mundo da escrita pelas interações sociais considerando a significação que a escrita tem na sociedade, a discussão que envolve a noção de letramento é, portanto, densa e complexa, atravessada pelo viés político-ideológico.

Verificamos, então, a necessidade de ampliar essa discussão, por meio de contribuições teóricas de Bakhtin, principalmente, no sentido de refletir sobre a participação dos espaços educativos, e aqui em especial o espaço universitário, no processo de construção do(s) letramento (s).

Contribuição de Bakhtin para a compreensão da noção de letramento

A teoria de Bakhtin destaca a produção de linguagem na perspectiva da enunciação, ressaltando a natureza social da situação de produção de discursos.

Neste lugar os feixes de sentidos se constroem, dialogam e disputam espaço, instaurando-se como signos ideológicos. O Outro, parte constitutiva da situação social de enunciação, atua de modo que o sujeito também seja parte constitutiva dessa organização, constituindo-se. O diálogo, então, é condição fundamental para se conceber a linguagem. "A verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações" (BAKHTIN, 1988: .123).

Essas teias de significações que os signos comportam podem ser relacionadas a compreensões diversas de facetas do mundo, tanto construídas na vida cotidiana, empiricamente, quanto na tradição de formação de áreas de conhecimento, como a religião, a ciência, a filosofia, a arte, conformando o que Bakhtin chamou de dialética interna do signo.

Para Bakhtin, as diferentes esferas sociais de conhecimento, como são as áreas de conhecimento, estão relacionadas à utilização da língua e se constituem como linguagens sociais. Isto é, cada esfera social de conhecimento se relaciona a uma textualidade, caracterizando um determinado modo de conhecer aspectos da realidade e de explicá-los.

"Além disso, cada esfera da atividade humana elabora tipos relativamente estáveis de enunciados, marcados pela linguagem social que a conforma, que se constituem em gêneros do discurso" (BAKHTIN, 2003: 262).

Os gêneros organizam os conhecimentos de determinadas maneiras, associadas às intenções e propósitos dos locutores. O gênero/enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas por meio de três aspectos: o conteúdo temático; o estilo verbal, ligado à seleção operada nos recursos da língua; e, sobretudo pela construção composicional. Este último aspecto estaria mais relacionado à formação de gêneros do discurso (BAKHTIN 2003: 262).

Bakhtin (2003) a respeito da formação dos gêneros do discurso vai afirmá-los como "relativamente estáveis", visto que se encontram em movimento constante, transmutam-se, revitalizam-se por meio dos usos e das apropriações na esfera cotidiana e cultural da comunicação humana.

Considerando, por um lado, a oralidade como canal capaz de garantir a identidade e a memória dos sujeitos sociais e, por outro, a escrita que se institui associada a determinados conteúdos referenciais, é preciso pensar de que forma é possível estabelecer uma relação dialética entre estas duas modalidades de linguagem, de tal jeito que uma não se sobreponha à outra, mas que uma contribua com a outra para que os conhecimentos e sentidos historicamente confrontados sejam entendidos criticamente.

Os estudos de Bakhtin vêm-se mostrando relevantes para a compreensão da tensão discursiva que existe em qualquer grupo, em qualquer espaço social, em qualquer sociedade, e que pode ser explicada dependendo de onde nos posicionemos. No caso de dessa pesquisa, o propósito é compreender como professores universitários constroem e são construídos (constituídos) como agentes de letramento. Pretendemos, então, com base em princípios do trabalho de Bakhtin, explorar uma formulação preliminar, principalmente ao que diz respeito ao gênero do discurso primário e secundário e suas interfaces com o processo de letramento no ensino superior.

O autor atribui grande relevância teórica à distinção dos tipos de gêneros primário e secundário. Os gêneros do discurso primários se relacionam aos espaços mais próximos; os gêneros do discurso secundários aparecem em circunstâncias de comunicação cultural mais complexas e relativamente mais evoluídas, principalmente associados à escrita, diferentemente dos gêneros primários. É então num emaranhado discursivo que se formam o discurso social e os discursos individuais que mesclam, por assim dizer, os dois tipos de gêneros do discurso.

Bakhtin (2003) afirma que "a variedade dos gêneros do discurso pode revelar a variedade dos estratos e dos aspectos da personalidade

individual"(p.283). Entendemos, assim, que a variedade dos gêneros do discurso utilizada por uma pessoa possa revelar a sua variedade de conhecimentos (conhecimentos de várias esferas sociais) e aspectos de sua personalidade, em duas medidas:

" na medida em que os conhecimentos produzidos pelas diferentes classes e grupos sociais circulam na sociedade de um modo geral; e na medida em que classes e grupos sociais diferentes atribuem valores diferentes aos signos ideologicamente constituídos e vivenciam as situações sociais de modos diferentes" (GOULART, 2001: 17).

Na perspectiva do letramento, entendemos que a universidade seja uma agência social importante para a socialização de gêneros do discurso secundários associados às linguagens sociais em que se fundam. Ou seja, é papel da universidade, e a ela deve e precisa fazer um grande investimento no trabalho com gêneros secundários, em diálogo com os gêneros primários que marcam os sujeitos, que lhes dão identidade. E aqui a importância de se discutir formas de viabilizar situações de aprendizagem dentro da universidade que possam contribuir para melhoria do letramento com gêneros secundários, uma vez que estes fazem parte diuturnamente desses espaços, considerando também, a perspectiva vigotskyana, de se trabalhar a zona de desenvolvimento proximal desses alunos.

Neste contexto, duas demandas devem ser salientadas em relação aos estudos de Bakhtin. A primeira diz respeito ao modo como o autor encara o processo de formação dos gêneros do discurso. Segundo ele, os gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários ligados à comunicação verbal espontânea. Nessa transformação, os gêneros primários adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios.

A segunda questão está ligada à inter-relação dos gêneros primários e secundários, de um lado, e o processo histórico de formação dos gêneros secundários, de outro. De acordo com Bakhtin, é essa inter-relação que esclarece a natureza do enunciado e o difícil problema da correlação entre línguas, ideologias e visões de mundo. Este parece ser um ponto crítico para a nossa compreensão de diferentes letramentos e de como se constituem discursivamente.

Com Bakhtin (2003) aprendemos que "o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo" (p. 121). A noção de polifonia, que entrelaçamos com a de letramento, então, se organiza a partir desse centro organizador, desse exterior, que é povoado de muitas visões de mundo, muitas palavras, muitas histórias, de várias origens, que dialogicamente se fundam no social. Um social não homogêneo, não transparente: um social ideologicamente opaco, constituído de signos.

A noção de conceitos bakhtinianos sobre polifonia e polissemia é vista como básica para a compreensão da noção de letramento no sentido de que o letramento está relacionado ao conjunto de linguagens sociais que identificam práticas sociais, com expressões orais e escritas, e relacionadas a instituições e aos gêneros de discurso que aí se produzem. Estaria, conseqüentemente, relacionado de modo forte à formação dos diferentes campos de conhecimento.

O fenômeno do letramento está, nessa perspectiva, associado a diferentes linguagens sociais e gêneros discursivos caracterizando as classes sociais de modo

diferente. Uma questão interessante, o espaço de sala de aula no campo universitário, aparece ao nos colocarmos na perspectiva da noção de letramento e dos aspectos aí envolvidos, mais especificamente, o professor como agente de letramento. Refletindo sobre o espaço da sala de aula, podemos pensá-lo como um espaço discursivo e polifônico. Goulart (2001),

"conclui que a sala de aula é um espaço Discursivo porque se caracteriza pela produção de linguagem verbal pelos diferentes sujeitos: professores, alunos, autores de livros e materiais escritos, em geral; e polifônico, na mesma direção, já que muitas vozes povoam este espaço de várias maneiras. Neste sentido, o letramento visto como o conjunto de práticas sociais, orais e escritas, está relacionado de modo forte à formação dos diferentes campos de conhecimento e das linguagens sociais associadas e dos diferentes gêneros do discurso." (p. 18)

Sabendo que a maioria da população brasileira - dados apresentados por várias sistemas de avaliação escolar nos três níveis de ensino, como SAEB, ENEM, SIN AIS, SARESP, SIMAVE e o PISA - têm demonstrado um baixo grau de letramento estando afastada do contexto e de uma atuação sistemática com a linguagem escrita e de atividades por ela perpassadas, ao entrarem no contexto do mundo letrado, marcado por gêneros do discurso secundários, principalmente na universidade, podem viver um processo de *tradução* (HALL, 2002), de serem traduzidas, isto é, ao se apropriarem do discurso da escrita, são transportadas para universos de referências diferentes de seus universos sócio-culturais de origem, o que inclui conhecimentos intrinsecamente ligados a valores, sendo considerados assim pejorativamente de "analfabetos funcionais".

Durante sua formação de ensino superior, espera-se que os estudantes universitários adquiram a capacidade de discutir e aplicar conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso e expor suas idéias sobre determinado tema, de forma clara e convincente. Para tal, o aluno universitário deve utilizar-se do discurso acadêmico, e dos gêneros aceitos para uso dentro deste discurso (artigo acadêmico, a resenha, o relatório). Entretanto, muitos alunos demonstram dificuldade na produção de trabalhos escritos, tanto no que se refere à forma do texto quanto à construção de uma linha argumentativa e/ou expositiva que possibilite a exposição e discussão clara de teorias, fatos, idéias e posições pessoais. Simões(2002) aponta duas razões que levam o aluno universitário ou de pós-graduação a estas dificuldades no momento de produção do texto acadêmico escrito: "o baixo conhecimento lingüístico e um quase total desconhecimento da forma que este texto deve apresentar" (p.31).

No ensino superior, mais do nunca, é necessário desenvolver práticas de leitura/ escrita que possibilite o processo de letramento de forma efetiva. Ao professor, então, cabe o imprescindível papel de mediador do conhecimento. Aliando seu conhecimento ao processo que se instaura em sala de aula, ele pode ser capaz de estabelecer boas relações de interação, possibilitando um espaço de discussão sobre as leituras/ escritas produzidas pelos alunos.

Soares vai afirmar que (2005)

"No caso da leitura e da escrita trata-se de práticas sociais de letramento transformadas em práticas de letramento a ensinar (no sentido atribuído a 'práticas' na expressão práticas de letramento, [...]); estas, por sua vez, transformam-se em práticas de letramento ensinadas que, finalmente, resultam em práticas de letramento adquiridas. Em outras palavras: práticas de letramento a

ensinar são aquelas que, entre as numerosas que ocorrem nos eventos sociais de letramento, a escola seleciona para torná-las objetos de ensino".(p.107):

Embora isso pareça paradoxal, deve-se reconhecer que os eventos e as práticas de letramento são múltiplos, o que também leva a afirmar que esses letramentos "estão inseridos em determinados espaços e determinados tempos" (SOARES, 2004:111) e, como consequência, são resultantes "mais de experiências sociais e culturais em situações que envolvem a leitura e a escrita que propriamente do desenvolvimento formal dessas habilidades" (STREET *apud* SOARES, 2004:111).

Desta forma, torna-se cada vez maior, o compromisso dos responsáveis pela formação de professores em desenvolver práticas de letramento no universo da sala de aula. Diante da enormidade de facetas que circundam o processo de letramento, é preciso construir referenciais para que leitores/escritores, especialmente nos cursos de licenciaturas, produzam leituras/escritas, que lhes permitam a inserção social e que consequentemente sejam agentes multiplicadores em suas comunidades de ação.

Evidentemente essa já é uma discussão que permeia o espaço universitário, pois encontra-se instituído como um 'sintoma' na maioria das universidades: muitos professores sentem a dificuldade em fazer com que alunos leiam textos, livros de sua área, porque o texto é denso, de difícil leitura, requer outras referências para sua compreensão. Assim parece que para Resende e Pelandrade, (2005) a questão do ensino na formação torna-se pertinente,

Para quem está no ensino e formação, fica a necessidade de se voltar ainda mais para a discussão sobre a leitura como constitutiva do sujeito, o que implica propor novas formas de trabalhá-la em sala de aula, quaisquer que sejam os níveis de ensino. Quando se diz que "*ler o que define como e por que se lê*", afirma-se que não se lê todo e qualquer tipo de texto do mesmo jeito. Assim, os dados evidenciaram que as formas e os tempos de ler estão condicionados às condições sociais e históricas de produção dessas leituras. Por isso não há uma leitura "boa ou ruim", "certa ou errada", mas leituras que acontecem respondendo ao contexto em que a produção dessa leitura se dá. Os sujeitos vão construindo um mosaico com fragmentos de tempos e recortes de gêneros textuais, que vão resultar nesse leitor acadêmico inserido na sociedade da cultura de mídia e mercado: lê "de tudo um pouco". Fica para a instituição-escola o desafio de trabalhar para que aqueles que por ela passam sejam, mais do que nunca, leitores críticos e seletivos (p. 13)

Seguindo o pensamento de Bakhtin (2003), que não *adquirimos* a linguagem, a língua materna, especialmente. Quando nascemos, a língua já existia, portanto, alguém que nos antecedeu no curso da história humana já a inventara. E o tentar compreender, aprender (e ensinar) a língua requer um adentrar nessa corrente viva da língua, da fala, apreendê-la em sua natureza, na relação social primeiramente, para, a partir daí, formar nossa consciência pela palavra. De outro modo, é dizer que nossa consciência não se limita ao ato de escrever. Assim, o nosso universo particular, nossa consciência só se desenvolve porque temos um universo de palavras, de signos, que formam e traduzem o nosso pensar, refratados da realidade da comunicação lingüística, na interlocução. Portanto, a essência da língua não se "reduz à criação individual do indivíduo" (p. 270).

A perspectiva de letramento adotada nesse estudo é sócio-histórica, reconhecendo a interdependência entre o conhecimento e a política, ou seja, que o saber e o fazer são condicionados pelas condições materiais e sociais em que se realizam, entendendo a aprendizagem da linguagem escrita também na dimensão política. Assim sendo, discutir esse tema torna-se relevante porque possibilita um pensar

sobre a ação do professor universitário frente ao fenômeno letramento e "podem sinalizar, para a universidade, as transformações necessárias para formar professores que façam uma diferença, se o que se exige dele é que forme alunos que façam uma diferença no mundo dominado pela escrita" (KLEIMAN, 2006:89). Vem, do mesmo modo, contribuir para a reflexão sobre novas possibilidades de ação pedagógica com a linguagem verbal e escrita, na perspectiva de se repensarem metodologias de trabalho que favoreçam a formação de sujeitos criticamente letrados.

1 Um agente social é mobilizador de conhecimentos pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade: no caso da escola seria um produtor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas situadas das diversas instituições daí a importância de focalizarem os aspectos do trabalho do professor ligados à mobilização de recursos da comunidade para realização da atividade social, ou seja, aqueles que são próprios das atividades de um agente de letramento. (KLEIMAN, 2006:82-84)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FRANCHI, C. Linguagem - atividade constitutiva. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**. Campinas, 22, 1992[1977].

GOULART, C. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, set-dez 2001, p. 5-21.

HALL, S. **A identidade cultural pós-modernidade**. RJ: DP&A, 2002.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A.B. Letramento na formação do professor - integração a práticas discursivas acadêmicas e construção da identidade profissional. In. CORREA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise (orgs). **Ensino de língua: representação e letramento**. São Paulo: Mercado das letras, 2006.

MARCUSCHI, A . L. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001

RESENDE, Mara Cristina Fischer; PELANDRE, Nilcea Lemos. **Letramento e leituras do leitor adulto**: práticas marcadas pela história e sociedade. Disponível em acessado em 01 fev.. 2007.

SIMÕES, D. M. P. A produção de textos acadêmicos. In: _____; HENRIQUES, C. C. (Orgs.). **A redação de trabalhos acadêmicos**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 2002.

SOARES, M.. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. 6. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____ Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (org.) **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2004.

TFOUNI, L. V.. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

Desde a década de 80, figura no meio acadêmico o termo letramento; tem sido tema de debates e congressos e, apropriado pelo discurso oficial, tem chegado às escolas como forma de diretrizes curriculares e pedagógicas, com a preocupação de vê-lo concretizar-se nas práticas de alfabetização em sala de aula. Letramento tem sido definido como o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita no contexto social, visando à inserção do sujeito nas práticas sociais que exigem tais habilidades.

O fenômeno *letramento* vem-se mostrando pertinente para os estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, uma vez que no Brasil o termo *alfabetização* ainda está muito relacionado a uma visão desta aprendizagem como um processo de codificação/decodificação de sons em letras e vice-versa. Esta visão está de um modo geral ligada à suposição de que a linguagem escrita é a fala por escrito.

Em termos gerais, o letramento estaria relacionado ao conjunto de práticas sociais orais e escritas de uma sociedade e também, segundo Tfouni (1995), à construção da autoria. Assim fez-se necessário conhecer alguns conceitos e práticas de letramento definidos pelos principais autores que têm como objeto de estudo esse tema. Consideramos os estudos de alguns pesquisadores na perspectiva de conceituar o que é ser letrado (SOARES, 2005; KLEIMAN, 1995; TFOUNI 1995, MARCUCHI, 2001, entre outros).

Soares (2005) expõe as noções de alfabetização e letramento como conceitos distintos, por entender que a alfabetização está associada à aprendizagem inicial da leitura e da escrita, sendo o processo de aquisição da “tecnologia da escrita”. O conceito de letramento, por sua vez, refere-se ao processo de apropriação das práticas sociais de leitura e de escrita, é o envolvimento do sujeito com as práticas sociais de leitura e escrita. Segundo a autora, a alfabetização incorpora o caráter mais técnico da apropriação da leitura e da escrita, ao passo que o letramento abarca o caráter mais social do processo de uso da leitura e da escrita. Apresenta letramento como: “o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento” (SOARES, 2002 : 145).

Para ser letrado, é preciso que haja “condições para o letramento”. Além disso, conforme apresenta Soares (2005), para que haja letramento são necessárias algumas

condições: “que haja escolarização real e efetiva da população e que haja disponibilidade de material de leitura.. Como é possível tornar-se letrado em tais condições?” (p.58).

Estas entre outras questões postas, então como definir, caracterizar um sujeito letrado? Há diferentes formas de ser letrado? Que agências, pessoas, instituições, objetos, histórias, definiriam condições de letramento? É difícil especificar, de uma maneira não arbitrária, uma linha divisória entre letrados e iletrados, uma vez que nas sociedades modernas não existiria o grau zero de letramento “as competências que constituem o letramento são distribuídas de maneira contínua, cada ponto ao longo desse contínuo indicando diversos tipos e níveis de habilidades, capacidades e conhecimentos, que podem ser aplicados a diferentes tipos de material escrito. Em outras palavras, o letramento é uma variável contínua, e não discreta ou dicotômica”. (SOARES , 2005:71).

Ainda para Soares (2005), o que é fundamental na questão do letramento são os chamados eventos de letramento, conceituados por Heath (1982:93), assim traduzido: “um evento de letramento é qualquer situação em que um portador qualquer de escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação”.

Kleiman (1995), com base em Scribner e Cole (1981), define letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.

Assim para compreender letramento, faz-se necessário entender o que são as práticas sociais e práticas sociais de letramento, também definidas, num contexto sócio-histórico.

Por prática social “entendemos uma seqüência de atividades recorrentes e com um objetivo comum, que dependem de tecnologias, de sistemas de conhecimento específicos e de capacidades para a ação que permitem aplicar esses sistemas de conhecimentos numa situação específica”.(KLEIMAN, 2006:.82) e ainda nessa linha de raciocínio, reforçando essas concepções, Marchuschi (2001) mostra que letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos formais e informais e para usos utilitários, por isso, é um **conjunto de práticas** (grifo meu).

As abordagens sobre letramento, levando em conta os diversos modelos, tipos e versões propostas nos leva a considerar a impossibilidade de formular um conceito único de letramento abrangente a toda estrutura social, pois de fato há uma grande heterogeneidade das sociedades e das atividades que os sujeitos desenvolvem, nessa

perspectiva “seria mais apropriado referimo-nos a ‘letramentos’ do que a um único letramento”. (STREET, *apud* SOARES, 2005:.81).

A perspectiva acima delineada interliga a noção de letramento a um modo de conceber as discursividades da linguagem escrita e seu contexto sócio-histórico, que problematiza ensino/aprendizagem. Discutindo e interligando as diretrizes teóricas acima, para avançar no estudo sobre letramento, precisamos pensar de modo mais profundo na constituição do sujeito, com base em suas experiências nas diferentes práticas e eventos sociais em que é inscrito e se inscreve.

Nosso interesse de pesquisa se concentra, portanto, no aprofundamento da compreensão de processos e fatores envolvidos na construção daquela condição letrada na esfera do universo acadêmico. Nesse sentido, a pesquisa, pretende analisar as práticas de letramento no âmbito do ensino superior; requer ainda discutir e interpretar de forma a compreender as intervenções que pode fazer o professor universitário como *agente de letramento*¹ nesse espaço educativo.

Partindo do princípio de que a constituição da linguagem escrita faz parte do processo geral de constituição da linguagem e de que se dá como um trabalho contínuo de elaboração cognitiva por meio da inserção no mundo da escrita pelas interações sociais considerando a significação que a escrita tem na sociedade, a discussão que envolve a noção de letramento é, portanto, densa e complexa, atravessada pelo viés político-ideológico.

Verificamos, então, a necessidade de ampliar essa discussão, por meio de contribuições teóricas de Bakhtin, principalmente, no sentido de refletir sobre a participação dos espaços educativos, e aqui em especial o espaço universitário, no processo de construção do(s) letramento (s).

Contribuição de Bakhtin para a compreensão da noção de letramento

A teoria de Bakhtin destaca a produção de linguagem na perspectiva da enunciação, ressaltando a natureza social da situação de produção de discursos.

¹ Um agente social é mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade: no caso da escola, seria um produtor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas situadas, das diversas instituições daí a importância de focalizarem os aspectos do trabalho do professor ligados à mobilização dos recursos da comunidade para realização da atividade social, ou seja, aqueles que são próprios das atividades de um agente de letramento. (KLEIMAN 2006:.82/84).

Neste lugar os feixes de sentidos se constroem, dialogam e disputam espaço, instaurando-se como signos ideológicos. O Outro, parte constitutiva da situação social de enunciação, atua de modo que o sujeito também seja parte constitutiva dessa organização, constituindo-se. O diálogo, então, é condição fundamental para se conceber a linguagem. “A verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações” (BAKHTIN, 1988:123).

Essas teias de significações que os signos comportam podem ser relacionadas a compreensões diversas de facetas do mundo, tanto construídas na vida cotidiana, empiricamente, quanto na tradição de formação de áreas de conhecimento, como a religião, a ciência, a filosofia, a arte, conformando o que Bakhtin chamou de dialética interna do signo.

Para Bakhtin, as diferentes esferas sociais de conhecimento, como são as áreas de conhecimento, estão relacionadas à utilização da língua e se constituem como linguagens sociais. Isto é, cada esfera social de conhecimento se relaciona a uma textualidade, caracterizando um determinado modo de conhecer aspectos da realidade e de explicá-los. “Além disso, cada esfera da atividade humana elabora tipos relativamente estáveis de enunciados, marcados pela linguagem social que a conforma, que se constituem em gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003: 262).

Os gêneros organizam os conhecimentos de determinadas maneiras, associadas às intenções e propósitos dos locutores. O gênero/enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas por meio de três aspectos: o conteúdo temático; o estilo verbal, ligado à seleção operada nos recursos da língua; e, sobretudo pela construção composicional. Este último aspecto estaria mais relacionado à formação de gêneros do discurso (BAKHTIN 2003: 262).

Bakhtin (2003) a respeito da formação dos gêneros do discurso vai afirmá-los como “relativamente estáveis”, visto que se encontram em movimento constante, transmutam-se, revitalizam-se por meio dos usos e das apropriações na esfera cotidiana e cultural da comunicação humana.

Considerando, por um lado, a oralidade como canal capaz de garantir a identidade e a memória dos sujeitos sociais e, por outro, a escrita que se institui associada a determinados conteúdos referenciais, é preciso pensar de que forma é possível estabelecer uma relação dialética entre estas duas modalidades de linguagem, de tal jeito que uma não

se sobreponha à outra, mas que uma contribua com a outra para que os conhecimentos e sentidos historicamente confrontados sejam entendidos criticamente.

Os estudos de Bakhtin vêm-se mostrando relevantes para a compreensão da tensão discursiva que existe em qualquer grupo, em qualquer espaço social, em qualquer sociedade, e que pode ser explicada dependendo de onde nos posicionemos. No caso de dessa pesquisa, o propósito é compreender como professores universitários constroem e são construídos (constituídos) como agentes de letramento. Pretendemos, então, com base em princípios do trabalho de Bakhtin, explorar uma formulação preliminar, principalmente ao que diz respeito ao gênero do discurso primário e secundário e suas interfaces com o processo de letramento no ensino superior.

O autor atribui grande relevância teórica à distinção dos tipos de gêneros primário e secundário. Os gêneros do discurso primários se relacionam aos espaços mais próximos; os gêneros do discurso secundários aparecem em circunstâncias de comunicação cultural mais complexas e relativamente mais evoluídas, principalmente associados à escrita, diferentemente dos gêneros primários. É então num emaranhado discursivo que se formam o discurso social e os discursos individuais que mesclam, por assim dizer, os dois tipos de gêneros do discurso.

Bakhtin (2003) afirma que “a variedade dos gêneros do discurso pode revelar a variedade dos estratos e dos aspectos da personalidade individual”(p.283). Entendemos, assim, que a variedade dos gêneros do discurso utilizada por uma pessoa possa revelar a sua variedade de conhecimentos (conhecimentos de várias esferas sociais) e aspectos de sua personalidade, em duas medidas:

na medida em que os conhecimentos produzidos pelas diferentes classes e grupos sociais circulam na sociedade de um modo geral; e na medida em que classes e grupos sociais diferentes atribuem valores diferentes aos signos ideologicamente constituídos e vivenciam as situações sociais de modos diferentes (GOULART, 2001: 17).

Na perspectiva do letramento, entendemos que a universidade seja uma agência social importante para a socialização de gêneros do discurso secundários associados às linguagens sociais em que se fundam. Ou seja, é papel da universidade, e a ela deve e precisa fazer um grande investimento no trabalho com gêneros secundários, em diálogo com os gêneros primários que marcam os sujeitos, que lhes dão identidade. E aqui a

importância de se discutir formas de viabilizar situações de aprendizagem dentro da universidade que possam contribuir para melhoria do letramento com gêneros secundários, uma vez que estes fazem parte diuturnamente desses espaços, considerando também, a perspectiva vigotskyana, de se trabalhar a zona de desenvolvimento proximal desses alunos.

Neste contexto, duas demandas devem ser salientadas em relação aos estudos de Bakhtin. A primeira diz respeito ao modo como o autor encara o processo de formação dos gêneros do discurso. Segundo ele, os gêneros secundários absorvem e transmitem os gêneros primários ligados à comunicação verbal espontânea. Nessa transformação, os gêneros primários adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios.

A segunda questão está ligada à inter-relação dos gêneros primários e secundários, de um lado, e o processo histórico de formação dos gêneros secundários, de outro. De acordo com Bakhtin, é essa inter-relação que esclarece a natureza do enunciado e o difícil problema da correlação entre línguas, ideologias e visões de mundo. Este parece ser um ponto crítico para a nossa compreensão de diferentes letramentos e de como se constituem discursivamente.

Com Bakhtin (2003) aprendemos que “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (p. 121). A noção de polifonia, que entrelaçamos com a de letramento, então, se organiza a partir desse centro organizador, desse exterior, que é povoado de muitas visões de mundo, muitas palavras, muitas histórias, de várias origens, que dialogicamente se fundam no social. Um social não homogêneo, não transparente: um social ideologicamente opaco, constituído de signos.

A noção de conceitos bakhtinianos sobre polifonia e polissemia é vista como básica para a compreensão da noção de letramento no sentido de que o letramento está relacionado ao conjunto de linguagens sociais que identificam práticas sociais, com expressões orais e escritas, e relacionadas a instituições e aos gêneros de discurso que aí se produzem. Estaria, conseqüentemente, relacionado de modo forte à formação dos diferentes campos de conhecimento.

O fenômeno do letramento está, nessa perspectiva, associado a diferentes linguagens sociais e gêneros discursivos caracterizando as classes sociais de modo

diferente. Uma questão interessante, o espaço de sala de aula no campo universitário, aparece ao nos colocarmos na perspectiva da noção de letramento e dos aspectos aí envolvidos, mais especificamente, o professor como agente de letramento. Refletindo sobre o espaço da sala de aula, podemos pensá-lo como um espaço discursivo e polifônico. Goulart (2001),

conclui que a sala de aula é um espaço Discursivo porque se caracteriza pela produção de linguagem verbal pelos diferentes sujeitos: professores, alunos, autores de livros e materiais escritos, em geral; e polifônico, na mesma direção, já que muitas vozes povoam este espaço de várias maneiras. Neste sentido, o letramento visto como o conjunto de práticas sociais, orais e escritas, está relacionado de modo forte à formação dos diferentes campos de conhecimento e das linguagens sociais associadas e dos diferentes gêneros do discurso. (p. 18)

Sabendo que a maioria da população brasileira - dados apresentados por várias sistemas de avaliação escolar nos três níveis de ensino, como SAEB, ENEM, SINAIS, SARESP, SIMAVE e o PISA – têm demonstrado um baixo grau de letramento estando afastada do contexto e de uma atuação sistemática com a linguagem escrita e de atividades por ela perpassadas, ao entrarem no contexto do mundo letrado, marcado por gêneros do discurso secundários, principalmente na universidade, podem viver um processo de *tradução* (HALL, 2002), de serem traduzidas, isto é, ao se apropriarem do discurso da escrita, são transportadas para universos de referências diferentes de seus universos sócio-culturais de origem, o que inclui conhecimentos intrinsecamente ligados a valores, sendo considerados assim pejorativamente de “analfabetos funcionais”.

Durante sua formação de ensino superior, espera-se que os estudantes universitários adquiram a capacidade de discutir e aplicar conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso e expor suas idéias sobre determinado tema, de forma clara e convincente. Para tal, o aluno universitário deve utilizar-se do discurso acadêmico, e dos gêneros aceitos para uso dentro deste discurso (artigo acadêmico, a resenha, o relatório). Entretanto, muitos alunos demonstram dificuldade na produção de trabalhos escritos, tanto no que se refere à forma do texto quanto à construção de uma linha argumentativa e/ou expositiva que possibilite a exposição e discussão clara de teorias, fatos, idéias e posições pessoais. Simões(2002) aponta duas razões que levam o aluno universitário ou de pós-graduação a estas dificuldades no momento de produção do texto acadêmico escrito: “o baixo conhecimento lingüístico e um quase total desconhecimento da forma que este texto deve apresentar” (p.31).

No ensino superior, mais do nunca, é necessário desenvolver práticas de leitura/escrita que possibilite o processo de letramento de forma efetiva. Ao professor, então, cabe o imprescindível papel de mediador do conhecimento. Aliando seu conhecimento ao processo que se instaura em sala de aula, ele pode ser capaz de estabelecer boas relações de interação, possibilitando um espaço de discussão sobre as leituras/ escritas produzidas pelos alunos.

Soares vai afirmar que (2005)

No caso da leitura e da escrita trata-se de práticas sociais de letramento transformadas em práticas de letramento a ensinar (no sentido atribuído a 'práticas' na expressão práticas de letramento, [...]); estas, por sua vez, transformam-se em práticas de letramento ensinadas que, finalmente, resultam em práticas de letramento adquiridas. Em outras palavras: práticas de letramento a ensinar são aquelas que, entre as numerosas que ocorrem nos eventos sociais de letramento, a escola seleciona para torná-las objetos de ensino.(p.107):

Embora isso pareça paradoxal, deve-se reconhecer que os eventos e as práticas de letramento são múltiplos, o que também leva a afirmar que esses letramentos “estão inseridos em determinados espaços e determinados tempos” (SOARES, 2004:111) e, como consequência, são resultantes “mais de experiências sociais e culturais em situações que envolvem a leitura e a escrita que propriamente do desenvolvimento formal dessas habilidades” (STREET *apud* SOARES, 2004:111).

Desta forma, torna-se cada vez maior, o compromisso dos responsáveis pela formação de professores em desenvolver práticas de letramento no universo da sala de aula. Diante da enormidade de facetas que circundam o processo de letramento, é preciso construir referenciais para que leitores/escritores, especialmente nos cursos de licenciaturas, produzam leituras/escritas, que lhes permitam a inserção social e que consequentemente sejam agentes multiplicadores em suas comunidades de ação.

Evidentemente essa já é uma discussão que permeia o espaço universitário, pois encontra-se instituído como um 'sintoma' na maioria das universidades: muitos professores sentem a dificuldade em fazer com que alunos leiam textos, livros de sua área, porque o texto é denso, de difícil leitura, requer outras referências para sua compreensão. Assim parece que para Resende e Pelandrade, (2005) a questão do ensino na formação torna-se pertinente,

Para quem está no ensino e formação, fica a necessidade de se voltar ainda mais para a discussão sobre a leitura como constitutiva do sujeito, o que implica propor novas formas de trabalhá-la em sala de aula, quaisquer que sejam os níveis de ensino. Quando se diz que “*ler o que define como e por que se lê*”, afirma-se que não se lê todo e qualquer tipo de texto do mesmo jeito. Assim, os dados evidenciaram que as formas e os tempos de ler estão condicionados às condições sociais e históricas de produção dessas leituras. Por isso não há uma leitura “boa ou ruim”, “certa ou errada”, mas leituras que acontecem respondendo ao contexto em que a produção dessa leitura se dá. Os sujeitos vão construindo um mosaico com fragmentos de tempos e recortes de gêneros textuais, que vão resultar nesse leitor acadêmico inserido na sociedade da cultura de mídia e mercado: lê “de tudo um pouco”. Fica para a instituição-escola o desafio de trabalhar para que aqueles que por ela passam sejam, mais do que nunca, leitores críticos e seletivos (p. 13)

Seguindo o pensamento de Bakhtin (2003), que não *adquirimos* a linguagem, a língua materna, especialmente. Quando nascemos, a língua já existia, portanto, alguém que nos antecedeu no curso da história humana já a inventara. E o tentar compreender, aprender (e ensinar) a língua requer um adentrar nessa corrente viva da língua, da fala, apreendê-la em sua natureza, na relação social primeiramente, para, a partir daí, formar nossa consciência pela palavra. De outro modo, é dizer que nossa consciência não se limita ao ato de escrever. Assim, o nosso universo particular, nossa consciência só se desenvolve porque temos um universo de palavras, de signos, que formam e traduzem o nosso pensar, refratados da realidade da comunicação lingüística, na interlocução. Portanto, a essência da língua não se “reduz à criação individual do indivíduo” (p. 270).

A perspectiva de letramento adotada nesse estudo é sócio-histórica, reconhecendo a interdependência entre o conhecimento e a política, ou seja, que o saber e o fazer são condicionados pelas condições materiais e sociais em que se realizam, entendendo a aprendizagem da linguagem escrita também na dimensão política. Assim sendo, discutir esse tema torna-se relevante porque possibilita um pensar sobre a ação do professor universitário frente ao fenômeno letramento e “podem sinalizar, para a universidade, as transformações necessárias para formar professores que façam uma diferença, se o que se exige dele é que forme alunos que façam uma diferença no mundo dominado pela escrita” (KLEIMAN, 2006:89). Vem, do mesmo modo, contribuir para a reflexão sobre novas possibilidades de ação pedagógica com a linguagem verbal e escrita, na perspectiva de se repensarem metodologias de trabalho que favoreçam a formação de sujeitos criticamente letrados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FRANCHI, C. Linguagem - atividade constitutiva. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**. Campinas, 22, 1992[1977].

GOULART, C. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, set-dez 2001, p. 5-21.

HALL, S. **A identidade cultural pós-modernidade**. RJ: DP&A, 2002.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A.B. Letramento na formação do professor – integração a práticas discursivas acadêmicas e construção da identidade profissional. In. CORREA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise (orgs). **Ensino de língua: representação e letramento**. São Paulo: Mercado das letras, 2006.

MARCUSCHI, A . L. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001

RESENDE, Mara Cristina Fischer; PELANDRE, Nilcea Lemos. **Letramento e leituras do leitor adulto**: práticas marcadas pela história e sociedade. Disponível em <www.Anped.org.br/reunioes/28/textos/gt10352int.rtf > acessado em 01 fev.. 2007.

SIMÕES, D. M. P. A produção de textos acadêmicos. In: _____; HENRIQUES, C. C. (Orgs.). **A redação de trabalhos acadêmicos**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 2002.

SOARES, M.. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. 6. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (org.) **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2004.

TFOUNI, L. V.. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.