

3 O DISCURSO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES E OS NÍVEIS DE LETRAMENTO DOS ACADÊMICOS: uma abordagem interdisciplinar.

THE PEDAGOGICAL DISCOURSE OF TEACHERS AND THE LITERACY LEVELS OF THE ACADEMICS.

*Valda Inês Fontenele Pessoa¹
Rossilene Brasil Muniz²*

RESUMO: O artigo é resultado de uma pesquisa recentemente concluída que trata dos níveis de letramento de alunos universitários e dos discursos pedagógicos de professores, proferidos na prática cotidiana do currículo em ação, de quatro cursos de licenciatura de uma universidade localizada no norte do Brasil. O objetivo é descrever e analisar o discurso pedagógico dos professores referenciados por uma linguagem científica, e as consequentes dificuldades de aprendizagem dos alunos que se encontram posicionados em diferentes níveis de letramento. É uma pesquisa qualitativa, que procurou compreender as intencionalidades e os significados presentes, de forma explícita ou não, nas manifestações dos alunos no ato das entrevistas e nos períodos de aulas. Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio e a gravação de aulas das pesquisadoras nesses cursos. Também foi realizada a análise temática de conteúdo - o que resultou em duas categorias: o discurso pedagógico dos professores e níveis de letramento dos professores universitários. Procuramos visualizar o que era textualmente dito pelos sujeitos, articulando-o ao contexto da enunciação, do histórico escolar e de suas vidas. A análise dos dados da pesquisa teve como apoio Ivani Catarina Arantes Fazenda nos aspectos do discurso inserido em uma perspectiva interdisciplinar; Maria da Vitória Queiroz, Basil Bernstein e Magda Soares. Ficou evidenciado que quanto mais o emissor, no caso o professor, se mantiver em postura pouco dialogada ou no discurso autoritário ou ainda no discurso classificado e enquadrado, determinando 'o que' o 'como' e as regras criteriosais para a relação comunicativa, as

¹ **VALDA INÊS FONTENELE PESSOA:** Doutora em Educação: Currículo pela PUC-SP; Mestre em Educação pela Unicamp; Pesquisadora e Professora Associada da Universidade Federal do Acre, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade e aos cursos de licenciatura de Pedagogia e Letras Português do Centro de Educação, Letras e Artes – CELA. E-mail: valdapessoa@yahoo.com.br

² **ROSSILENE BRASIL MUNIZ:** Doutora em Didática de Línguas pela Universidade do Porto, Portugal; Pesquisadora e Professora Associada da Universidade Federal do Acre, vinculada aos cursos de Pedagogia e Letras do Centro de Educação, Letras e Artes – CELA. E-mail: rossilenemuniz@hotmail.com

chances de melhoria dos níveis de letramento ficam mais precárias e as aprendizagens dos alunos com diferenças sociolinguísticas e culturais, em salas de aula, menos efetivas.

PALAVRAS-CHAVE: discurso pedagógico, letramento, nível universitário.

ABSTRACT: The article is the result of a recent completed research that addresses the literacy levels of university students and the pedagogical discourse of teachers, delivered in everyday curriculum practice in action, of four undergraduate courses at a university located in the North of Brazil. The aim is to describe and analyze the educational discourse of teachers referenced by a scientific language and the consequent difficulties of student learning that are positioned at different levels of literacy. It is a qualitative research which sought to understand the intentions and meanings present, explicitly or not, in the manifestations of the students at the time of the interviews and class periods. It was used semi-structured interviews recorded in audio and recording lessons of the researchers in these courses. Also, the thematic content analysis was used. This resulted in two categories: the pedagogical discourse of teachers and the level of literacy of university teachers. We try to visualize what was literally said by the subjects, linking it to the context of enunciation, to the school history and their lives. The analysis of the survey findings had as support Ivani Catarina Arantes Fazenda concerning the discourse inserted in an interdisciplinary perspective; Maria da Vitória Queiroz, Basil Bernstein e Magda Soares. It became clear that the more the issuer (the teacher) remains in a restricted dialogued posture or in an authoritarian speech classified and framed, determining 'what', 'how' and the rules for the communicative relationship, the chances of improving literacy levels become more precarious and the learning of students with sociolinguistic and cultural differences in classrooms will be less effective.

KEYWORDS: pedagogical discourse, literacy, university level.

1 INTRODUÇÃO.

Este artigo apresenta resultados de parte de uma pesquisa recentemente concluída. Tem como objetivo descrever e analisar o discurso pedagógico dos professores, referenciados por uma linguagem científica, e as consequentes dificuldades de aprendizagem dos alunos que se encontram posicionados em diferentes níveis de letramento. Um dos motivadores da pesquisa se justificou pelas recorrentes manifestações de alunos que afirmavam ter admiração por professores doutores que detinham largo conhecimento da área em que atuavam, mas que contraditoriamente, pouco contribuíam com suas aprendizagens por aqueles praticarem uma linguagem pouco compreensível na execução de suas aulas. Nos eixos orientadores das entrevistas e nas observações participantes nos períodos de aulas das pesquisadoras, emergiram situações didáticas consideradas determinantes para o processo de formação. É destacado, dentre essas situações vivenciadas e relatadas, o

discurso dos professores e os níveis de letramento desses acadêmicos. É evidenciado que quanto mais o discurso oral for enquadrado e fechado nos parâmetros da linguagem do tipo 'científicos', menos atinge a aprendizagem de alunos com diferenças sociolinguísticas e culturais presentes no âmbito das salas de aula.

Essa foi uma pesquisa de cunho qualitativo, a qual procurou compreender as intencionalidades e os significados presentes, de forma explícita ou não, nas manifestações dos alunos no ato das entrevistas e nos períodos de aulas que foram gravadas em áudio. Assim, procuramos visualizar o que era textualmente dito pelos sujeitos informantes da pesquisa, mas também articular esse dito ao contexto da enunciação, do histórico escolar e de vida desses sujeitos. Nesse sentido, a partir dos objetivos da pesquisa, estruturamos os eixos das entrevistas de forma a possibilitar a complementaridade de aspectos no quadro geral de suas manifestações, articulados aos aspectos de desempenho na sala de aula. Tais eixos foram balizados pelo repertório das culturas curriculares de formação superior, sempre apoiados na caixa de ferramenta teórica do domínio das duas pesquisadoras, principalmente do que trata a interdisciplinaridade, nos termos de Fazenda (2006, 2008), Queiroz (1994), Bernstein (1996; 1998) e Soares (2001). Foram entrevistados vinte por cento dos alunos dos últimos períodos de quatro cursos visitados, nos quais atuávamos como docente, totalizando vinte e quatro entrevistas. Os eixos foram naturalmente se desdobrando no decorrer das conversas, sem necessariamente seguir uma ordem fixa e sequencial. Na fase seguinte, operamos com a análise temática de conteúdo nos termos de Bardin (1995). Inicialmente fizemos leituras exaustivas do material transcrito para compor as várias possibilidades e aos poucos compatibilizar esse material em categorias de análise que resultou no discurso pedagógico dos professores e nível de compreensão dos textos impressos e orais, ora denominados níveis de letramento dos acadêmicos.

É importante salientar que outras situações docentes foram recorrentes nas falas dos alunos entrevistados. No entanto, para a presente abordagem, foram selecionadas as categorias acima mencionadas.

2 DISCURSO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES.

Os vinte e quatro alunos, sem exceção, afirmaram ter vivenciado situações didáticas 'extremamente agradáveis e de muita competência', em que os docentes priorizavam, nas aulas, o diálogo e, por consequência, proporcionavam experiências gratificantes de desbloqueio de muitas incompreensões e uma grande integração da turma com as temáticas estudadas. Apesar dessa visão positiva, houve também uma recorrência nas falas demonstrando a dificuldade e o incômodo provocado pela postura de alguns de seus professores, quanto ao modo de expressarem os seus pensamentos e as consequentes explicações, conforme restou evidenciado em alguns trechos de suas manifestações reproduzidos a seguir:

O professor/a gostava muito de falar. Falava, falava... e tinha uma linguagem muito difícil.

Fazia muito seminário ou dividia o texto e dava para as duplas explicarem o que havia entendido. Embora o texto fosse várias vezes lido, sem grande sucesso na nossa compreensão, quando ele/a ia explicar, nos parecia mais complicado ainda.

Quando a gente falava o que tinha compreendido, nunca era da forma que ele/a queria ouvir.

Todo mundo tinha muito medo de participar, o constrangimento do não entendimento, impedia um maior envolvimento e participação.

Se fazia a leitura e não compreendia; quando as explicações ocorriam as coisas ficavam mais confusas ainda, se ficava só voando nas alturas, entender que é bom nada.

Fazenda (2006, p.28-29), ao explicar o "sentido do ser", resgata alguns teóricos para a compreensão do sentido da palavra e sua importância na interdisciplinaridade e faz o seguinte questionamento: "Em que medida a palavra é comunicação; e em que medida a educação é comunicação?". Para Fazenda (2006, p. 28) Georges Gusdorf vê a palavra como elemento constitutivo do encontro, e no pensamento de Frederik Buytendijk vê que o encontro se desdobra, do encontro natural ao encontro solene e que ainda estabelece uma relação entre o "ser e o outro, ser e mundo, ser consigo mesmo". Fazenda (2006, p.28) diz ainda que, para que essa relação seja de fato um encontro, é necessário que seja recíproca e sob a égide de Paul Ricoeur, observa que para compreender o sentido da palavra são importantes quatro aspectos a serem estudados: temporalidade, subjetividade, historicidade e dialogicidade. Já com esteio em Maurice Merleau-Ponty e Frédéric Delanglade, Fazenda (2006, p. 28-29) vê que necessariamente a palavra tem um sentido e amparada em Paulo Freire, observa que a palavra pronunciada na educação pode servir tanto para efeitos de comunicação quanto para efeitos de anulação do ser que aprende e que uma pedagogia "só tem sentido numa visão do homem que pronuncia a palavra ao mundo". Ainda ancorada em Paulo Freire, nota que a dialogicidade é a essência da educação para a prática da libertação. E, por fim, com Martin, Buber e Fazenda (2006, p. 30) reafirmam que "o importante no processo educativo é a real comunicação, o poder de entrar em ligação".

É sob o pálio desses estudos que Fazenda (2006) vai asseverar que, se há interdisciplinaridade na educação, haverá encontro do eu com o outro; que a educação só tem sentido se houver reciprocidade entre educador-educando, permeada de amizade e de respeito mútuo.

A interdisciplinaridade se efetiva no diálogo, em que um fala e o outro escuta, procurando decifrar o verdadeiro sentido do que um e outro dizem ao se expressarem, e, nesse entendimento, estarão compreendendo o mundo em que estão inseridos. Se educação é diálogo, é encontro de sentidos, podemos afirmar que, embora muitos dos que fizeram acontecer o currículo desses cursos, aos quais esses alunos vivenciaram, tivessem como eixo de suas práticas pedagógicas a dialogicidade no discurso pedagógico, ainda foi possível detectar situações didáticas que passaram longe dos benefícios que uma prática com a presença do diálogo possa proporcionar. Os discursos dos finalistas flagram essa contradição.

Ainda auxiliada por Fazenda (2006), fomos levadas a caracterizar o contexto e a historicidade desses alunos finalistas e assim foi possível observar as razões pelas quais sentiam tantas dificuldades em compreender o discurso pedagógico de alguns professores. Egressos de uma educação básica em que a racionalidade técnica foi e é, predominantemente, a condutora principal das práticas pedagógicas, que não permite o respeito ao conhecimento intuitivo dos seus estudantes, não valoriza o que eles já trazem de conhecimentos sobre o mundo, sobre a vida e sobre a sua própria língua, não seria com grande facilidade que compreenderiam a linguagem que permeia os textos acadêmicos, selecionados pelos docentes como temas das suas aulas. Não fica também muito fácil para o professor perceber essas dificuldades se ele não tiver uma compreensão sobre os processos de desenvolvimento das práticas sociais de leitura e de escrita e dos níveis de letramento pelos quais os sujeitos podem desenvolver.

De fato, com alguns desses professores, não houve comunicação, no sentido compreendido por Fazenda (2006). O discurso era constituído por palavras que não possibilitavam estabelecer coesão o encontro de sentidos. Quando os alunos finalistas manifestam que a forma pela qual conseguiam expressar o seu pensamento nunca atendia ao que o(a) docente queria escutar, revelam a ausência de preocupações, de alguns professores dos cursos, em examinar mais detidamente o conteúdo e as razões pelas quais nutriam aquele entendimento. Se quem detinha mais condições de fazer esse exame não o fazia, restava ao grupo vivenciar e tolerar o desconforto e a angústia das disciplinas mais teóricas, como afirmaram, evidenciando uma completa desarticulação entre o que é teorizado e praticado nesses cursos

Para Fazenda (2006) todo discurso se efetiva com o outro, no discurso pedagógico assim também acontece. É no encontro do falante com o seu receptor que os sentidos se efetivam. O discurso está a serviço da comunicação e esta a serviço da ação; se não há comunicação, não há ação. Nesse aspecto, nas situações didáticas apontadas, a ação educativa não se estabeleceu.

É importante reiterar, que quando falamos de discurso se está remetendo à compreensão de comunicação no contexto da interdisciplinaridade defendida por Fazenda (2006). Para essa importante pensadora, a interdisciplinaridade é uma atitude de ousadia e de parceria diante da concepção fragmentada da racionalidade disciplinar ou instrumental-analítica. É atitude de reciprocidade e complementaridade que impulsiona ao diálogo, à troca. É atitude de responsabilidade com o que se faz, com o que se revela, com o que se constrói. É atitude de humildade e alteridade em face do(s) outro(s) e com o outro(s), reconhecendo a incompletude e importância do outro para ampliar o conhecimento de nós mesmos, do outro e das coisas que cercam os fenômenos sociais e educacionais. É atitude de compartilhamento e coerência, com as ideias, com os outros, com os conhecimentos já produzidos. É atitude de espera. É tratamento que se dá ao tempo. Tempo que não é absoluto; ao contrário, é de leveza, de amadurecimento que requer paciência e sabedoria. É atitude de alegria e de encontro com a vida mais completa dos entes, mais equitativa. Atitude em que o amor, o conhecimento das coisas, da natureza e dos seres humanos se integram e possibilitam fluir novos saberes livres de obsessões racionalistas ou emocionais.

Ao sermos orientadas por essa concepção de interdisciplinaridade, na busca de diálogo e de complementaridade com outros pensadores, aproximamos o pensamento de Fazenda (2006) com o que Queiroz (1994) argumenta sobre discurso. Em dissertação de mestrado, defendida pela Unicamp, essa autora salienta que existem três tipos de discurso: o *autoritário*, o *polêmico* e o *lúdico*. No discurso autoritário, não há interlocutores, apenas um agente; não há a preocupação com o outro e, nesse aspecto, a polissemia dos significados fica contida. Trata-se de um discurso fechado, em que uma única pessoa estabelece o único sentido a ser dado ao texto. No discurso polêmico, há um equilíbrio entre a polissemia e a paráfrase. Os participantes não se expõem, “mas procuram dominar o seu referente, imprimindo-lhe uma direção. Desse processo resulta a polissemia controlada”. Trata-se, nesse caso, de um discurso mais ou menos aberto, em que há confronto de sentidos, disputa de poder. No discurso lúdico, a temática, objeto do discurso, se mantém presente, fazendo com que seus interlocutores se mostrem em relação a esse objeto. Acontece a polissemia aberta, em que múltiplos sentidos podem ser dados ao texto.

Queiroz (1994) ainda afirma que os discursos se diferenciam pela reversibilidade dos interlocutores. A recorrência de troca de papéis entre o locutor e o ouvinte vai determinar o tipo de discurso. Quanto mais intensa for essa troca, mais se efetiva o discurso lúdico. Nesse tipo, a interlocução entre as partes é completa, o objeto do discurso se mantém e os interlocutores a ele se expõem. À medida que a reversibilidade diminui ou deixa de acontecer, as duas outras tipologias acontecem, ou seja, o discurso polêmico e o discurso autoritário.

É importante deixar evidenciado que não se deve fixar classificação categórica, e, sim, falar de modo mais apropriado em tendência do discurso, ou melhor, não se deve classificar o discurso em autoritário, polêmico ou lúdico, mas salientar a possibilidade de tender para determinado tipo.

Como foi evidenciado, Queiroz (1994) aborda o discurso por outro ângulo, desdobrando essa compreensão; com isso, fortalece e complementa o pensamento de Fazenda (2006), no que tange à assertiva dessa autora de que o discurso se completa no outro, quando a intenção almeja a libertação. Embora a classificação de tipologias de discurso não seja o objetivo de Fazenda (2006), a autora deixa claro que, quando não há encontro de sentidos, que é possibilitado pela dialogicidade, ocorre a incompletude do discurso. Já Queiroz (1994), ao tipificar as tendências do discurso, possibilita enxergar na tendência lúdica o sentido que Ivani Catarina Arantes Fazenda propõe ao construir a perspectiva interdisciplinar.

Ainda seguindo a trilha orientada por Fazenda (2006) no que diz respeito à interdisciplinaridade, ousamos estabelecer nova parceria para ampliar o diálogo com outro autor, emergido de campo disciplinar diferente. Como diz Fazenda (2008), quem estuda e persegue um fazer interdisciplinar não pode ficar restrito a ele. Seria uma incoerência negarmos essa possibilidade. Como em todo campo de estudos, lá estão presentes limitações e potencialidades. São nessas frestas que se abrem para uma educação diferenciada que podemos centrar o esforço de compreensão e de ação.

Assim, buscamos no pensamento do sociólogo Bernstein (1996; 1998) a sua posição sobre discurso e assim trocar e alargar compreensões. Posicionado em outro ângulo, diferente das argumentações de Fazenda (2006 e 2008) e Queiroz (1994), mas que não se contrapõe, o inglês Bernstein (1996 e 1998), falecido no início do século atual, publica sua última obra, associadas às divulgadas anteriormente. Procurando viabilizar a articulação entre os níveis micro e macroestruturais na investigação da construção do conhecimento e das relações pedagógicas que a sucedem, esse pensador oferece importantes subsídios teóricos para compreender o discurso pedagógico nas escolas. Sua obra propõe desvelar a complexidade das práticas escolares, visualizando-as como permanentemente articuladas com o contexto social mais amplo. Para ele o controle simbólico “faz com que as relações de poder sejam expressas em termos de discurso e o discurso em termos de relações de poder” (BERNSTEIN 1996, p. 190). Se o efeito do controle simbólico se dá nesses termos, como ele se processa? Afirma que o controle simbólico se dá pelo processo de especialização sobre as formas de pensamento de determinados âmbitos, concretizando-se por meio de interações comunicativas. Por esse meio conduz a uma distribuição de poder resultante de lutas entre grupos sociais distintos, os quais advogam direitos de impor socialmente suas perspectivas de pensamento a respeito do mundo em que vivem.

Quando Leite (2007, p. 24-25) analisa o conjunto da obra desse sociólogo inglês, para compreender o conceito de recontextualização pedagógica, explicita a sua compreensão a respeito do termo pedagogia. Segundo ela, Bernstein denominava pedagogia como

todos os processos de aquisição de novos conhecimentos, valores, posturas e comportamentos, em interação com um transmissor, que também poderá atuar como avaliador. Nesse sentido, distingue a pedagogia institucional, praticada em centros oficiais, da pedagogia segmentada, que teria lugar na prática cotidiana, com transmissores informais. Em ambos os casos, aponta a centralidade da dimensão da comunicação, concebida nesse modelo como o conjunto de “práticas pedagógicas específicas e necessárias para a construção de mensagens e textos legítimos”.

Entendendo a dimensão da comunicação como central para o processo de construção de novos conhecimentos, valores, posturas e comportamentos, enfatiza a problemática dos discursos produzidos em outros contextos não escolares, mas que passam a constituir o conhecimento a ser veiculado nas instituições oficiais de escolarização. Assim, para teorizar sobre essa questão, passa a desenvolver o seu raciocínio sobre a comunicação que ocorre em sala de aula. Isso se dá por meio de códigos que reúnem princípios de absorção tácita e social que enquadram as interações comunicativas, dando diferencialmente legitimidade e relevância aos significados que se apresentam pelos sujeitos envolvidos nesse processo. Ao enquadrar ou/e classificar a interação comunicativa, direciona, da mesma maneira, a formação de identidades e práticas, recolocando os sujeitos nos contextos ao qual participam.

Os códigos, por outro lado, são resultantes de disputas pelo domínio do controle simbólico, quando definem o que é legítimo e o que é ilegítimo, pensável ou não pensável nas interações dos sujeitos, seja no ambiente escolar ou fora dele. Dessa forma, o código pedagógico moldaria as relações pedagógicas, subsidiado por questões de poder e controle que estão para além do ambiente interno da escola, ou seja, da sociedade.

Dessa maneira, esse conceito torna possível articular as microinterações comunicativas intraescolares com as macroestruturas sociais, reconhecendo a existência hierárquica dos padrões de comunicação nas agências de educação formal. E por esse viés, a ação reguladora do código pedagógico se efetivaria por princípios de classificação e de enquadramento. O primeiro transpõe as relações sociais de poder e o segundo manifesta os dispositivos de controle sobre as comunicações nas relações pedagógicas locais, às quais estão também relacionadas com as questões de poder. A classificação determina a linha demarcatória dos discursos, criando as regras de reconhecimento; o enquadramento cria as regras de realização. Ou seja, o primeiro regula 'o que' ; o segundo regula o 'como' dos significados originados nas interações comunicativas pedagógicas, na proporção em que controla "a seleção, sequenciamento, compassamento e regras criteriosais para a relação comunicativa pedagógica entre transmissor e adquirente(s)" (BERNSTEIN, 1996, p. 300).

Quanto mais o discurso pedagógico for enquadrado, mais o transmissor, no caso o professor, manterá o controle de todos esses aspectos e os determinantes de classe social poderão apresentar-se de forma bastante contundente nas relações pedagógicas, uma vez que apenas esse sujeito tem o poder de decisão e escolha. A intensidade da classificação e do enquadramento dos discursos pedagógicos se observa em função da diferenciação do grau de explicitação e de rigidez das suas regras de realização.

Bernstein (1998) compreende dois tipos de pedagogias, às quais vão definir o tipo de discurso pedagógico: pedagogia visível e a pedagogia invisível. Na visível as regras e os critérios são explícitos, tanto para docentes, quanto para os discentes. São parâmetros que irão nortear as relações hierárquicas entre professores e alunos e a organização que envolve a sequencia e ritmo. Não é permitido regular o compasso da construção da aprendizagem pelas peculiaridades individuais dos que fazem parte do processo. É imposto um mesmo ritmo para todos. No que diz respeito à avaliação, são levados em consideração o desempenho e a produção dos discentes, que por sua vez, passam por julgamentos baseados em critérios rígidos e absolutos. Partem do pressuposto que a escola e a família são dois âmbitos de aquisição da aprendizagem, e assim sendo, a família deve assegurar, com sua assistência, a perfeita e conveniente adequação do ambiente doméstico para que o aprendiz acompanhe o ritmo determinado pela escola, avançando satisfatoriamente em sua aprendizagem. Nesse aspecto visualiza complicadores, decorrentes dessa percepção, para as famílias das classes trabalhadoras por estas não deterem as condições de efetivarem pagamento de professores extras e/ou assumirem elas próprias o compromisso de acompanhamento dos filhos.

Nas pedagogias invisíveis, o aparato orientador do desenvolvimento das ações escolares é menos explícito (BERNSTEIN, 1998, p. 139). A implementação e o acompanhamento da aprendizagem são determinados pela singularidade dos aprendizes, distantes de padrões externos que se apresentam absolutos e genéricos. É salientado que esse tipo de organização é mais oneroso, uma vez que requer mais espaço, período escolar mais prolongado e um quadro de pessoal com formação adequada para atender às peculiaridades individuais de quem adentra a escola. Ressalta ainda, que esse tipo de pedagogia, pode também trazer dificuldades para aprendizes procedentes das classes trabalhadoras, dado que a regulação se dá pelo diálogo e pela negociação continuada. Dessa forma, esses fatores, para esse sociólogo educador, poderiam significar barreiras linguísticas, difíceis para o processo educativo.

O que se pode observar a partir das duas últimas décadas, que os grupos sociais com menor poder econômico obtiveram a oportunidade de adentrar e vivenciar o ensino superior. Hoje se observa nesse grau de ensino uma diversidade maior de origem, cultura e hábitos dos alunos. Nos quatro cursos, objeto dessa pesquisa, observamos a grande diferença das competências linguísticas dos alunos, requisito para a inserção no mundo acadêmico e conseqüentemente no contexto de uma sociedade letrada. Sem dúvida avançou-se na questão do acesso ao ensino superior, mas o que é vivido internamente pouco foi alterado para possibilitar saltos qualitativos dos diferentes grupos culturais que na contemporaneidade vivenciam essas experiências.

Pelo o que foi dito pelos alunos, se pode suspeitar que no discurso de alguns professores universitários das salas de aulas, objeto desta investigação, a comunicação nos termos de Fazenda pouco se efetiva; na compreensão de Queiroz o discurso pende mais para o autoritário e na perspectiva de Basil e Bernstein a rigidez em que se estabelece a relação entre 'o que' e 'o como' com os alunos, o discurso se apresenta mais classificado e enquadrado. No tópico seguinte estaremos aprofundando essa questão, nos aspectos que levam ou impedem o avanço do letramento.

3 NÍVEIS DE LETRAMENTO DOS ACADÊMICOS.

O termo letramento, surgido no Brasil na década de oitenta do século passado, pode ser compreendido de diversas formas, o que acaba por confundi-lo com o termo alfabetização. Segundo Soares (2001), o vocábulo alfabetização guarda semelhança com *literacia*, da forma como é disseminada nos marcos da abordagem cognitivo-psicológica e letramento é *literacia*, circunscrito à perspectiva sociocultural. Dessa forma, assinalamos que ao falar de letramento estamos vinculando-o à compreensão dessa autora, que argumenta ser uma competência linguística, utilizada de acordo com as circunstâncias impostas pelas necessidades das práticas sociais. Afirma ainda que ele está assentado e é dependente de aspectos do meio social e cultural em que as práticas sociais são estabelecidas. Segundo essa pensadora, o letramento empreende esforços em ultrapassar a simples codificação da tecnologia de ler

e escrever para avançar nos níveis de desenvolvimento da capacidade de fazer uso da leitura e da escrita como prática social.

Por outro lado, subsidiadas por Muniz (2013), afirmamos a importância da compreensão dos níveis de letramento sob o domínio dos acadêmicos, por parte dos professores, para avançar em outros níveis, ou seja, conhecer o letramento existente nos alunos para percorrer em direção ao letramento desejado.

No entanto, essas práticas são mais difíceis de serem acolhidas quando formas unificadas para todo o Brasil são determinadas e avaliadas a partir dos mesmos parâmetros. Quando se passa a tratar os diferentes como se fossem iguais, acabamos por cometer maiores injustiças sociais e pouco avançando em níveis de letramento desejáveis. Sem dúvidas, as políticas públicas direcionadas a educação brasileira, das últimas décadas, tem favorecido um maior acesso aos grupos sociais nos vários níveis de escolarização, antes sem essa oportunidade, chegando muitos deles no ensino superior. Ocorre que a educação básica e o ensino superior têm mantido uma organização curricular em ação muito mais centrada em aspectos técnico-psicológicos, com formas e ritmos semelhantes para todos, direcionados a grupos sociais muito diferentes. Os aspectos sociais e culturais não têm sido pauta efetiva para orientar as práticas docentes e de gestão das escolas públicas brasileiras. Pesquisas tem sido realizadas, em âmbito local (DAMASCENO, 2010) e nacional (FREITAS, 2011), Santos (2004) que demonstram que a implementação dessas políticas tem sido extremamente desfavorável a essa diversidade presente nos espaços educativos das escolas. A uniformização das práticas didáticas, centradas em preocupações de desempenhos objetivos a serem demonstrados pelos alunos nas avaliações externas, aplicadas pelo Ministério da Educação, tem retrocedido a formas pouco adequadas para o avanço do letramento em patamares superiores.

Embora no espaço educativo esteja presente um discurso que reconhece a diferença como parte intrínseca aos grupos de alunos que adentram à universidade, o que de fato se efetiva nas aulas dos professores é uma forma uniforme de proceder pedagogicamente. Essa é uma ambiguidade que não requer pressa. Na interpretação dos achados da pesquisa esse aspecto ambíguo requereu uma espera para acomodar e vislumbrar brechas de compreensão, como bem afirma Fazenda (2006). A atitude de espera não é uniforme. Não requer um tempo absoluto. É um tempo de leveza que entremeia amadurecimento, paciência e sabedoria. Assim, nessa espera, resgatamos em Salvador (2002) a sua compreensão de ambiguidade, para que de certa forma pudessemos avançar na análise dos dados. Segundo Salvador (2002), trabalhar interdisciplinarmente a ambiguidade é caminhar em um movimento inclusivo em que o professor e/ou pesquisador se perceba livre para compor e exercitar as suas conjecturas, sem medo. É trabalhar na perspectiva do 'e' e não do 'ou', compondo o tabuleiro do quebra-cabeça da realidade, em que a escolha de um não se dê em detrimento de outro. Um e outro são faces de uma mesma moeda. Contrariar a lógica do 'e' é caminhar na linearidade em que o olhar está voltado para uma única e exclusiva direção. Essa forma excludente e uniforme diminui de modo considerável o horizonte de possibilidades, limitando e impedindo a capacidade de perceber e visualizar as

possíveis saídas para a compreensão e ação no fenômeno enfrentado ou analisado.

Assim, observamos que no contexto universitário estão presentes forças que impulsionam à uniformização motivadas pelo conjunto de variáveis que ainda são muito fortes do modo disciplinar que ainda vigora nas políticas públicas e práticas educativas. Contraditoriamente, pela emergência dos dados coletados, detectamos que os níveis de letramento dos acadêmicos entrevistados são os mais diversos, requerendo políticas públicas e práticas educativas menos enquadradas. Observamos um percentual pequeno, 15%, de alunos que tem o hábito aguçado pela a leitura, lendo muito além do que lhes é solicitado de forma obrigatória, lendo por ter adquirido o prazer em ler, fazendo repetidamente, uma ou duas vezes por dia ou pelo menos uma vez por semana; os demais alunos leem algumas vezes por mês, algumas vezes por ano ou quase nunca. Fazendo isso pelas necessidades escolares obrigatórias.

Foi perguntado a esses alunos se detinham alguma carteira de outras bibliotecas afora a da Universidade Federal do Acre. Apenas 10% disseram ter e fazer uso frequente para ter acesso a livros e periódicos. Os demais não frequentam bibliotecas da cidade, apenas visitam a da instituição que estudam para a busca de material indicado pelos professores dos seus cursos.

Da mesma forma foi solicitado, no momento das entrevistas, que indicassem se assinavam revistas ou periódicos científicos. A totalidade dos entrevistados apontou não ser assinante de qualquer periódico. Apenas dois indicaram que seus pais são assinantes da revista *Veja* e/ou *Exame* e que frequentemente fazem leitura desse veículo de comunicação.

No que diz respeito à frequência a ida a livrarias, 60% disseram visitar esses espaços no máximo duas vezes por ano, quando geralmente há indicação por parte dos professores de alguma obra; 15% afirmaram ir uma a duas vezes por mês e 25% nunca ir a livrarias.

Observando os dados que demonstram o hábito ou não de leitura de jornais, 45% afirmaram ler ocasionalmente um jornal diário; 10% mencionaram ler todos os dias um jornal, seja impresso, seja virtualmente, lendo às vezes mais de um jornal por dia; os demais indicaram não ter interesse ou não encontrar tempo para a referida leitura. Quanto ao hábito diário de assistirem televisão foram detectados os seguintes percentuais: 50% vê televisão menos de uma hora por dia; 30% vê televisão de uma a três horas por dia; 20% estão permanentemente a frente da televisão mais de quatro horas diariamente. Quanto aos tipos de programas, os citados foram: telenovelas; jornais locais e nacionais; Fantástico e filmes nos finais de semana.

Por último, mas não menos importante, verificamos a identificação dos sites da internet preferidos pelos estudantes. Foi demonstrado até quatro sites de frequente acesso. Uma grande recorrência nas redes sociais, como *facebook*, *Orkut* e *MSN* (70%); seguidos pelos sites de busca *Google* e *YouTube*, *Globo* e *Ecos* *Notícia* e correios eletrônicos, com tempo ilimitado mesmo em momentos de aula.

4 CONSIDERAÇÕES.

Esta pesquisa permitiu detectar os precários níveis de letramento dos acadêmicos participantes em oposição aos hábitos de comunicação e lazer preferidos por eles. O que lhes dão mais prazer são os programas e sites. Isso não significa que todos estão nos mesmos patamares. Há alunos que adquiriram o hábito prazeroso da leitura e os praticam para muito além do que lhes é solicitado pelos professores. Há também aqueles que praticam apenas as leituras determinadas por seus professores, mas que conseguem com ajudas externas acompanhar com certa desenvoltura as atividades propostas pelos professores e aqueles que requerem maiores atenções, que somente no âmbito da sala de aula conseguem até ser aprovados, mas com a continuidade de carências que serão transpostas para a educação básica, etapa da escolarização brasileira que irão desenvolver suas atividades profissionais, requerendo formação continuada sem interrupção.

Por outro lado, o discurso pedagógico dos professores está enquadrado por determinantes de valoração muito mais articulados a uma forma de pensar, tradicionalmente e culturalmente eleita na academia, como a forma mais adequada para quem chega a esse nível de escolarização. Há um convencimento, por parte da maioria dos docentes, com base nas falas dos alunos, que pressupõe que todos que adentram a universidade estão aptos e em níveis elevados de letramento e que não se saem bem pelo exclusivo motivo de não quererem estudar. Quanto mais o emissor do processo, no caso o professor, se mantiver no discurso pouco dialogado, ou no discurso autoritário, ou ainda, quanto mais for classificado e enquadrado o discurso, determinando 'o que' o 'como' o ritmo e as regras criteriosais para a relação comunicativa, as chances de melhoria dos níveis de letramento ficam mais precárias.

A forma de operacionalizar as atividades em sala de aula com esses alunos, em níveis diversos de letramento, ainda está muito distante de uma perspectiva interdisciplinar que constrói a partir do contexto dos sujeitos as alternativas de atuação. As ações interdisciplinares não são lineares, menos ainda uniformes. O encontro dos sujeitos do processo educativo (professores e alunos) com os saberes, serão mais efetivos quando os pontos de partida estiverem voltados para a diversidade de níveis de letramento que os referidos sujeitos detêm. As atividades cotidianas das salas de aula observadas, estão muito mais comprometidas com o que ficou convencionado pela perspectiva disciplinar, como 'a correta' para quem está no ensino superior, ou seja, na graduação universitária. Assim, a atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas, como disserta Ivani Catarina Arantes Fazenda na perspectiva interdisciplinar está um pouco distante de ser efetivada nesse âmbito investigado.

REFERÊNCIAS.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BERNSTEIN, B. **A estrutura do discurso pedagógico: classes, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Pedagogía, control simbólico e identidad: teoria, investigación y crítica**. Madrid: Morata, 1998.

DAMASCENO, Ednaceli Abreu. **O trabalho docente no movimento de reformas educacionais no Estado do Acre**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2006.

_____. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FREITAS, L. C. **Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnismo no Brasil**. Texto apresentado ao 10º Encontro de pesquisa em educação da região sudeste. Rio de Janeiro, julho 2011. Disponível em: http://www.sindicatoapase.org.br/Sessão/2011/072011/TextoSess%C3%A3o%20de%20Estudos%2029_07.pdf. Acesso em: 19 jun. 2013.

LEITE, Miriam Soares. **Recontextualização e transposição didática: introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2007.

MUNIZ, Rossilene Brasil. **Os vários agentes na passagem do letramento existente ao letramento desejado: o caso dos cursos de letras da Universidade Federal do Acre**. Tese de Doutorado – Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto-Portugal, 2013.

QUEIROZ, Maria da Vitória P. U. **O discurso pedagógico dos professores de Pedagogia da UEPB**. 1994. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 1994.

SALVADOR, Cristina Maria. Ambiguidade. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, L. L. de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação e sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, 2004.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.