

LETRAMENTO E DEFICIÊNCIAS HISTÓRICAS DE FORMAÇÃO E COMPETÊNCIAS

Onireves Monteiro de CASTRO¹ (UFCG)

Considerações iniciais

Temos como objetivo fundamental para o trabalho com a temática apresentar uma discussão, mesmo que breve, sobre letramento e, de certo, a sua vinculação com a idéia de competência. Assim letramento e competência são, ambas, implicadas na constituição histórica do sujeito professor em contexto de formação. Para nos auxiliar na perspectiva do letramento e das referências de competência tomamos como parâmetros textos já consagrados de Soares (2004) e de Fonseca e Fonseca (2003), dentre outros.

O texto está ordenado em partes constitutivas para melhor estabelecer os conceitos fundamentais e as relações de confronto do tema com uma série de referências históricas cristalizadas em termos de teorias e, também, do senso comum, vivenciadas quase que imperceptivelmente no meio sócio-cultural. Começamos por discutir os procedimentos de inclusão enquanto processo de histórico de formação e, desse modo, a sua vinculação com a idéia atual de competência e, seguramente, com letramento.

Em seguida, a inclusão é retomada como aporte para ressaltarmos as concepções de competência e sua vinculação com a prática pedagógica e, seguramente, às vias do saber.

Como última organização textual que antecede a conclusão, buscamos apontar as abordagens sociais do letramento, isto é, mostrando como as sociedades letradas podem usar as relações do letramento em eventos de leitura e escrita. Certamente, as conseqüências de tais eventos na sociedade são discutidas, especialmente quando elas se tornam, historicamente, as soluções para muitos problemas.

O tema é diretamente associado a uma série de questionamentos que implicam a compreensão e a recuperação dos sentidos históricos atribuídos ao letramento e sua vinculação com a idéia de inclusão, especialmente, quando a referencialidade é a da formação profissional, em nosso caso, a formação do educador. Os dois pontos de referência, letramento e inclusão, são postos aqui como dados histórico-culturais e, assim, os processos cognitivos,

¹ Professor da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e doutor em Língua Portuguesa e Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

históricos, tecnológicos e subjetivos igualmente implicados estarão sendo discutidos em termos da formação e desenvolvimento de competências dos formandos e/ou estudantes em geral e, em sentido mais restritivo, em curso universitário.

É certo afirmar que nossa abordagem está marcadamente direcionada a um ângulo especial de análise e discussão, isto é, o da observação dos usuários dos sistemas de instrução, especialmente, na instituição superior. Por meio de programas especiais e, portanto, vinculados às condições de vida e oportunidades das populações, muitas instituições têm deixado marcada a história da busca pela superação das deficiências pela representação de um programa especial (cf. Marques, 1998).

Nossas primeiras incursões na prática de pesquisa buscam, além da seleção e estudo do material específico que serviu de referencial teórico, a construção de instrumentos de coleta de dados para pesquisas posteriores, sobretudo em termos de princípios teóricos e de relação de letramento e competência.

Entendemos, assim, que a discussão reclamada para o tema, aqui posto em múltiplas faces, faz parte do nosso ambiente de trabalho na Universidade e, como tal, nos insere como “cobaias” para tecermos os comentários essenciais sobre o que (de nossa prática também) nos dispomos expor.

Temos constatado que ainda há uma espécie de valorização do sujeito individual e competente. Como tal, em termos subjetivos, esse sujeito é facilmente correlacionado com alguém que deve ter uma série de elementos capazes de o fazerem identificar como de status profissional positivo. Ao que parece, essa idealização possibilitou a manifestação de um discurso que, de algum modo, valorizou como mais capaz, o trabalhador da educação detentor de instrumentos adequados para o exercício da profissão. Não estamos questionando o que se possa ter em voga em termos de saber, mas em se tratando de um discurso sobre o outro, isto é, discurso esse que se manifesta como poder em termos de ter ou não ter formação.

Inclusão, competência e letramento: conceitos essenciais

1. A inclusão na perspectiva da formação

Desde o período inicial da industrialização, parece ter migrado para o espaço educacional um conjunto de medidas que se fundamentam e se mostram em termos de políticas pedagógicas para a compensação seja de um componente curricular, como a

manifestação de uma nova ordem do saber, seja garantir a superação de uma deficiência que pode ser vista como um entrave ao desenvolvimento.

Da Revolução Industrial para cá, compensar deficiências escolares das classes minoritárias tem sido meta em muitas propostas dos governos. Formar melhor o educador, aumentar vagas para essa ou aquela parcela da população, dar espaço e oportunidade de formação superior aos professores da ativa (com vestibular diferenciado...). São práticas includentes em sua origem, mas excludentes na perspectiva e no esteio de operacionalização do processo.

Não nos compete aqui entrar nos procedimentos sócio-filosóficos que a questão exigiria para a discussão do tema. O limite é singular e necessário para demarcar o território conceitual no qual a noção de inclusão é posta.

A inclusão vem a ser um mecanismo segundo o qual se pode inferir uma abrangência do objeto ou do ser em uma massa ou um processo. Essa noção, meio relativa que associa inclusão em termos processuais, tem a ver com o ato de incluir ou permitir a integração, complementar, abrangendo também a idéia de introduzir algo (ou alguém) ao processo. Tal mediação ou busca de efetivação de um processo/ato inclusivo implica a existência lacunar no ser (ou no elemento objeto da inclusão) de algo que “falta” e que precisa existir para não excluir o ser ou objeto. Desse ponto de vista a inclusão pode assumir uma conotação bastante diversa da sua efetiva manifestação primordial e passar a ser um mecanismo de compensação.

O mecanismo compensatório parece interagir com um discurso perceptivo e, de certo, instituído, também, sobre um processo de relações, que implica transformação e sujeitos pontuais. Essa dialética entre os indivíduos e a sociedade, ao tempo em que parece submetê-los a singularidade dos atos e influenciar as suas práxis, deveria permitê-los, mais avidamente, interagir com o meio, compreendê-lo de modo satisfatoriamente crítico e reagir ou mesmo agir sobre ele (o meio), sobre a prática. O que nem sempre acontece. E, como idéia constituída, a inclusão passa a ser uma exigência instituída.

2. Inclusão e formação compensatória

É possível perceber hoje a existência de inúmeros mecanismos de formação que se manifestam em termos de programas de inclusão, propostos, inclusive por órgãos governamentais. No nível pessoal o profissional pode dispor de vasto meio para ingressar, igualmente, em um desses programas. É claro que, as oportunidades nem sempre são ou estão

postas para todos do mesmo modo como tenham sido idealizadas. No sentido das oportunidades implementadas pelos sistemas governamentais, por exemplo, especialmente no sentido da atividade pedagógica ou dos programas com conotações mais profissionalizantes, observa-se que a materialidade filosófica se mescla, além dos objetivos pontuais, em termos do que se pontuou convencionalmente como educação compensatória. De fato, quase sempre é posto para compensar um tipo de deficiência.

Muito embora a filosofia, no sentido da manifestação original de muitas propostas de formação, possa ter sido arquitetada em termos de inclusão e, historicamente reconhecida, em sentido de serem minimizadores de problemas de formação, parece não ter gerado grandes lenitivos operacionais mais práticos e palpáveis.

Ao que parece, o MOBRAL, LOGOS e outros tantos programas se manifestaram em grande parte como emergentes em termos das ações que tinham, ou em função da compensação a que se propunham, também serem e servirem de uma suposta forma de fazer garantir aos sujeitos de uma determinada esfera educativa oportunidades de ascensão (Cf. DUARTE, 1986). Isto implicou a disseminação de um reclamar ideal para o ser competente e, conseqüentemente, a idéia de competente e de competência tomou rumos um tanto distintas em termos educacionais. É correto também afirmar que a sua busca implicou a caracterização de ações compensatórias e de programas de educação que buscavam garantir formação e instrução profissionais aos que, ainda, integram o quadro institucional da educação, especialmente em se tratando de uma série de programas de formação em instituições superiores de ensino, dentre outras.

Ao nosso entender isto pode ser uma espécie de reflexo de uma tendência ideológica que se pauta pela amplitude de conhecimentos e a diversidade de oportunidades, especialmente, na busca de garantir um atendimento mais amplo em alguns setores da educação brasileira depois da Lei de Diretrizes e Base da Educação nacional - LDB.

Certamente, a Universidade parece representar um lugar privilegiado no sentido das possibilidades de aprimoramento intelectual do profissional que dela se beneficia e, igualmente, causar alterações positivas nas práticas sociais do cotidiano escolar. Por seu turno, as novas abordagens metodológicas e mesmo técnicas, poderiam servir de coadjuvantes na construção e aprimoramento de competências do sujeito professor, inclusive, com o acesso à condição de tecnologia da inteligência, como apontada por Lévy (1993). Essas inteligências (ou competências), à medida que vão ganhando significados, por meio da linguagem essas “tecnologias/competências” estarão sempre sendo rearticuladas em presença de um processo

cognitivo, com vistas à superação dicotômica (do professor agora como aluno) e de deficiências entre o social e o individual, em termos educativos e busca de qualidade.

Como dado de inclusão a Universidade tende em garantir vagas a esses sujeitos: advindos de municípios economicamente desfavorecidos e com um histórico profissional que inclui larga experiência profissional, mas sem curso superior.

3. Competência e prática pedagógica: as vias do saber

As idéias surgem a partir de uma série de operações e relações dos sujeitos com o uso da língua-discurso em presença de um componente ideológico. De algum modo, quando os sujeitos se manifestam nas atitudes sócio-ideológicas de ensino-aprendizagem da língua materna estão desenvolvendo competências em sentido da prática educativa e, portanto, pedagógica. Essa prática, não é neutra, pois que é a representação de um “discurso sobre”. Como bem afirmou Pêcheux (apud Orlandi, 2001, p. 17), “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”.

Os contextos culturais, educacionais, profissionais e mesmo algumas condições sociais e, sobretudo, lingüísticas reclamam o uso de determinadas competências, adequadas e adaptadas pelos sujeitos às práticas e funções pedagógicas. No caso especial das práticas pedagógicas e como discurso institucionalizado no plano do ensino, o termo competência, segundo o sociólogo suíço Philippe Perrenoud (2000, p.15), pode ser entendido como “*a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos – como saberes, habilidades e informações – para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações*”. Assim, a capacidade de ler um mapa, por exemplo, para se localizar em uma cidade (ter referências topográficas) ou igualmente discernir entre um candidato político e outro para saber exercitar o voto consciente, poderiam ser tomados como exemplos de situações contextuais, mesmo que corriqueiras, mas necessárias e, para as quais seriam exigidos dos sujeitos a mobilização de uma série de competências.

No plano lingüístico, a noção de *competência* implica, como poderemos constatar a partir do que Fonseca e Fonseca (1990, p.51-53) considera “*a instituição de uma Lingüística da fala que assuma a “comunicação como a função central da linguagem*”. De certo, aponta para um debruçar sobre um trabalho com o discurso do sujeito de referência real, isto é,

aquele que se pauta em função da sua capacidade de falar ou de comunicar algo utilizando a linguagem verbal.

Por sua vez, partindo dos postulados chomskyanos² a competência lingüística deverá ser compreendida no sentido do conhecimento, isto é, “*o conhecimento que o falante possui da língua*”, mesmo que em termos ideais. Por sua vez, a caracterização deste conhecimento implica uma espécie de definição de mão dupla: um sujeito que se manifesta como tal (do *sujeito em si*) e do que ele diz em termos de saber, isto é, *objeto* desse saber, das suas marcas e das condições da sua aquisição, sobretudo, em se tratando da formação do profissional de educação ou professor.

Isto tem preocupado educadores e instituições no que se refere ao fazer, ou melhor, ao que fazer com o saber que se sabe ter. Saber aprender e aprender a saber são correlações de um mesmo patamar que têm a condição de dar ao sujeito o instrumental para que ele seja ou, ameno, aprenda a ser.

Como se sabe, entre os anos de 1993 e 1996, a Comissão Internacional sobre a Educação, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), interagindo com diversas instâncias governamentais no mundo inteiro (e, igualmente, com inúmeros educadores colaboradores) com vistas a traçar uma síntese do pensamento pedagógico oficial humano, no final do milênio. Tais investidas da UNESCO resultaram num Relatório³ que determina ser missão da educação organizar, em torno de quatro pilares fundamentais do conhecimento, as vias do saber, que são: *aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos* e, finalmente, *aprender a ser*.

Esses elementos estão servindo de esteio para o que se possa investigar em termos de competência discursivo-textual, o profissional que se manifesta nas atividades de ensino-aprendizagem, como ser e ser de linguagem.

A linguagem verbal de referencia real, isto é, aquela que se materializa como prática social e ideológica manifesta-se em termos de cultura, seja em sentido da oralidade ou da escrita. Os saberes implicados nessa relação e nessa prática constituem a memória cultura das sociedades ditas letradas. O privilégio da escrita em registrar mais formalmente os elementos históricos e sócio-ideológicos parece ter dado às sociedades que dispõem desse instrumento de comunicação um grau de notória linear e distinto em termos de divisão e interpretação de saber registrado em papel. Isto tem implicado uma noção vasta sobre leitura e escrita, como

² CHOMSKY (1965) tradução portuguesa, Coimbra, 1975, p. 83 – 84; CHOMSKY (1966), p. 75; CHOMSKY- HALE (1968), tradução francesa, Paris (Seuil), 1973, p. 25 – 26.

³ DELORS, Jaques (Coord.). Educação: um tesouro a descobrir. Brasília: UNESCO/MEC, 1998.

práticas sociais e, especialmente como um acontecimento, uma ação e suas conseqüências na sociedade: tais eventos em graus de maior ou menor complexidade e, observando um usuário/sujeito lingüístico, é o que se pode considerar letramento (Cf. KLEIMAN 1995).

4. Letramento

Em um texto de 1998, Magda Soares ⁴ atenta para a multiplicidade de concepções sobre letramento no contexto atual. Antes a condição necessária para o entendimento do termo se pautava por elementos relacionados diretamente com a leitura e a escrita, enquanto produtos sócio-culturais. Atualmente, atenta que seria de bom tom e até imperativo considerar o letramento a partir de um ponto de vista mais nitidamente voltado para um sujeito (ou mesmo sujeitos) no exercício formal de sua prática lingüística interativa e interpretativa (em termos de leitura/escrita). Assim, Soares (1998) afirma pontualmente que letramento deve ser:

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, 1998, p 61).

A autora de *Letramento: um tema em três gêneros*, em um artigo intitulado *Novas Práticas de Leitura e Escrita: letramento na cibercultura*, publicado pela revista *Educação e Sociedade* (2002), explica que esta concepção de letramento difere de uma série de outras já conhecidas por acrescentar um dado novo, segundo o qual a idéia de letramento deve pressupor:

indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada (SOARES, 2002, p 09).

Concernente às práticas sociais e, especificamente, aos eventos nos quais as práticas em si são manifestações de ações, a idéia de letramento parece se imbricar com o que Perrenoud (Op. cit., 2000) entende como competência, no sentido das práticas pedagógicas. Assim, é que indagamos, com referência ao que se pode considerar como habilidade ou

⁴ SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

discernimento de sujeitos particulares e interativos, se as noções de competência e letramento não se poderiam ter como próximas. De certo, o que se postula como distintivo entre as duas noções, ao nosso entender, reside no fato de que a competência não se estabelece exclusivamente com relação ao uso ou às práticas de leitura e escrita, muito embora, tais práticas, se relativas a sujeitos pontuais e sociais, possam representar condições de inserção (do sujeito) social (Cf. SOARES, 2002).

É típico de uma sociedade dita letrada o emprego de práticas sociais de leitura e escrita, assim como, há, indubitavelmente, um exercício corriqueiro dessas práticas em situações bem contextualizadas. *Ação prática* de eventos de leitura e escrita e, *as conseqüências desses eventos* na sociedade, marcam a idéia de letramento (evento/conseqüência social). Por sua vez, mesmo que em situações também contextuais, a competência estaria no nível cognitivo, implicando a mobilização de um (ou múltiplos) conhecimento para a solução de um problema (problema/conhecimento/solução).

Retomando a idéia de prática social o letramento estaria figurando como elemento pontual em situações típicas do procedimento básico de ensino-aprendizagem, por exemplo, dos educandos na comunidade universitária. Ao que parece, a formação profissional do educador, pode-se dizer, aponta para o desenvolvimento de relações de competências. Isto implicou, por parte dos organismos oficiais, a elaboração de estratégias minimizadoras, por vezes, até de formas compensatórias, para problemas crônicos de formação, do qual, o letramento tem sido ponto de estudo.

O fato da existência de algum programa de educação compensatória vem corroborar com a idéia de que, os processos cognitivos, históricos, tecnológicos e subjetivos dos sujeitos em formação são elementos implicados em termos de formação e desenvolvimento de competências e, assim, vinculados às condições de vida e oportunidades. Portanto, ações práticas que remetem ao letramento e suas conseqüências implicam, também, do ponto de vista da inclusão, reflexão sobre o sujeito competente e letrado que estamos considerando formado, especialmente, quando a formação está relativamente condicionada a um programa ou idéia, mesmo que veiculada por instituição dita competente, educativa e pedagogicamente de conotação compensatória (Cf. Marques, 1998).

Considerações Finais

Letramento: competências e deficiências históricas de formação

Os limites impostos para este texto, seja pela formulação singular do seu objetivo, seja pela limitação do estudo ainda em construção, devemos considerar que o tema não está posto como referência final para se discutir as noções de inclusão e competência na perspectiva do letramento.

Como bem pontua Soares (Op. cit., 2002) o tema do letramento tem, em si, um tratamento bastante diversificado por parte de teóricos de correntes distintas, o que implica igualmente diferentes formas de manifestação de sentidos para o tema. Sejam os mecanismos de produção e reprodução da escrita elementos múltiplos, assim serão os tipos de letramento. Da mesma sorte, parece existir uma completa correlação em termos de inclusão, entre letramento e competência pedagógica (e mesmo lingüística), isto é, parece óbvio que os mecanismos de ações de uso ou condições nas quais o letramento se pode verificar, requerem competência.

No texto de Soares (Op.cit., 2002) é feita uma referência ao trabalho de Tfouni (1995), associando a idéia de letramento como um dado sócio-histórico relativo ao estado de uso da escrita por uma sociedade e, mais especificamente, o que se pode supor de impacto social quando o uso dessa escrita, nessa ou naquela sociedade, se faz presente. Desse fato, nossas inferências mnemônicas e enciclopédicas nos forçam a compor um quadro reflexivo que implicaria discutir as práticas sociais de letramento quando os sujeitos são, de fato, usuários pouco competentes em termos de formação. Determinar o grau de competência e letramento implicaria, e sabemos disso, o uso de uma série de instrumentos que extrapolariam os limites do nosso propósito traçado para o momento.

Assim, consideramos pertinente concluir o nosso estudo ressaltando que letramento pode, de fato, envolver também elementos distintos em termos de afeitos cognitivos (e, portanto, se imbricando com uma idéia de competência), sócio-culturais e, mais singularmente, pedagógicos na interação pela palavra para com um mundo de palavras, um mundo múltiplo e heterogêneo em termos de comunicação.

Referências bibliográficas

- AXT, Margarete. O debate Chomsky-Piaget revisitado: uma evidência em favor do construtivismo. Porto Alegre: PUCRS, 1994.
- DELORS, Jacques (Coord.) (1998) Educação: um tesouro a descobrir. Brasília: UNESCO/MEC..
- FONSECA, Irene F e FONSECA, Joaquim. Pragmática, lingüística e ensino de Português. Coimbra: Almedina, (1997a) (1990b).
- KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.
- KLEIMAN, A. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 173-203.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.
- LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli et alli. *Vozes e Contrastes: discurso na cidade e no campo*. São Paulo: Cortez Editora, 1989.
- _____, *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2000.
- PÊCHEUX, Michel. *Les vérités de la palice*. Maspero: Paris, 1975 (Trad. bras. Semântica e Discurso, E. Orlandi et alii, Editora da Unicamp, 1997).
- PÊCHEUX, Michel. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. de Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas, São Paulo: Pontes, 1990.
- PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura, In.: Educação e Sociedade. Vol. 23 no. 81. Campinas: São Paulo, 2002.

TFOUNI, L.V. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.

_____. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995