

O LETRAMENTO ACADÊMICO EM ARQUIVOLOGIA: A PROPOSTA DO PROJETO SESA À LUZ DOS ESTUDOS BAKHTINIANOS

Eliete Correia dos SANTOS²⁸
Maria de Fátima ALMEIDA²⁹

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar as diretrizes para um letramento acadêmico à luz dos estudos bakhtinianos. Trata-se de uma visão de Multi(letramentos) desenvolvida no Projeto SESA (Seminário de Saberes Arquivísticos), a partir das práticas sociais e culturais. Como saber lidar com o papel da escrita e da leitura em situação acadêmica? A proposta define Letramento como uma ação que envolve a capacidade não somente de ler e escrever, mas uma atitude responsável diante das várias respostas elaboradas na produção e recepção dos diversos gêneros acadêmicos, uma atitude de se reconhecer o seu próprio lugar como único, sem possibilidade da não indiferença pelo outro, a responsabilidade sem álibi. Para o letramento na Arquivologia, são necessários conhecimento e domínio técnico das novas tecnologias e ter esse aparato tecnológico e instrumental como ferramenta dominada pelo profissional, provocar um significativo up na vida profissional. Porém, esse domínio não se dá por um viés tecnicista, é necessário pensar as diversas possibilidades de aplicação desses conhecimentos em sua área de atuação e perceber as ideologias que se forjam no processo, analisando a linguagem burocrática, linguagem de especialidade tão própria das áreas técnicas, que em um mundo colaborativo há que se procurar uma mediação, quer seja pela transferência da informação, recuperação da informação e disseminação. Conclui-se que ser competente na cultura letrada e informatizada requer participar de várias práticas de (multi)letramentos, adquirir não apenas a competência de ler e escrever, mas a capacidade de interagir em uma cultura localizada, a partir de formas relativamente estáveis.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento acadêmico; Arquivologia; Bakhtin; Projeto SESA.

28 Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), do Centro de Ciências Biológicas e Sociais Aplicadas - Campus V – João Pessoa, Departamento de Arquivologia, Rua João Tomaz da Silva, nº 19, Ponta de Campina, 581011733, Cabedelo, Paraíba, Brasil, professoraeliete@hotmail.com

29 Universidade Federal da Paraíba (UFPB), do Programa de Pós-Graduação em Linguística - PROLING, Jardim Universitário, s/n - Castelo Branco, 58051-900, João Pessoa - PB, Brasil, falmed@uol.com.br

1 Para um letramento acadêmico responsável

Nesta seção, desenvolvemos a nossa noção sobre letramento acadêmico. A necessidade de apresentar uma definição surgiu após termos participado do VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais - SIGET e, na ocasião do debate, ouvirmos que muitos dos trabalhos apresentados naquele grupo não correspondiam a letramento. Começamos a entender que se esperavam discussões pautadas nas propostas de Street (1996), como acontecem em vários estudos circundantes na Europa sobre literacia que recebem influência dos estudos desse autor conhecidos como "Novos Estudos do Letramento". Para nós estava claro que havia várias vertentes de letramento e que no conjunto da obra do Círculo de Bakhtin não havia explicitamente o desenvolvimento dessa temática. Considerando tanto a importância do tema quanto o fato de que o próprio Círculo de Bakhtin teria contribuições para o estudo da questão, esboçamos como construímos uma visão de Multi(letramentos)³⁰ no Projeto SESA, partindo das práticas sociais plurais e observando seu uso cultural na esfera acadêmica.

Acreditamos que a posição que defendemos vem ao encontro da defendida por Barton, Hamilton e Ivanic (2000, p. 7-8) quando se trata da noção de prática como “modos culturais de uso do letramento” e de Marcuschi (2001, p. 24) ao assumir o “letramento como prática social situada.” Como também aceitamos as ideias de Lea e Street (1998) para o modelo de literacias acadêmicas em relação às práticas institucionais, relações de poder e identidades. Essas aproximações se dão pelo fato de terem um ponto em comum: a concepção de que não há como investigar as práticas de leitura e escrita na academia apenas pelo aspecto linguístico, sem uma abordagem histórico-cultural que se estabelece na interação verbal em um dado campo.

Em comunicação informal, Sobral argumenta que, na verdade, letramento não faz parte das reflexões de Bakhtin, mas partindo da teoria do Círculo Bakhtiniano podemos ver que há uma diferença, no seu entender, perdida no Brasil, entre prática letrada – inglês: *literate practice* (que envolve "letra") e prática de letramento – em inglês: *literacy practice* (algo sistematizado para letrar). Ele afirma ser prudente

30 Não temos aqui a intenção de aprofundar sobre as várias visões dos múltiplos letramentos, apenas uma visão com olhar bakhtiniano. Para aprofundamento dessas diversas vertentes, ver os vários estudos de Street, entre eles: Street, Brian. *Social Literacies. Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Londres: Longman, 1995. Como também as discussões realizadas por Magda Soares (1999) a qual apresenta várias concepções do que é letramento.

diferenciar entre práticas voltadas para letrar e práticas que pressupõem letramento e nas quais o sujeito pode se letrar.

Soares (1999) enfatiza que, no Brasil, no fim do século XX o termo “Letramento” tornou-se usado no sentido de Literacy. A palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo -cy que denota condição, qualidade de ser; a condição de ser *literate* (educado, instruído, capaz de ler e escrever). Esse conceito implicitamente assume que a escrita traz consequências sociais, culturais, cognitivas, linguísticas e econômicas tanto para o grupo social como para o indivíduo. Do ponto de vista individual, tornar-se alfabetizado, adquirindo a tecnologia de ler e escrever e capaz de se envolver nas práticas sociais de leitura e escrita; do ponto de vista social, o estado ou a condição que esse indivíduo passa a ter o impacto dessas mudanças, pode ser designado de *literacy*.

Enquanto já incorporamos ao português a palavra letramento, correspondente ao inglês *literacy*, ainda não temos palavra correspondente ao inglês *literate*, que designa aquele que vive em estado ou na condição de saber ler e escrever, a palavra letrada ainda conserva, em Português, o sentido de “versado em letras, erudito”. (Soares, 1999:17).

Partindo dessas discussões, buscamos refletir primeiramente sobre a noção de prática de letramento na universidade que, para nós, envolve evento/ação e ato/atividade. No texto “Para uma Filosofia do Ato”, o conceito de evento³¹ perpassa toda a obra e sugere uma dinâmica e uma singularidade. O ser-evento a que se refere Bakhtin “é no sentido de ato concreto e dinâmico de instauração do ser no mundo, de apresentação do ser à consciência dos sujeitos³²” (Sobral, 2005: 27), que inclui vários atos da atividade do homem ao longo da vida, marcados pelo nascer e morrer. Bakhtin

31 Vale destacar que evento em Bakhtin e para o Círculo é diferente do conceito de evento de letramento postulado por Street (1995). Para Street, uma carta pessoal é um evento de letramento e sua leitura e comentário entre familiares é uma prática de letramento que envolve mais que escrita. As cartas para o Círculo são formas relativamente estáveis de enunciados (gênero discursivo) e “eventos são individualizáveis, as propriedades que nele se repetem são universalizáveis, o que não implica necessariamente abstração” (Sobral, 2005, p. 27).

32 Para este trabalho, utilizamos o texto de Sobral (2005) e a versão brasileira de “Para uma filosofia do ato responsável” (2010), traduzida por Miotello e Faraco. As reflexões desenvolvidas pelo prof. Sobral sobre a Filosofia do Ato seguem Bajtín ([1920-1924] 1997), tradução em língua espanhola. Em *Para uma Filosofia do Ato Responsável* (2010), Ponzio afirma que Bakhtin usa várias expressões para designar evento: existir, existir-evento, existir como evento, evento no curso do existir.

distingue o ato/feito propriamente dito do ato/atividade, que é o ato como ocorrência de uma dada atividade.

Nesse sentido, para o Círculo, o mundo dado (o sensível) e a apreensão do mundo (o inteligível) são integrados, ou seja, apreender o mundo exige a junção entre o processo de realização concreta do ato situado (aqui e agora) e a organização do conteúdo do ato. Esse posicionamento de Bakhtin apresenta importantes consequências tanto em suas teorias culturais como de filosofia da linguagem, de discurso ao se opor às “tendências filosóficas, principalmente Kantianas, que privilegiam o conteúdo do ato e desprezam seu processo, e as que veem o processo em detrimento do conteúdo”. (Sobral, 2005: 28).

O tom emotivo-volitivo se dá precisamente em relação à unidade singular concreta no seu conjunto, expressa a inteira completude do estado-evento em um momento preciso, e o expressa como o que é dado e como o que está por ser concluído – a partir do interior de mim mesmo enquanto participante obrigatório. Portanto ele não pode ser isolado, separado do contexto único e singular de uma consciência viva, como se se conectasse a um objeto particular enquanto tal; não se trata de uma valoração geral de um objeto independentemente daquele contexto singular no qual ele me é dado naquele momento, mas expressa a verdade inteira da proposição na sua totalidade, como momento único e irrepitível do que tem caráter de evento. (BAKHTIN, 2010b, p. 90).

Se pensarmos o caráter do evento como único, singular, irrepitível, que caracteriza o ato na existência de cada um, no seu valor, a partir do momento que seu sentido é obtido de um ponto de vista teórico (científico, acadêmico, por exemplo), o evento “perde o caráter de ser único e assume um valor genérico, um significado abstrato”, pois “o singular, de um modo ou de outro, reaparece sob a forma de indivíduo identificado pelo pertencimento a este ou àquele conjunto, a este ou àquele gênero”. (Ponzio, 2010: 16-17).

Em nossa reflexão sobre letramento acadêmico, tomamos esses dois princípios como norteadores: 1. O sujeito identificado pelo pertencimento a um grupo; 2. O sujeito capaz de perceber sua identidade com responsabilidade e entender os gêneros acadêmicos como projeto enunciativo.

Quanto ao primeiro princípio, Bakhtin, em o *Problema do Romance de Educação*, já apontava uma rejeição ao papel da escola e da educação de tratar o mundo

como experiência escolar, a despeito de tudo que permanecia como dado imóvel e pronto. Em contrapartida, apresentava a ideia de tratar sobre a formação do homem em indissolúvel relação com a formação histórica. “O homem já não se situa no interior de uma época, mas na fronteira de duas épocas, no ponto de transição de uma época a outra”, cuja transição se efetua nele e através dele, tornando-o um novo tipo de homem, ainda inédito. (Bakhtin, 2010a: 222). Essas reflexões nos remetem a pensar na força organizadora do futuro, de um futuro histórico, de uma adaptação a um campo desconhecido, o acadêmico. Em cada esfera, existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo. A função acadêmica e determinadas funções de comunicação discursiva geram determinados gêneros, aqui definidos como gêneros acadêmicos, com tipos relativamente estáveis na formação composicional, estilística e temática.

Quanto ao segundo princípio, os gêneros discursivos podem ser tomados como reflexos de um modo imediato, flexível de mudanças que transcorrem na vida social. Os enunciados e seus tipos são “correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”. (Bakhtin, 2010a: 268). Se se adaptar à esfera acadêmica, fazer parte, está intrinsecamente ligado ao conhecimento de saber construir enunciados, a moldar o nosso discurso em formas de gênero, ao ouvir o discurso alheio, podemos presumir o gênero. As formas de gênero, nas quais moldamos nosso discurso, diferem da estaticidade e da coerção normativa das formas de línguas para um falante, que não são criadas por nós, mas nos são dadas.

Nesse sentido, cabe salientar a diversidade de gêneros do discurso (orais e escritos) que circulam em uma prática de letramento acadêmico, aqui entendido a partir de Bakhtin, como algo único e irrepetível, que se organiza em gêneros discursivos secundários em condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente mais desenvolvido. Em muitos casos, se incorporam os gêneros primários que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata. Tomamos, por exemplo, uma mesa-redonda, sua formação, sua organização e seu auditório.

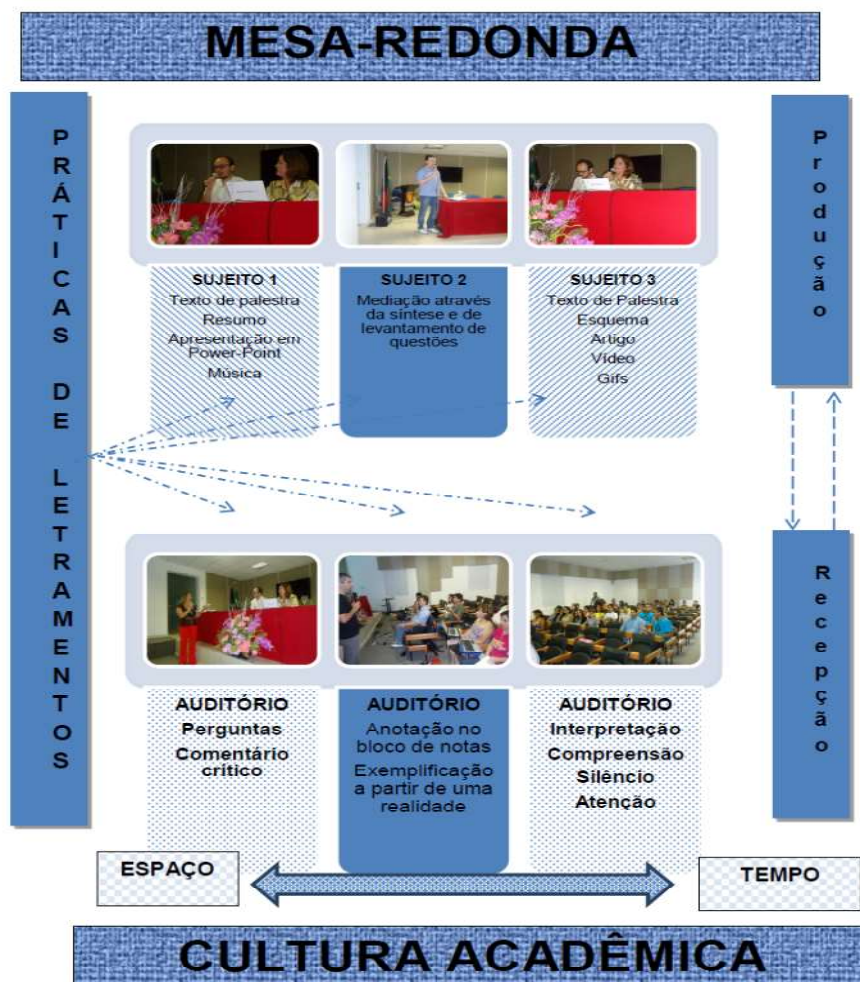


Figura 1 – Representação das práticas de letramento tomando como exemplo uma mesa-redonda.
 Fonte: Santos (2013: 214)

Quanto à produção, a mesa-redonda da ilustração é formada por três sujeitos que em suas falas assumem posições diferenciadas relativas à temática. Para organização do projeto enunciativo, os sujeitos que compõem a mesa-redonda exemplificada mobilizam suportes para elucidar o discurso e o próprio texto. As construções são híbridas, caracterizadas pela representação de vozes de outrem pelos suportes de arquivos de música, vídeo, imagem, PowerPoint, etc., postas em confronto a partir de um dado ponto de vista do cada autor e, ao mesmo tempo, fundidas em um único enunciado, uma representação tensa de três pontos de vista.

O exemplo também possibilita a reflexão a respeito dos gêneros intercalados, sobre plurilinguismo ou heteroglossia. “Trata-se do recurso a gêneros os mais diversos no âmbito da arquitetônica de um dado gênero; esses gêneros mantêm sua estrutura, sua autonomia e suas idiossincrasias linguísticas e estilísticas” (Sobral, 2009: 124). Seja

pelo ponto de vista do autor ou objeto do discurso, os gêneros intercalados podem ser apresentados de forma a reproduzir o discurso do outro em um confronto visível ou não entre o gênero e a direção do sentido das obras citadas, podendo também determinar a própria forma do gênero que os intercala. Assim, os gêneros intercalados só podem ser percebidos no todo do discurso, no entendimento do tom avaliativo que lhe confere sua especificidade.

Nesse exemplo, a composição da mesa-redonda por três sujeitos (dois debatedores e um mediador) só pode ter sentido na interação com seu auditório. A mesa-redonda se apresenta como uma prática social relativamente estável pela própria dinâmica que se apresenta em qualquer universidade. A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero que é determinada pela “especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela sua situação concreta de comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc.” (Bakhtin, 2010a: 282). De modo geral, uma mesa-redonda, enquanto uma prática social, já se apresenta com relativo acabamento quanto ao ponto de vista de cada autor sobre a temática.

Nos campos da criação (particularmente o científico, evidentemente), [...], só é possível uma única exauribilidade semântico-objetal muito relativa; aqui só se pode falar de um mínimo de acabamento, que permite ocupar uma posição responsiva. O objeto é objetivamente inexaurível, mas ao se tornar tema do enunciado (por exemplo de um trabalho científico) ele ganha uma relativa conclusibilidade em determinadas condições, em certa situação do problema, em um dado material, em determinados objetivos colocados pelo autor, isto é, já no âmbito de uma ideia definida do autor. Desse modo, deparamo-nos inevitavelmente com o elemento que está intimamente ligado ao primeiro. (Bakhtin, 2010a: 281).

Quanto à recepção, o auditório anota em blocos as observações refratadas, assiste às apresentações, formula perguntas, faz comentários críticos, interpreta e compreende, responde ao texto com risos, balançar de cabeça, desenvolve conversas paralelas, faz silêncio. Uma busca constante de interação com o texto construído, o autor, o conteúdo temático e as abstrações relativas às finalidades de se estar naquele momento, naquele lugar. Parece já estar predefinido pela cultura o que se espera dos atos dos autores e do auditório (por exemplo, não atender ao celular, não entrar e sair do espaço a todo momento, etc.). Não se trata apenas de atos explícitos, mas de atos que

são respostas a cada enunciado, nos quais nos envolvemos, interpretamos, sentimos a intenção discursiva de um falante e suas fronteiras. Vale também dizer a respeito dos suportes tanto dos produtores de textos quanto a seu auditório. Nas duas situações mostradas, podia haver a leitura do impresso e do digital, no computador ou no Datashow, um mundo escrito de várias formas e em vários suportes.

Como saber lidar com o papel da escrita e da leitura nessa situação acadêmica? É a mesma situação de escrita ao escrever um artigo acadêmico, uma resenha, um esquema de texto? Esse exemplo deixa para nós mais claro o que é letrar, no sentido de *literate*: é ter a habilidade de ser alfabetizado, de decodificar os signos; enquanto saber interagir, nas várias manifestações culturais que envolvem a escrita e a leitura, é o que se chama de *literacy*. Mesmo sem usar esse conceito de letramento que é bastante novo para nós, Bakhtin já fazia crítica a essa forma de letrar do século XIX, de ler o mundo - que ele ironicamente chama de “mundinho” (Bakhtin, 2010a: 376) - tão presente hoje em nossas universidades e escolas. Reiterava a profundidade dos sentidos e a “diversidade de interpretações, imagens, combinações figuradas dos sentidos, de materiais de suas interpretações” (Bakhtin: 376) , alertava sobre estar preso às interpretações estreitas e de mesmo tipo. A prática de letrar enquanto *literate* é condição essencial para que se desenvolva a *literacy*, o letramento; no entanto, ela é apenas uma prática dentro do conjunto de práticas para se desenvolver o que aqui defendemos como letramento. Em nossa proposta à luz da perspectiva bakhtiniana, prática é compreendida como ato/atividade de letramento acadêmico.

Somente o ato responsável supera toda hipótese, porque ele é – de um jeito inevitável, irremediável e irrevogável – a realização de uma decisão; o ato é o resultado final, uma consumada conclusão definitiva; concentra, correlaciona e resolve em um contexto único e singular e já final o sentido e o fato, o universal e o individual, o real e o ideal, porque tudo entra na composição de sua motivação responsável; o ato constitui o desabrochar da mera possibilidade na singularidade da escolha uma vez por todas. (Bakhtin, 2010b: 80-81).

Letramento, nessa maneira de conceber o ato, é uma ação que envolve a capacidade não somente de ler e escrever, mas uma atitude responsável diante das várias respostas elaboradas na produção e recepção dos diversos gêneros acadêmicos, uma atitude de se reconhecer o seu próprio lugar como único, sem possibilidade da não

indiferença pelo outro, a responsabilidade sem álibi. As práticas de letramento que envolvem a capacidade de domínio das regras gramaticais, uma sintaxe mais elaborada quanto às normas cultas não garantem a competência do aluno; como também apenas a inserção na esfera acadêmica e ao conhecimento de gêneros utilizados nas disciplinas. Essas duas etapas são fundamentais para que se cogite o que Bakhtin chama de ato/atividade e que nós tomamos como prática responsável de letramento acadêmico, observada em uma relação dialógica e axiológica complexa que envolve a compreensão do mundo cultural (letrado no sentido bakhtiniano e acrescentamos informatizado³³), as relações institucionais e de poder, e outras competências de que necessitam professores e alunos na contemporaneidade.

Não se trata apenas da cultura tipográfica, associada a uma cultura digital. A preponderância dos sistemas midiáticos, a comunicação por satélites e as redes de computadores fez surgir uma nova economia e um novo conceito de sociedade, a sociedade planetária, que têm exigido dos sistemas educacionais a formação de um cidadão do/para o mundo, capacitado a empregar os recursos infotelecomunicacionais para a aquisição e construção de conhecimento. Estamos diante de um novo formato de receber e transmitir informação, e de uma busca incessante de conhecimento, o acesso ao mundo e as suas tradições culturais, com muito mais eficácia e rapidez que ontem.

2 As tecnologias da Informação e da Comunicação: a formação de (multi)letramentos

As novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), usadas na comunicação social, estão cada vez mais interativas, pois permitem a troca de dados dos seus usuários com recursos que lhes permitem alternativas e aberturas das mais diferentes. Essas novas tecnologias que permitem a preparação e manipulação contígua de teores específicos por parte do professor/aluno e do aluno/professor, codificando-os, decodificando-os, recodificando-os conforme as suas realidades, as suas histórias de vida e as tradições em que vivem, permitem um entendimento mais eficaz, alternando os papéis de emissor e receptor, como co-protagonistas e contribuintes da ação cognitiva.

Para o Círculo, o “sujeito é essencialmente um agente responsável pelo que faz, agente que, em suas relações sociais e históricas com outros sujeitos igualmente

33 Ver p. 226.

responsáveis (inclusive apesar de si mesmos), constitui a própria sociedade sem a qual ele mesmo não existe”. (Sobral, 2009: 54). Estamos com um novo tipo de aluno que necessita de um novo tipo de professor. Um professor ligado e comprometido com o que está acontecendo ao seu redor. O novo molde de educação e a utilização de sistemas de gerenciamento de tecnologias na educação respondem às limitações e demandas, tanto espaciais como temporais, na construção dos conhecimentos de forma colaborativa e interativa.

De acordo com Morin (2002), a sociedade hoje é mais complexa como também as competências necessárias para ela, por isso é preciso repensar todo o processo, reaprender a ensinar, a estar com os alunos, e orientar atividades, a definir o que vale a pena fazer para aprender juntos ou separados. Desse modo, os papéis de professores e alunos passam a abranger mais espaços de atuação. Sujeitos agora capazes de intervir de forma concreta e eficaz em suas próprias realidades. Pode-se inicialmente questionar, que tipo de didática deve dar conta das novas competências e habilidades requeridas por uma universidade em processo de transformação. A primeira necessidade que surge, é a mudança na postura do professor com relação ao conceito de sala de aula, uma preocupação com o aluno na classe, no laboratório, na internet (atividades a distância), do ponto que liga a teoria à prática, um acompanhamento das práticas, das experiências, que ligam o aluno à realidade, à sua profissão. Uma mudança no entendimento da apreensão do conhecimento enquanto mobilidade, em qualquer lugar e em qualquer hora.

Esse novo olhar ao processo de ensino-aprendizagem, trazido pelas inúmeras possibilidades da internet, modifica de maneira singular os papéis de professores e estudantes. Essa realidade é possível com a internet, e as redes de comunicação em tempo real surgem novos espaços importantes para o processo de ensino-aprendizagem, que modificam e ampliam o que fazíamos em sala de aula. Nesse sentido, as noções sobre cronotopia (tempo) e exotopia são fundamentais para se pensar o espaço-tempo dentro e fora da sala de aula, da situação real e virtual de aprendizagem. Com diferentes cronotopos podemos criar situações motivadoras de aprendizagem, associando o acadêmico, o profissional e o pessoal.

O conceito de exotopia fundamenta-se também no que Bakhtin (2010a: 43) define de excedente da visão humana. Trata-se da não coincidência dos horizontes concretos da contemplação de um homem situado fora de mim e à minha frente. Esse excedente “constante da minha visão e de meu conhecimento a respeito do outro é

condicionado pelo lugar que sou o único a ocupar no mundo: neste lugar, neste instante preciso, num conjunto de dadas circunstâncias – todos os outros se situam fora de mim”. Do mesmo jeito, o autor acrescenta que a visão que tenho do outro é precisamente a que só o outro vê quando se trata de mim mesmo. É a exotopia do indivíduo no tempo, no espaço, na cultura capaz de fornecer a condição de compreender de forma criativa.

Diferentemente dos teóricos do Formalismo Russo que tomavam a progressão cronológica unidirecional, sequencial para distinguir os tempos da narrativa do tempo de experiência, Bakhtin buscou orientação nas leis da física e o seu interesse foi a simultaneidade de experiências distintas que emergem em ações. O tempo indissociável do espaço tornou-se fundamental para desfazer a noção de tempo absoluto e de tempo cronológico. Para Bakhtin, o ordenamento cronológico não faz sentido nem dentro nem fora da narrativa, o tempo se organiza mediante convenções que não se restringem a definir o movimento e o arranjo de situações vivenciais.

Vale destacar que o espaço e o tempo de ensinar e aprender eram determinados pelo movimento, deslocamento até a instituição designada para a tarefa de ensinar e aprender, o tempo que o homem dedicava à formação escolar em um espaço institucional, a sala de aula. As transformações tecnológicas impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender, o estado de aprendizagem é constante, é se adaptar ao novo. Além disso, múltiplas são as agências que apresentam informações e conhecimentos a que se pode ter acesso, sem a obrigatoriedade de deslocamentos físicos até as instituições tradicionais de ensino para aprender. Nesse sentido, não podemos falar de espaço e tempo fora ou exterior a nós. Em se tratando do que chamamos de “espaço-tempo virtual”, jamais poderíamos separá-lo de um pretense “espaço-tempo real”, pois ambos só são espaços-tempo real ou virtual em detrimento de nós, somos nós quem conferimos esse *status* de espaço-tempo a partir de nossas intuições acerca do que seja espaço-tempo definido pelo homem. Uma vez que não haja mais seres humanos, não haverá mais espaço-tempo, nem histórico, nem geográfico, pois são noções atribuídas a partir de nós mesmos.

O que se desloca é a informação em dois sentidos: **o primeiro**, o da espacialidade física, em tempo real, sendo possível de serem acessadas através das tecnologias mediáticas de última geração. **O segundo**, pela sua alteração constante, transformações permanentes, sua temporalidade intensiva e fugaz. Velocidade, esse é o termo síntese do *status* espaço-temporal do conhecimento na atualidade. Velocidade

para aprender e velocidade para esquecer. Velocidade para acessar as informações, interagir com elas e superá-las com outras inovações.

Quais competências e habilidades serão adquiridas e trabalhadas com as novas práticas docentes (didática)? Como serão agora os registros de aula? Muda alguma coisa? E quais critérios deverão ser usados para atribuição de notas? Ora, se a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem muda, não se pode avaliá-lo tendo como base métodos tradicionais de avaliação e de registro. Nesse sentido, torna-se necessária uma reflexão sobre a que tipo de avaliação deve se submeter o processo educacional com as novas posturas dos professores, alunos e de toda a comunidade escolar. Uma avaliação com um novo olhar permitirá uma interpretação dos resultados que leve em conta os contextos em que cada saber foi produzido, permitindo uma aprendizagem na diversidade e com flexibilidade. E aqui, ressalta-se a importância da obra *Homo Zappiens: educando na era digital* que nos convida a reflexões sobre o papel das novas tecnologias na sociedade, em especial, na educação. Sobre as implicações da inserção dos novos meios de telecomunicações no comportamento dos indivíduos, a saber: como estamos lidando com essas tecnologias. (Veen; Vrakking, 2009).

Realça-se o caráter colaborativo (Franco, 2005) da produção do conhecimento pautado na tecnologia. O outro não é visto mais como incapacitado e desordenado, mas as suas habilidades e competências são consideradas e trabalhadas partindo do contexto em que se está inserido. A real contribuição da tecnologia para o processo educacional é justamente intensificar a gama de conhecimentos diversos em só uma rede completamente ligada a diversas formas de pensar e agir, contribuindo dessa maneira para aceitação das diferenças, e assim, a própria diferença como um aspecto rico, e a flexibilidade como norteadores da construção desse processo educacional. Logo, o tempo passa a ser parâmetro fundamental na aprendizagem, na espera do desabrochar do outro.

Com o advento dos meios de comunicação, a capacidade de se relacionar e interagir com o outro se tornou mais viável e instantânea. Podemos interagir com o outro a qualquer momento, desde que tenhamos em mãos um aparelho móvel interligado com a rede de comunicação mundial. Desse modo, falando-se em educação, a escola deixa de ser o lugar primordial da aprendizagem, cedendo espaço para outros territórios. As formas de ensinar e aprender são fundamentalmente modificadas com a inserção das tecnologias na educação. Dessa forma, quais papéis assumem o professor e o estudante nessa nova dinamicidade educacional?

Aprender agora não se torna mais uma questão de deslocamento físico, mas também de adequação aos novos dispositivos de aprendizagem. Os textos antes impressos ganham agora a possibilidade de serem apreendidos eletronicamente. Nesse sentido,

Ler sobre uma tela não é o mesmo que ler um livro impresso, um códex muito menos um rolo. A representação eletrônica de um texto provoca inúmeras modificações e abre novas e variadas possibilidades (...). O texto eletrônico possibilita ainda, ao leitor, por um lado a construção de textos originais e por outro lado a intervenção e a modificação de textos de outros autores, através de operações que envolvem indexar, anotar, desmembrar e deslocar um texto, convertendo assim o leitor em autor. (Panizzolo, 2005: 5).

Ora, se o texto eletrônico faz surgirem mudanças no atual estudante, tornando-o agora não apenas como um receptor, mas um interventor no conhecimento, faz-se necessária uma mudança na prática pedagógica do professor em sala de aula. O professor deve então associar ao tempo em sala de aula atividades a distância que utilizem redes sociais, bate-papo, funções de dispositivos móveis para que, efetivamente, a possibilidade de um processo de ensino-aprendizagem crítico, interventor e questionador surja entre ele e os seus estudantes. Esse desafio do professor passa por um processo de educação do uso da internet (principal provedora dessas mudanças), para evitar a recusa sistemática e o medo dos recursos tecnológicos, como se os mesmos tivessem vida própria, quando, ao contrário, são apenas recursos criados e gerenciados pelo próprio homem. Em consequência, é preciso evitar a idolatria dos recursos, atitude alienante que nega o poder criador e gerenciador do homem, transferindo para os recursos tecnológicos o poder decisório sobre sua vida. E finalmente, é preciso construir atitudes que reconheçam nas tecnologias recursos que colaboram com o processo de desenvolvimento humano do qual o homem é o próprio construtor. (Panizzolo, 2005).

Do exposto anteriormente, sente-se a necessidade de aliar ao uso das tecnologias no processo educacional, outro processo educacional que traga responsabilidade, consciência e reflexão no uso desses novos recursos. Pensar dessa forma é garantir o poder criativo do professor e do estudante fazendo-os autores do conhecimento produzido, gerando assim uma escola não mais como instituição ultrapassada e autoritária, mas, pelo contrário, revestida da função de desenvolver ao máximo as

potencialidades do indivíduo, através de uma formação que propicie o desenvolvimento das faculdades tanto espirituais quanto intelectuais.

3 Inclusão digital e letramento informacional

Pensar um processo de ensino-aprendizagem associado ao uso responsável e reflexivo de recursos tecnológicos é garantir uma formação para a vida. Os indivíduos estarão mais preparados para lidar com as mais diversas situações cotidianas, nas quais se sentirão seguros e responsáveis no momento da intervenção. Cumprem, assim, o papel de cidadão de que tanto essa sociedade necessita, em busca de um conhecimento que promova justiça, equidade, respeito aos mais diversos valores, efetivando o papel da escola: promotora da vida. A essa capacidade de os alunos desenvolverem diversas competências em língua materna – e nas outras línguas – “que não pode ser isolada das próprias competências individuais, que compreendem as dimensões saber-ser, saber, saber-fazer e saber-aprender, (...) um cidadão que, efetivamente, deverá ser capaz de saber agir para saber viver com os outros” (Ferrão Tavares, 2012: 112), podemos denominar de literacia. A propagação do termo literacias (letramentos), no lugar de discursos (uma tradição norte-americana), se deu por causa de uma preocupação com a escrita; o discurso, naquela ocasião, era mais ligado à linguagem falada.

Para compreender esse paradigma da literacia digital ou informacional, baseamo-nos em Silva, A. (2008, 2012, 2013) a respeito da Inclusão Digital e Literacia Informacional (LI) em Ciência da Informação, porque as implicações são quase que biunívocas, são entrelaçadas. Para que se tenha um projeto educacional inovador, no caso específico de nossa investigação: o ensino de gêneros acadêmicos, temos de começar a pensar o nosso modelo educacional e não só em disciplinas genéricas como a língua portuguesa, a redação acadêmica, mas nas produções específicas de nossos bacharelados.

Silva, A. apresenta um modelo quadripolar e a pesquisa em literacia informacional graficamente representada contendo os “elementos reais” em que o processo de LI ocorre e decorre, com destaque para o estudante.

Silva (2013) define os quatro polos como:

- No polo epistemológico – o investigador assume o paradigma em que está formado e dentro do qual prossegue seu trabalho de pesquisa.
- No polo teórico foi devidamente recortado o tema/problema escolhido – a Literacia Informacional, ou da Informação, uma “espécie” de literacia, tendo em conta a moda explosiva e a variedade de literacias que a literatura exhibe.
- No polo técnico operacionalizam-se técnicas que surgem, com frequência, rotuladas de metodologias com destaque, por se ajustar à investigação em foco, o questionário e a entrevista.
- No polo morfológico apresenta-se o produto desta investigação, que, aqui, aparece cingida ao modelo.

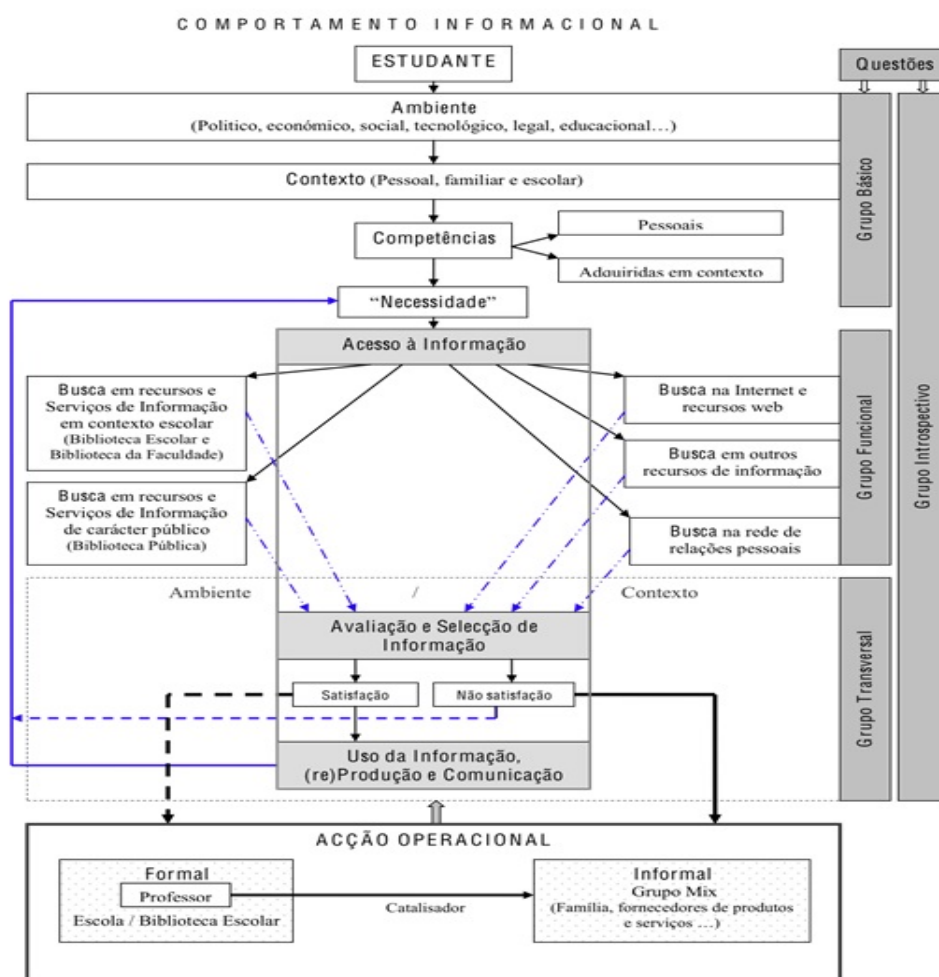


Figura 2 – Modelo eLit.pt. Fonte: Silva (2013)

Remetemos nossas reflexões ao paradigma posto por Silva (2012, 2013) sobre a aprendizagem da área de Ciência da informação. É necessário que tenhamos conhecimento e domínio técnico das novas tecnologias e ter esse aparato tecnológico e instrumental como ferramenta dominada pelo profissional vai, com certeza, provocar um significativo *up* em sua vida profissional. Porém, esse domínio não se dá por um viés tecnicista, é necessário pensar as diversas possibilidades de aplicação desses conhecimentos em sua área de atuação e perceber as ideologias que se forjam no processo. Também cabe, a partir desse domínio, perceber a necessidade de seus usuários que não têm as condições materiais e de produção desse mesmo nível, mas podem ser mediadores como no caso da linguagem burocrática, linguagem de especialidade tão própria das áreas técnicas, que em um mundo colaborativo há que se procurar uma mediação, quer seja transferência da informação, recuperação da informação e disseminação dela mesma. O autor adverte que:

iniciativas e de projetos que, pelo menos desde 1996, vêm procurando ajustar o sistema educativo à introdução e ao subsequente impacto das TIC. E, no que concerne à implementação da Declaração de Bolonha, a partir de 2006, importa salientar que visa a uniformização política dos diplomas e das oportunidades de acesso ao mercado de trabalho, no espaço da UE, assim como uma mudança profunda na concepção pedagógica, sobretudo em nível do último estágio da educação formal – o universitário com a criação dos ECTS (European Credits Transfer System), aproximando o aluno de uma aprendizagem acompanhada, para que este, ao mesmo tempo, possa desenvolver um forte sentido de autonomia e de autodesenvolvimento das capacidades/competências próprias e adquiridas. Este é, aliás, um ponto-chave: a aquisição por parte do estudante de competências genéricas, transversais e específicas (conhecimento, capacidades e habilidades), nas quais o acesso e o uso da informação são uma prioridade. (SILVA, A., 2013).

Embora Silva (2012) trabalhe com referencial teórico diferente de nossa perspectiva bakhtiniana, percebemos alguns pontos em comum: a noção de espaço-tempo, a reflexão (busca de informação) e a refração (seleção, avaliação) para se transformar em conhecimento, as interferências sociais, culturais, políticas, econômicas, legais, tecnológicas, educacionais que respondem a toda uma dinâmica dentro da universidade, como práticas de letramento.

4 Considerações Finais

O significativo de nossa proposta é o entendimento das várias competências que um sujeito precisa desenvolver para elaborar uma pesquisa e produzir um trabalho acadêmico, que acreditamos que se encaixe em qualquer área, não apenas para a CI e na Arquivologia.

Após essas meditações sobre a relação do sujeito identificado e situado com os gêneros secundários e com um mundo de cultura (letrado e informatizado), sistematizamos as nossas reflexões sobre as práticas de letramento nesse trabalho:

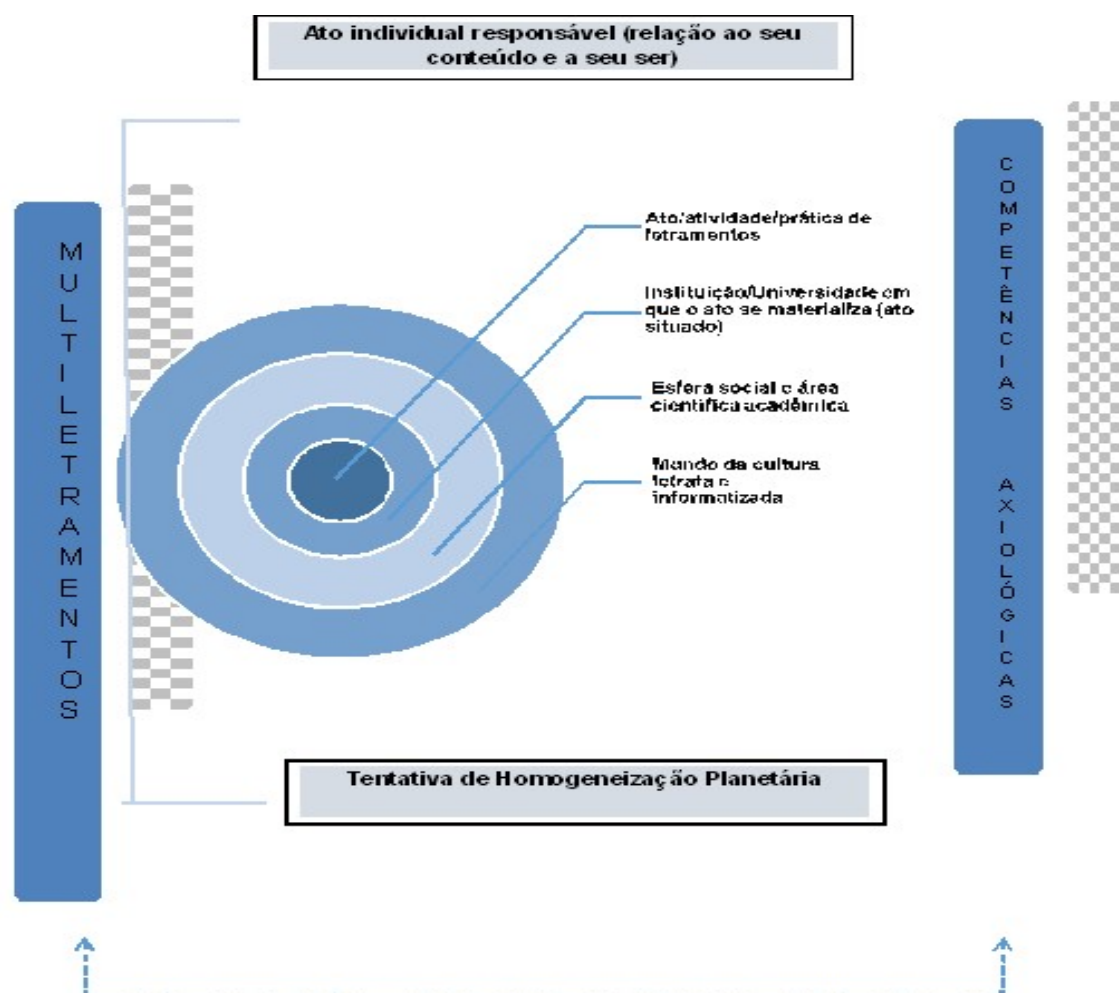


Figura 3 – Arquitetônica de uma prática de letramento acadêmico em uma perspectiva do Círculo de Bakhtin. Fonte: Santos (2013: 226)

As competências axiológicas aqui são os valores dos atos/atividades/práticas desenvolvidas em uma dada esfera, o estado de saber como agir na universidade. Há cristalização de qualquer gênero em termo de certas formas de textualização, mas isso

ocorre sem engessamento, em constante modificação a depender de cada gênero e da esfera acadêmica. Nesse sentido, podemos afirmar, em uma perspectiva bakhtiniana, que, para entender o conceito de letramento acadêmico é preciso primeiro determinar a compreensão de gêneros concretizados em textos, mediante o discurso; a materialização de um gênero se concebe a partir das escolhas temática, estilística e composicional mobilizadas para o projeto enunciativo.

Ser competente na cultura letrada e informatizada requer participar de várias práticas de letramento (ou como preferimos chamar de (multi)letramentos), adquirir não apenas a competência de ler e escrever, mas a capacidade de interagir em uma cultura localizada, a partir de formas relativamente estáveis. Para explicar a complexa relação entre as tentativas de homogeneização planetária e o ato individual e irrepetível, reportamos aos argumentos do filósofo francês Gilles Lipovetsky sobre a cultura-mundo e as particulares que variam de acordo com as regiões do mundo, as religiões, etc., lembrando-se que por causa da multiplicidade de espaço-tempo obtida pelas tecnologias digitais, o mundo contemporâneo criou uma cultura planetária. Essa cultura planetária se distribui segundo um certo número de dispositivos maiores, sintetizadas a seguir:

1. o capitalismo – o capitalismo, hoje, não é mais apenas um sistema econômico, é uma maneira de ser na sociedade, uma maneira de viver. Por quê? Porque tudo é pensado em termos competitivos. É um fenômeno sem precedentes.
2. a técnica – Em qualquer parte do planeta, as pessoas usam smartphones, agora usam também tablets, elas têm televisão, usam cartão de crédito, etc. As pessoas usam chuveiros, as mulheres tomam pílula... São gestos da cultura e da vida cotidiana, mas que agora viraram planetários.
3. o desenvolvimento das mídias e da informação – Antigamente, a cultura era um mundo pequenininho. O mundo dos artesãos, o mundo dos artistas, de Montmartre, dos artistas de vanguarda. Hoje são gigantes transnacionais. Nos EUA, o faturamento das artes visuais é maior do que o da Boeing, do que o da indústria química, do que o da agricultura. É o principal produto de exportação americano. Uma empresa como a Disney tem 130 mil funcionários. Falamos dos gigantes mundiais da cultura. Não se trata mais de uma cultura específica diferente, de Londres, de Buenos Aires ou de Pequim. Não existe mais isso.
4. o consumo – Porque, hoje em dia, todo o nosso modo de vida está organizado e estruturado pelo mercado. Não compramos tudo, mas, cada vez mais, quase tudo.

5. a individualização – No planeta todo, em graus diferentes, vemos que os indivíduos aspiram à autonomia, ou seja, a poder construir sua própria vida, a não serem mais guiados pela tradição, pela moral, pelas igrejas, pelos políticos. Os indivíduos querem ser atores, controlar a própria existência. Mesmo nos países muçulmanos mais tradicionais, as mulheres controlam os nascimentos, as mulheres se maquam, fazem cirurgia estética, ou seja, comportamentos estritamente individualistas, ainda que a ideologia oficial demonize o Ocidente e sua chamada “decadência libertária”.³⁴

Enquanto há um movimento de aproximação das civilizações, porque todas as civilizações hoje operam com base nesses cinco grandes fatores, isso não significa que há unidade, pois sempre haverá conflitos; significa que há uma base cada vez mais comum. Percebe-se um aparente paradoxo entre, de um lado, uma força de homogeneização planetária, graças ao fluxo da informação e da internet e do outro lado o ato situado e irrepetível.

A materialidade do ato na universidade requer pensá-lo situado em uma esfera (acadêmica) e, diretamente na instituição do Ensino Superior em que o ato se realiza. Não há como ponderar apenas em classificação geral por fazer parte de uma esfera acadêmica. Os gêneros acadêmicos aparecerão em qualquer universidade, mas as formas relativamente estáveis de seus enunciados, o situado, na relação com o outro, tornam o ato único e irrepetível. A relação espaço-tempo do ato está relacionada aos aspectos históricos, sociais e culturais de cada realidade.

Um exemplo claro é o sistema de ensino superior e a produção científica no Brasil que apresenta um desequilíbrio da atividade científica entre os estados brasileiros, a pouca autonomia de um grande número de universidades públicas federais e as queixas de seus pesquisadores quanto a baixos níveis de remuneração e burocracia para importação de equipamentos científicos. Sem mencionar a divisão de recursos para a formação de pesquisadores, a pesquisa acadêmica e a inovação. A necessidade de internacionalização continua sendo um dos maiores desafios enfrentados pelas universidades brasileiras. Nos anos 1970 e 1980, as universidades federais contavam

34 Entrevista concedida pelo filósofo francês Gilles Lipovetsky, ao jornalista Marcelo Lins, para o programa *Milênio*, da Globo News. O *Milênio* é um programa de entrevistas, que vai ao ar pelo canal de televisão por assinatura Globo News às 23h30min de segunda-feira. Disponível em: <www.conjur.com.br/2012-nov-23/ideias-milenio-gilles-lipovetsky-filosofo-frances>. Acesso em: 10/02/2013.

com a possibilidade de enviar estudantes para fazer pós-graduação no exterior, mas a expansão de cursos no país limitou o intercâmbio que se procura recuperar com o Programa Ciência sem Fronteiras, e muitos de nossos universitários não são competentes em outra língua, gerando para algumas realidades universitárias sobras de bolsas.

Para nós, fica evidente que letramento acadêmico, ou as práticas/atos/atividades de letramento devem considerar, no sentido do Círculo Bakhtiniano, duas direções em busca de uma unidade para um ato responsável: a relação ao seu conteúdo e ao seu ser. A responsabilidade primeira deve ser um momento incorporado de uma única responsabilidade moral. Parafraseando Bakhtin (2010b), a abstração da ciência ou realizada na universidade é aceitável, inaceitável é transformar o mundo da cultura (impenetrável e separado) com a existência, a própria vida; assim, uma identificação com diversos campos sociais exige do universitário uma adequação a cada esforço e uma posição social efetiva sem álibi.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bakhtin, Mikhail Mikhailovich. 2010a. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. 5. ed. Tradução de: Bezerra, P. São Paulo: Martins Fontes, 261-306.

_____. Apontamentos de 1970-1971. 2010a. In: _____. *Estética da criação verbal*. 5. ed. Tradução de: Bezerra, P. São Paulo: Martins Fontes, 367-392.

_____. *Para uma filosofia do Ato Responsável*. 2010b. Tradução de: Miotello, V.; Faraco, C. A. São Carlos: Pedro & João Editores,

Ferrão Tavares, Clara. 2012. Abordagem acional e competência comunicativa multimodal: estaleiro de apresentações de trabalhos acadêmicos. In: *Intercompreensão: Revista de Didáctica das línguas*, Santarém, n. 16, p. 85-118. jul.,

Franco, Maria de Fátima. 2005. Blog Educacional: ambiente de interação e escrita colaborativa. In: *SBIE – Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*, 16. Universidade Federal de Juiz de Fora, 309-319.

Lipovetsky, Gilles. *Bancos nunca foram tão fortes e os Estados, tão fracos*. Publicado em: 23/11/2012. Entrevistador: Marcelo Lins. Disponível em: <www.conjur.com.br/2012-nov-23/ideias-milenio-gilles-lipovetsky-filosofo-frances>. Acesso em: 10/02/2013.

Morin, Edgar . 2002. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez,

Santos, Eliete Correia dos. 2013. *Uma proposta dialógica de ensino de gêneros acadêmicos: nas fronteiras do Projeto SESA*. 418p. Tese (Doutorado) – Doutorado em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, UFPB.

Silva, Armando Malheiro da. 2008. *Inclusão Digital e Literacia Informacional em Ciência da Informação*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto – CETAC.medi.

_____. O Método Quadripolar e a Pesquisa em Literacia Informacional. In: SANTOS, E. C. do; SOUSA, F. F. (Orgs.). *Seminários de saberes arquivísticos (SESA): reflexões e diálogos para formação do arquivista*. Curitiba: Appris, 2013.

Sobral, A. Ética e estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto. 2005. p. 103-122.

_____. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas: Mercado de Letras, 2009a.

Soares, Magda. Letramento em Verbete: O que é letramento? In: _____. *Letramento: um tema em três gêneros*. São Paulo: Autêntica, 1999.

Veen, W.; Vrakking, B. *Homo zappiens: educando na era digital*. Tradução de: Figueira, V. Porto Alegre: Artmed, 2009

