



Onde estão as fronteiras? Uma reflexão sobre o relacionamento entre línguas (materna e estrangeira) e gêneros discursivos

Virginia Orlando

Instituto de Linguística, FHCE, Udelar, Montevideo – Uruguay¹

Resumo: Este trabalho visa refletir sobre a problemática localização das “fronteiras” (reais ou percebidas como tais por parte dos participantes de práticas discursivas) entre línguas, focalizando em processos de ensino – aprendizagem que acontecem em cursos de português para aprendizes adultos hispano - falantes. A reflexão desenvolvida está norteada por uma epistemologia/ontologia dialógica (LINELL, 2009) de cunho bakhtiniano, junto a uma visão dos letramentos como práticas sociais (STREET, 1995 e 2003; GEE, 1996 e 2000). O cenário de pesquisa consiste em aulas de leitura, concebidas como apoio para a leitura de bibliografia especializada, e endereçadas a alunos universitários (graduação e pós-graduação), no âmbito de uma universidade pública. As (re)lexificações e as construções discursivas (FAIRCLOUGH, 2001) dos aprendizes-leitores identificadas em análises desenvolvidos anteriormente (ORLANDO, 2007 e 2008) levaram a estabelecer uma associação entre diferentes gêneros discursivos (antes do que entre língua materna e língua estrangeira) e diferentes graus de complexidade lingüística. Assim mesmo, a análise de eventos de letramento acontecidos no cenário de pesquisa mostraria uma relação autor/texto/leitor construída diferentemente segundo os diversos gêneros por parte dos aprendizes-leitores (ORLANDO, 2008), o que sugeriria abordagens de leitura em que as diversas “línguas” empregadas em textos pertencentes a diversos gêneros discursivos não são dialogicamente correlatas (BAKHTIN, [1934-1935]- 1998). Nesta ocasião, trata-se de revisitar esses eventos para interpretar em que medida os aprendizes-leitores localizariam o “estrangeiro”, i.e., a fronteira entre o conhecido e o não conhecido, não na língua aprendida, mas em determinados gêneros discursivos.

Palavras chave: leitura, gêneros discursivos, línguas estrangeiras.

Abstract: This work seeks a reflection about the problematic location of the frontiers between languages, real or perceived as such by participants in discourse practices. Its focus is on processes about teaching and learning occurring in Portuguese courses for Spanish speaking adults.

The developed reflection is guided by a bakhtinian-inspired dialogic epistemology/ontology (LINELL, 2009) and a vision of literacies as social practices (STREET, 1995 and 2003; GEE, 1996 and 2000). The research scenario consists of reading classes, intended as support for specialized literature reading, and aimed at graduate and undergraduate students in a public university. The learners- readers’ relexifications and discourse constructions (FAIRCLOUGH, 2001) identified in previous analyses (ORLANDO, 2007 and 2008), would target to establish an association between different speech genres and different levels of linguistic complexity, rather than between foreign language and native language. Moreover, analysis of literacy events occurring on the research scenario would show a relation between author/text/reader built differently depending on the various genres by the learners – readers (ORLANDO, 2008). This would suggest reading approaches in which the different “languages” used in texts from different speech genres are not dialogically correlated (BAKHTIN, [1934-1935]- 1998).

¹ vir.orlando@gmail.com



On this occasion, these events are revisited in order to interpret to which extent the learners-readers would locate the “foreign”, i.e., the border between the known and the unknown, not in the foreign language, but in specific speech genres.

Keywords: reading, speech genres, foreign languages.

1. Introdução

A análise a ser desenvolvida, neste artigo, faz parte de uma pesquisa maior que busca compreender os processos de ensino – aprendizagem que acontecem em cursos de leitura em línguas estrangeiras próximas: francês, italiano e português para adultos hispano - falantes. Trata-se de disciplinas de um semestre acadêmico de duração, caracterizadas pelo seu caráter instrumental, sendo que têm sido concebidas dentro do contexto institucional em que são oferecidas (uma faculdade pública) para agir como apoio da leitura de bibliografia acadêmica de alunos universitários de graduação e pós-graduação.

Este trabalho consiste num recorte do cenário previamente descrito: focaliza-se, nesta ocasião, nas aulas da disciplina de leitura em português (daqui por diante, PLE).

2. Embasamento teórico: linguagem e leitura

No caso desta pesquisa, o arcabouço ideológico norteador é a reflexão bakhtiniana sobre a linguagem. Esta se apresenta fortemente comprometida com o fenômeno social da interação verbal, realizada através de enunciações: essa interação constitui “a realidade fundamental da língua”, porque “[...] a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, [1929] – 2006, p. 127-8; grifo meu).

A visão bakhtiniana localiza socioculturalmente a ação mediadora da linguagem: todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Tal uso efetua-se em forma de enunciados concretos individuais, orais ou escritos, produzidos pelos integrantes dos diversos campos da atividade humana (BAKHTIN, [1952-3]- 2003, p. 261).



Como forma de caracterizar a dinâmica inerente a criação ideológica, o Círculo de Bakhtin trabalhou com base na metáfora do diálogo, adequada para representar a dinamicidade do universo cultural, e mostrar as vozes sociais “[...] numa intrincada cadeia de responsividade: os enunciados, ao mesmo tempo em que respondem ao já-dito, provocam continuamente as mais diversas respostas [...]. O universo da cultura é intrinsecamente responsivo, ele se move como se fosse um grande diálogo” (FARACO, 2006, p. 57). Assim, o dizer não pode deixar de se orientar para o já dito, ao tempo que é orientado para a resposta e está internamente dialogizado.

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); *toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante*. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta. É claro que nem sempre ocorre imediatamente a seguinte resposta em voz alta ao enunciado logo depois de pronunciado: a compreensão ativamente responsiva [...] pode realizar-se imediatamente na ação [...], pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa [...], mas isto, por assim dizer, é uma compreensão responsiva de efeito retardado [...] (BAKHTIN, [1952-1953]-2003, 271-2, grifo meu).

A responsividade ou participação ativa de quem compreende não fica restrita ao mundo da oralidade, também a escrita faz parte do diálogo infinito. O livro

é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.). [...] Assim, *o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.* (BAKHTIN, [1929]-2006, p. 127-8, grifo meu).

Nada impede, portanto, assumir na escrita e na leitura as características próprias da dialogia, porque a responsividade faz parte de todo ato discursivo, falado ou escrito, ouvido ou lido.

Conforme assinala Bakhtin ([1974]-2003, p. 398), o processo de compreensão efetiva, real e concreta, envolve um conjunto de atos particulares: 1. a percepção psicofisiológica do



signo físico (por exemplo, de uma palavra); 2. seu reconhecimento (como conhecido ou desconhecido), em termos de reprodutibilidade (geral) na língua; 3. a compreensão de seu significado em um contexto mais local e um outro mais global, e, 4. a compreensão ativo-dialógica (a sua interpretação em termos de concordância ou discordância). A apresentação bakhtiniana da compreensão abre as portas para uma visão holística da leitura, ao entrosar nela dimensões psicofisiológicas, contextuais e dialógicas. Desenha-se uma paisagem multidimensional em que, embora cada uma das dimensões possa ser separada do resto, as quatro participam numa fusão “indissolúvel”.

A aproximação aos fenômenos relativos à leitura através do mirante bakhtiniano, nesta ocasião em processos de ensino – aprendizagem em línguas estrangeiras próximas, dialoga por sua vez com a concepção de letramento, ou seja, o “[...] estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2006, p. 39). O indivíduo letrado não é aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita: as pratica como formas de funcionamento social dentro de sua comunidade.

Leitura e escrita são os dois fenômenos envolvidos no letramento, constituindo cada um deles um conjunto de habilidades, comportamentos e conhecimentos que compõem longos e complexos continua: ler um bilhete, uma história em quadrinhos, um romance, um editorial de jornal, escrever o próprio nome, uma carta, um ensaio sobre determinado assunto ou uma tese de doutorado, são algumas das atividades que integram esses continua (SOARES, 2006, p. 48-9, cf. SOARES, 2007, p. 51). Haja vista que as atividades sociais que envolvem a escrita dependem da natureza e estrutura da sociedade e de projetos que diversos grupos buscam implementar, podemos chegar rapidamente a concluir que tais atividades variam no tempo e no espaço, sendo “[...] impossível formular um conceito único de letramento adequado a todas as pessoas, em todos os lugares, em qualquer tempo, em qualquer contexto cultural ou político” (SOARES, 2006, p. 78, cf. SOARES, 2007, p. 36-8). Assim mesmo, não só existem múltiplos letramentos, diversos entre si segundo tempo, espaço ou contextos, mas, cada indivíduo possui diferentes letramentos (BARTON, 1994, p. 34).

A noção de múltiplos letramentos, em particular como concebida desde os Novos Estudos sobre Letramento (NEL), vai se construindo, de forma mais ou menos explícita, mais ou menos consciente, dependendo dos autores, como uma aproximação dialógica às atividades de leitura e



escrita: fora dos discursos, nos diz Gee (1996, p. 190) “[...] a linguagem e o letramento não fazem sentido”.

Ao mesmo tempo, nestas aproximações aos letramentos vai se construindo uma forma de trabalho que incorpora o que podemos denominar “prévios” metodológicos bakhtinianos (BAKHTIN, [1929]–2006, p.128-9): uma análise de formas e tipos de interação verbal em conexão com suas condições concretas de produção, a consideração dos enunciados concretos e dos desempenhos discursivos particulares como elementos de uma interação concatenada, e seu posterior reexame.

Trata-se de partir da análise de **eventos de letramento** para compreender uma determinada **prática de letramento** (STREET, 1995, cf. GEE, 1996). Os eventos de letramento, tal como definidos em Heath (1982, cf. STREET, 1995) são toda ocasião em que um fragmento de escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos. Por sua vez, as práticas de letramento, procedendo para um nível maior de abstração, se referem aos comportamentos e às conceituações sociais e culturais que dão sentido aos usos de ler e/ ou escrever. A escolha pela expressão “práticas” em plural busca por a ênfase na multiplicidade e diversidade que se esconde por trás da noção de letramento nesta visão discursiva, situada, sociocultural. A leitura é concebida como muitas práticas diversas, porque situadas socioculturalmente, e não como uma ÚNICA forma de leitura (GEE, 2000).

Os eventos e as práticas de letramento são na verdade formas de eventos e práticas sociais, com a particularidade de acontecerem em torno às atividades de leitura e escrita. Estas práticas, como toda prática social, articulam determinados usos lingüísticos dos participantes nelas envolvidos (sujeitos com crenças, atitudes, história...) com seus relacionamentos sociais, e com o mundo material no qual se situam esses participantes. Podemos pensar nas práticas como formas de controlar a seleção de determinadas possibilidades e a exclusão de outras, assim como na fixação dessas seleções através do tempo, em áreas particulares da vida social (FAIRCLOUGH, 2003, p. 23-4, cf. GIDDENS, [1984]-2006).

Igualmente, podemos pensar no relacionamento entre eventos e práticas de letramento como um jogo de encaixes dos indivíduos entre situações (interações situadas) e tradições (práxis sócio-cultural). Os participantes em interações situadas contribuem através do tempo ao sustento –ou à mudança- das práticas que transcendem à situação. As práticas são dinâmicas, e podem se alterar, com frequência devido ao efeito acumulativo de múltiplos



ajustes mínimos (e em casos excepcionais, devido a mudanças abruptas). O realce ao encaixe cultural e às interdependências contextuais, sócio-históricas e situacionais do indivíduo é fundamental na abordagem dialógica (LINELL, 2009, p. 51-3).

2. Sobre a metodologia e os dados de pesquisa

A abordagem teórica norteadora desta pesquisa invoca, quase que por necessidade, um alinhamento do ponto de vista metodológico com as práticas próprias da pesquisa qualitativa. Este tipo de investigação se caracteriza pelo interesse, central para o pesquisador, em elucidar diversos aspectos da significação humana na vida social (BOGDAN e BLIKEN, 1991). Põe-se aqui especial ênfase em compreender a construção social e o enquadre local das situações particulares, e enfatiza-se, igualmente, a necessidade do pesquisador considerar o significado dos eventos analisados desde o ponto de vista dos atores neles envolvidos (DENZIN e LINCOLN, 2006).

O papel do pesquisador em pesquisa qualitativa vincula-se também de forma evidente com a concepção bakhtiniana a respeito da atividade interpretativa do pesquisador em ciências humanas, proposta em dois movimentos: o primeiro envolve a compreensão dos fatos sem sair dos limites da compreensão do próprio autor, e o segundo propõe como tarefa “utilizar a sua distância temporal e cultural” (BAKHTIN, [1970-1971]- 2003, p. 381). A distância “exotópica” não significa para quem faz pesquisa ficar por fora, tratando os sujeitos como se fossem um objeto, exterior e divorciado dele (cf. BAKHTIN, [1974]-2003).

A coleta de registros de dados foi elaborada durante um semestre, durante o qual assisti regularmente como observadora às aulas de uma disciplina em leitura de francês, outra em italiano, e uma terceira em português. Concomitantemente, gravei muitas das aulas de forma integral, tomei notas de campo em cada uma das aulas, e elaborei um diário de pesquisadora. Ao mesmo tempo, mantive intercâmbios com as professoras encarregadas da oferta dessas disciplinas, elaborei questionários endereçados aos alunos presentes nas aulas, e mantive entrevistas gravadas em áudio com um conjunto dos aprendizes – leitores das três turmas no final das aulas.

Como já foi indicado previamente, o foco da análise deste trabalho está nas aulas da disciplina de leitura em PLE. Na apresentação que será feita dos dados nas seguintes seções,



nas respostas ao questionário os sujeitos são apresentados mediante um número e a indicação da língua-alvo (por exemplo, S12 port: sujeito 12 português), e nas aulas gravadas se apagam as referências aos participantes que permitam uma eventual identificação como forma de proteger sua participação na pesquisa. Por sua vez, as considerações dos aprendizes-leitores tecidas nas respostas ao questionário e nos eventos de letramento, desenvolvidos principalmente em espanhol, não são traduzidos, como forma de preservar a autenticidade de suas vozes.

3. Percepções dos aprendizes-leitores a respeito de gêneros discursivos

Em análises prévias feitas a respeito do referido cenário de pesquisa, explorei as percepções acerca de gêneros discursivos manifestadas pelos aprendizes-leitores (ORLANDO, 2007). Durante o semestre da observação desenvolvida nas aulas percebi atitudes diferentes, evidenciadas discursivamente, quando discutidos textos de determinado tipo apresentados para serem trabalhados pelos aprendizes-leitores. Daí que considerasse relevante incorporar alguma pergunta no questionário realizado ao final do semestre para levantar o ponto: “Depois de ter freqüentado o curso, sente-se em condições de abordar a leitura em geral de um texto nessa língua estrangeira? Sente-se em condições de abordar a leitura de um texto especializado na temática de sua área nessa língua estrangeira?”

As respostas afirmativas dos aprendizes-leitores da turma de PLE alcançam o 100%. Estas, por sua vez, podem se organizar em quatro subgrupos ou categorias:

- respostas afirmativas “plenas” (35.7% do total de respostas da turma),
- respostas afirmativas com amplificações / esclarecimentos (32.1% do total),
- respostas afirmativas com restrições em geral (3.6% do total),
- respostas afirmativas com restrições relativas ao tipo de texto (28.6% no caso das três turmas).

Mediante a expressão “resposta afirmativa plena”, estou aludindo àqueles casos em que os sujeitos respondem exclusivamente mediante um “sí”, enquanto por “resposta afirmativa com amplificações / esclarecimentos faço referência aos casos em que o sujeito



incorpora algum tipo de comentário a respeito, por exemplo: “Sí, ahora sí, porque ya tengo las herramientas básicas como para poder entender un texto en portugués” (S12port).

No que refere às categorias de “respostas afirmativas com restrições”, incluem-se aqui aqueles casos em que os sujeitos interrogados, se bem que respondem afirmativamente à pergunta, limitam o alcance de sua afirmação. Tais restrições podem ser de caráter geral, por exemplo: “Con limitaciones, pero sí” (S16port).

Mas, em diversas ocasiões, as restrições aparecem vinculadas ao tipo de texto, levando em consideração a divisão introduzida pela própria pergunta, entre “leitura em geral de um texto” (daqui por diante, LG), e “leitura de um texto especializado na temática da área” (daqui por diante, LTE), como acontece no exemplo seguinte: “Sí, puedo abordar la lectura general de un texto, pero no la lectura de un texto especializado” (S24port).

Enquanto um conjunto de respostas dentro deste subgrupo em particular retoma quase literalmente a diferenciação entre LG e LTE, outras respostas, entretanto, nos confrontam, em nosso papel de intérpretes desses (micro)textos, a “grupos de palavras e significados” cujo valor devemos determinar (WILLIAMS, [1983]-2003, p.26, FAIRCLOUGH, 2001, p.230). Isto é, como intérpretes, devemos decidir de que forma compreender, no sentido bakhtiniano do termo, as escolhas feitas pelos autores - produtores sobre seu uso de uma(s) palavra(s) e sobre a expressão de significado por meio delas.

Na relação palavras-significados há movimentos em duas direções: de uma parte, as palavras têm vários significados, de outra, estes significados são “lexicalizados” de modos diversos. Esse duplice movimento, que envolve escolhas do autor-produtor e decisões do intérprete, não é puramente individual: “[...] os significados das palavras e a lexicalização de significados são questões que são variáveis socialmente e socialmente contestadas, e facetas de processos sociais e culturais mais amplos” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 230; cf. BAKHTIN, [1929]-2006; MEY, 1985; LINELL, 1998).

Dentro desse duplice movimento, interessa-me aqui ver como são lexicalizados, de uma parte a LG, e de outra, a LTE.

As respostas apontam a relexicalizar a LG como “lectura ligera y general” (S2port), ou simplesmente como “un texto” (S20port, quem afirma sentir-se “en condiciones de leer y



comprender un texto”). De outra parte, a LTE aparece relexicalizada como “[lectura] de mi materia” (S2port), ou como uma atividade consistente em “profundizar en un tema de mi licenciatura” (S20port). Outras respostas, antes do que relexicalizar a referida expressão, apontam ao vocabulário próprio dos textos especializados na temática da área: “para mi licenciatura **las palabras de los textos** a veces se complican” (S15port).

Vejamos então como interpretar os diversos grupos de palavras presentes nos (micro)textos dos aprendizes-leitores, incorporando, a tais efeitos, a visão bakhtiniana da compreensão já referida. Conforme a esta visão, lembremos, o processo de compreensão se apresenta como um construto multidimensional em que participam a percepção psicofisiológica do signo físico, seu reconhecimento em termos de reprodutibilidade (geral) na língua; a compreensão de seu significado em contextos local – global e, a compreensão ativo-dialógica.

Com relação a qual dessas dimensões poderíamos situar as limitações dos aprendizes-leitores manifestadas nesse grupo de respostas afirmativas, restritas no que concerne ao tipo de texto que, segundo eles, poderiam ler?

Duas dimensões das constituintes da compreensão bakhtiniana, o reconhecimento, neste caso da palavra, em termos de conhecida ou desconhecida, e a compreensão do seu significado em um contexto local-global, apareceriam, a meu ver, como chaves para a interpretação dessas respostas dos aprendizes-leitores. Isto é, as limitações pareceriam estar vinculadas ou à falta do conhecimento de léxico técnico, ou à falta do conhecimento de base que permita abordar a atividade de leitura de um texto revestido duplamente de complexidade: por pertencer a um tipo (textual) determinado, e por ser um texto em uma língua... estrangeira. Afinal, EGGINS e MARTIN (2000, p. 339) nos assinalam que “[...] o contraste entre o vocabulário técnico e o vocabulário cotidiano pode se relacionar com o grau de familiaridade com o tema que cada um dos autores supõe que seu público possui”.

Se levarmos em consideração a construção de “públicos leitores” elaborada por COSTE ([1978]-2002, p. 22-3) – se bem que, conforme indicação do autor, realizada de forma apriorística – existem determinados públicos que estão bem armados para abordar os textos, mesmo se o conhecimento da língua estrangeira, em termos globais, é fraco. Entre estes podemos considerar os pesquisadores de uma determinada área do conhecimento que consultam artigos de revista de



sua especialidade numa língua estrangeira. Essa “vantagem” perante a língua estrangeira aconteceria, entre outras coisas, porque esses pesquisadores-leitores possuem determinadas “competências”: têm um domínio situacional e relacional da produção-recepção e circulação dos textos-alvo (i.e. quem os redige, por que e para quem, etc.), e têm um domínio referencial geral na área do conhecimento em foco (o background).

Só que, em nosso caso, os sujeitos “aprendizes-leitores” não comparecem tão bem armados ao campo de batalha: devido a formalidades institucionais, os cursos de leitura são exigidos antes de completar a metade do programa (de graduação) universitário. Isto nos levaria a considerar no horizonte das probabilidades que nossos alunos de cursos de leitura, se bem que possam apresentar pontos de contato com esse “público exemplar” pensado por Coste (ibidem), também apresentariam pontos divergentes na medida em que se encontram em pleno processo de construção desse domínio referencial geral da área do conhecimento (conhecimento que, por sua vez, envolve determinados recursos léxico-técnicos, próprios da área).

De outra parte, vale ressaltar a reiterada afirmação dos aprendizes-leitores sobre sentir-se em condições de abordar, como já foi dito, textos em geral, já que esta categoria, tão abarcadora em sua diversidade quanto o é a própria língua estrangeira, recobre recursos tão sofisticados, ou talvez mais, que os recursos próprios de um texto especializado. Provavelmente, o que esteja primando aqui seja, tal como aparece expressado em algumas das relexificações revisadas (“texto sencillo”, “lectura ligera y general”), uma espécie de percepção de equivalência entre generalidade e simplicidade.

Ao mesmo tempo, e de acordo com outros dados analisados que não serão apresentados nesta ocasião (vide ORLANDO, 2008), o conjunto de formas genéricas técnicas ou acadêmicas e os registros a elas associados seriam percebidos como mais “difíceis” pelos aprendizes-leitores que restringem suas respostas diferenciando entre a LG e a LTE. A análise de eventos de letramento acontecidos no cenário de pesquisa mostraria uma relação autor/texto/leitor construída diferentemente segundo os diversos gêneros por parte dos aprendizes-leitores (ORLANDO, 2008), o que sugeriria abordagens de leitura em que as diversas “línguas” empregadas em textos pertencentes a diversos gêneros discursivos não são dialogicamente correlatas (BAKHTIN, [1934-1935]- 1998).



A seguir, revisarei dois eventos de letramento para interpretar em que medida os aprendizes-leitores localizariam o “estrangeiro”, i.e., a fronteira entre o conhecido e o não conhecido, não na língua aprendida, mas em determinados gêneros discursivos.

4. Formas de responsividade em LG, formas de responsividade em LTE

Na linha do discutido previamente, procuro ver como se apresenta o relacionamento autor/leitor/texto em sala de aula de PLE, a partir da análise de dois eventos de letramento: um deles vinculado a LG, o outro, a LTE.

Como já expliquei, durante minha participação como observadora das aulas de leitura em PLE percebi formas diferentes de aproximação aos textos quando estes pertenciam à primeira ou a segunda parte do curso. Estas duas partes são, antes do que cronológicas, “textuais”, e estão relacionadas à LG e à LTE. A coletânea de leituras de PLE inclui uma primeira série de textos correspondentes a revistas de atualidade brasileira (fundamentalmente *Veja* e *Isto é*), e uma segunda série, menos numerosa, de textos mais extensos selecionados de diversas publicações acadêmicas. Nas aulas de leitura é possível apreciar como a “qualidade” dos textos relativos à LG não é percebida da mesma forma que a dos textos do âmbito de LTE. Por sua vez, essa questão gera diferentes mecânicas responsivas.

Vejamos o primeiro evento de letramento. Este acontece quando a turma está trabalhando um artigo publicado na *Veja* do dia 11 de outubro de 2000. Escrito por Cristina Poles, “Fábula moderna” conta a história “quase encantada” do pedagogo Roberto Carlos Ramos, que passou de uma infância de reclusão na Febem a uma nova vida graças à francesa Marguerite Duvas, que obteve sua guarda, o ensinou a falar francês e, depois de três anos, levou-o para Marselha.



Evento de letramento 1: “Cariño y educación... e dinheiro!”

1. A- le dieron la.. posibilidad de desempeñar otro rol diferente. y además le dieron CARIÑO y educación. eso..
2. γ- [eso es lo fundamental.. afecto y educación ((fala isso baixo, não parece estar se endereçando à turma, para depois falar mais alto o que continua)) y es justamente. lo que él procura dar. a esos niños
3. P- ahí está.. él trata de. devolver eso..
4. γ- claro!
5. P- bem.
6. ε- e dinheiro! porque se não tem dinheiro não pode ter. educação. isso é importante..
7. P- é!
8. ε- tá? porque aí que a educação.
9. γ- [pero
10. ε- você dá se tem dinheiro.. porque se não tem dinheiro.. a cabeça não pensa!.. vamos a ser realistas nisso!
11. γ- [pero. el dinero y la francesa claro.. el dinero y la francesa
12. A((respondendo diretamente a γ))- ah. también!
13. ε- é assim. tá? neste país é assim! você pode. levar seus filhos à escola.. de segundo grau. mas. se. você quer fazer um es.. faculdade tem que ter dinheiro
14. γ- ah sí!
15. ε- para que seus filhos paguem e se não você trabalhar..
16. γ- sí
17. ε- então não é pra qualquer..
18. γ- la facultad no es para cualquiera..
19. ε- e isto é igual!... ((alguem fala muito baixo, passam 4")) isto é igual!
20. P- bem.
21. ε- isto é igual! se ele. se ela não tivesse dinheiro não levava... tomara que chegara um francês e me levava pra lá!
22. P- nossa! ((várias riem))
23. γ- pero. de alguna manera
24. ε- sabe que. em. em um ano.. me recibo de XXX. no en treinta! ((fala em tom de brincadeira, e ri quando termina de falar)) faço qualquer coisa!
25. γ- pero de alguna. de alguna forma esa educación le dió. no dinero pero le dió posibilidades de. un medio de vida!
26. A-noo!.. no para mí no

Aula de leitura PLE, 24/4/06



Ao longo do evento, diversas vozes de aprendizes-leitores participam na construção do texto mediante sua compreensão ativo-dialógica, isto é, mediante sua interpretação em termos de concordância ou discordância. Assim, alguns alunos e a professora recuperam do texto uma afirmação do próprio Roberto Carlos, relativa à sua fórmula para recuperar meninos e guiá-los pela boa estrada: carinho e educação (turnos 1 a 5). Nesse ponto do intercâmbio, outra aluna acrescenta um terceiro elemento chave, a seu ver: o dinheiro (turno 6, 8 e 10). Esta continuará seu processo de compreensão responsiva, reafirmando a importância da estabilidade econômica para avançar na vida (turnos 13, 15, 17, 19), fazendo referência, inclusive, à sua própria situação (turnos 21 e 24). Enquanto ela fala, as vozes de outros participantes se acrescentam para concordar (turnos 7, segunda parte de 11, 12, 16 e 17), ou para mostrar algum tipo de discordância (turnos 9, primeira parte de 11, 23, 25 e 26).

Minha interpretação sobre a forma em que a responsividade se expressa nas ações discursivas dos participantes no evento se apóia, entre outras coisas, no uso de determinados recursos conversacionais (por exemplo, o emprego do marcador “claro” no turno 4, ou da conjunção adversativa “pero”, equivalente a “mas” em português, nos turnos 9, 11, 23 e 25) que nesta oportunidade não serão detalhados.

O segundo evento traz evidências de responsividade, mas não referidas ao desenvolvimento de um texto em particular. Neste caso, a compreensão ativo-dialógica apresenta-se como uma forma de avaliação dos textos vinculados a LTE.



Evento de letramento 2: “ ¡Estamos en japonés!”

1. P- (...) bem escutem. então. vamos passar ao texto seguinte. que. era fácil e vocês devem ter lido. imagino..
2. ε- aah!
3. γ- este sí pero el otro no..
4. P- então.. os primeiros habitantes ((referindo-se ao título do texto que vão trabalhar)).. fácilimo!.. ((enquanto P fala, se ouvem vozes de AA que falam entre eles))
5. γ- el primero no tuve problema
6. ε- síí!
7. P- fácilimo!...
8. γ- el primero. un boleto! pero el segundo..
9. P- claro! ah! el. descobrindo línguas africanas... ((referindo-se ao título do texto que vão trabalhar posteriormente)) estamos quase terminando já! ((continuam ouvindo-se vozes de AA que falam entre eles))
10. α- estamos en japonés!
11. P- eh?
12. α- estás dando japonés!
13. P- estamos en japonés?
14. γ- síí.. bastante porque (---)
15. (...)
16. δ- no pero.. este texto..
17. ζ- claro lo que pasa es que. a mí a mí me resultó difícil.. no solamente la.. (experiencia) de lo gramatical.. sino.. algunas palabras.. no entendí. entonces es como que perdí parte del hilo (---)
18. γ- aparte dee. de lo que el (texto) dice
19. P- si lo que pasa es que.. hay que ver.. que es una publicación ya. una publicación académica. el boletín de la asociación brasilera de lingüística...
20. γ- aah! con. claaaro!
21. P- então já é um texto mais...
22. γ- ya está (todo---)..
23. P- duro. né?

Aula de leitura PLE, 21/6/06



Este intercâmbio inicia com comentários avaliativos sobre dois textos a serem tratados nas próximas aulas (turnos 1 a 8): “Primeiros habitantes”, em AZANHA e VALADÃO (1991) *Senhores destas terras – Os povos indígenas no Brasil*, e, “Descobrimos línguas africanas”, publicado nas *Atas da Associação Brasileira de Linguística* (1993). A professora indica que o primeiro texto é “fácil” (turno 1), inclusive “fácilimo” (turno 4), parecer compartilhado por alguns alunos (turnos 3, 5 e 8 – a expressão “ser um boleto” do espanhol coloquial rioplatense faz referência a uma questão muito fácil). No entanto, o parecer a respeito do segundo texto não é o mesmo (cf. turnos 3 e 8). A dificuldade maior desse outro texto se justificaria porque é um dos últimos da disciplina (turno 9: “estamos quase terminando”). Mas a percepção dessa dificuldade parece ser grande para alguns alunos, como fica evidenciado na continuação da sequência, quando uma aluna indica, brincando, que essas aulas já não são de português, mas de japonês (turnos 10 e 12). Se a professora não parece compreender inicialmente o comentário (turnos 11 e 13), outros alunos sim, indicando como a dificuldade não é só de ordem gramatical, mas também lexical (“algumas palavras.. no entendí. como que perdí parte del hilo” no turno 17) e temático (“lo que el texto dice” no turno 18).

Mesmo se a professora procura explicar que o que acontece é que esta é uma publicação acadêmica (turno 19) e, portanto, o texto é “mais duro” (turnos 21 e 23), os alunos da turma continuarão evidenciando uma interpretação desse texto (assim como de outros vinculados à LTE) como complicado, em outros eventos acontecidos em aulas posteriores que não serão aqui analisados (cf. ORLANDO, 2008).

Como é que uma integrante da turma chega a dizer, quase no final do semestre, “estamos em japonês!”? O que está expressando a orientação valorativa desse enunciado? Que sentidos estão circulando nessa sala de aula que abrem as portas a uma operação quase que mágica, em que uma língua próxima, vizinha aos aprendizes, se reapresenta como uma entidade distante e hermética?

Enquanto no primeiro evento de letramento, os aprendizes-leitores, respondentes, participam na construção do texto gerando significados, no segundo, a responsividade passa a ser uma interpretação sobre as “dificuldades” percebidas, não a respeito da língua estrangeira, mas a respeito dos gêneros acadêmicos envolvidos na LTE.



5. Considerações finais

Em processos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, a localização das “fronteiras” (reais ou percebidas como tais por parte dos participantes de práticas discursivas) entre línguas acompanha o percurso dos indivíduos que constroem sua entrada no “novo mundo”. Neste caso, em que a fronteira entre espanhol e português não é tão clara quanto em outros casos, haja vista a proximidade tipológica e genética das línguas, outra fronteira aparece com força, metaforizada na virada de aulas de PLE para aulas de japonês.

Os aprendizes-leitores localizariam o “estrangeiro”, i.e., o limite entre o conhecido e o não conhecido, não na língua aprendida, mas em determinados gêneros discursivos.

Estes aprendizes, letrados em diferentes práticas de sua própria língua e, também, no final do semestre, em práticas de PLE, podem ter uma consciência lingüística a respeito das diferentes línguas (ou seja, registros) que usam cotidianamente, mas isso não significa necessariamente que tais registros estejam dialogicamente correlatos em sua consciência, nem que nela seja percebida sua pluridiscursividade, o que acontece quando as “[...] línguas e mundos cedo ou tarde sairão de seu estado de equilíbrio sereno e amorfo” ((BAKHTIN, [1934-1935]- 1998, p. 103).

Talvez incida, igualmente, certo tipo de **sentido comum** (i.e. assunções e expectativas incorporadas implícita e não conscientemente, raras vezes formuladas de forma explícita, ou examinadas, ou questionadas - FAIRCLOUGH, 1989 -) que associa as produções técnicas, de tipo acadêmico, com o “autoridade” do autor (e com o saber “depositado” nos textos escritos acadêmicos). Nesse tipo de textos, o leitor ocidental parece menos predisposto a agir responsivamente, se não se auto-percebe como um parceiro adequado (e aqui não se trata de pesquisadores – leitores, mas de aprendizes – leitores, aprendizes não só de uma língua estrangeira, mas também de uma área do saber).

Reitero a questão já assinalada em Orlando (2008): nos processos de ensino-aprendizagem de leitura em línguas estrangeiras, da mesma forma que nos processos de letramento da própria língua, valeria a pena contemplar um espaço para a criação dessa consciência pluridiscursiva, que, em definitiva, significaria abrir as portas para novos relacionamentos entre autor, leitor e texto.



Normas empregadas para a transcrição da interação verbal	
P	Professora
A	Voz de um aluno não identificado
AA	Vozes de vários alunos não identificados
A, L, E, Ψ,	Vozes de diferentes alunos da turma identificadas na gravação
(())	Comentário do analista
(...)	Trecho omitido
.	Micro pausa
..	Pausa média
...	Pausa longa
?	Entonação interrogativa do enunciado
!	Entonação exclamativa do enunciado
MUY lindo	O uso de maiúsculas indica ênfase
Noo	Alongamento vocálico
[Turno superposto

Referências

- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV) (1929) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora HUCITEC, 2006.
- BAKHTIN, M. M. (1934 -35) Discurso no romance. In: *Questões de literatura e de estética*. São Paulo: Editora UNESP / HUCITEC, 1998. p. 71-210.
- BAKHTIN, M.M. (1952-1953) Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M.M. *Estética da criação verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 p. 261-306.



- BAKHTIN, M.M. (1970-1971) Apontamentos de 1970-1971. In: BAKHTIN, M.M. *Estética da criação verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 367-392.
- BAKHTIN, M.M. (1974) Metodologia das Ciências Humanas. In: BAKHTIN, M.M. *Estética da criação verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 393-410.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Editora Porto, 1991.
- COSTE, D. (1978) Leitura e competência comunicativa. In COSTE, D. et al. *O texto: leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 2002. p. 11-30.
- DENZIN, N.K.; LINCOLN, I.S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, I.S. *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens*. 2ª ed. Tradução Sandra Regina Netz. São Paulo: ARTMED, 2006. p. 15-42.
- EGGINS, S.; MARTIN, J.R. Géneros y registros del discurso. In VAN DIJK, T. (comp.) *El discurso como estructura y proceso: estudios del discurso: introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa, 2000. p. 335-371.
- FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. 2ª ed. Paraná, Criar, 2006.
- FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. London and New York: Longman, 1989.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.
- GEE, J.P. Discourse and sociocultural studies in reading. In: KAMIL, M.L. et al. (Eds.) *Handbook of reading research: volume III*. New Jersey / London: Lawrence Erlbaum Ass., 2000. p. 195- 207.
- GEE, J.P. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. Oxon / New York: RoutledgeFalmer, 1996.
- GIDDENS, A. (1986) *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 2006.
- HEATH, S. B. *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LINELL, P. *Rethinking language, mind and world dialogically: interactional and contextual theories of human sense-making*. USA: Information Age, 2009.
- LINELL, P. *Approaching dialogue*. Amsterdam: John Benjamins, 1998.
- MEY, J. Wording. In: MEY, J. *Whose language?: a study in linguistic pragmatics*. Amsterdam / Philadelphia, 1985. p. 164-334.
- ORLANDO, V. 'Estamos em japonês!': formas de relacionamento de aprendizes – leitores de PLE com textos acadêmicos. In: *Anais do 8º Encontro do CELSUL*. Pelotas:EDUCAT, 2008. p. 1 -15.



ORLANDO, V. Construcciones discursivas de los aprendices-lectores en torno a géneros en cursos instrumentales de lectura en lenguas exranjeras próximas. In: *Actas del III Coloquio Argentino de la IADA*. Diálogo y contexto. La Plata: Universidad Nacional de la Plata, 2007. p. 871-881.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed., 11ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 5ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

STREET, B. V. What's "new" in New Literacy Studies? *Current Issues in Comparative Education*, Vol 5 (2). p. 77-91, 2003.

STREET, B.V. *Social Literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London and New York: Longman, 1995.

WILLIAMS, R. (1983) Introducción. In: _____. *Palabras clave: un vocabulario de la cultura y de la sociedad*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003. p. 15-30.