VIRGINIA SUSANA ORLANDO COLOMBO

"¡ESTAMOS EN JAPONÉS!": DIMENSÃO ATIVO-DIALÓGICA DA COMPREENSÃO E GÊNEROS DISCURSIVOS EM CURSOS DE LEITURA EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PRÓXIMAS

Tese de Doutorado em Letras
Para a obtenção do título de Doutor em Letras
Área de Concentração Linguística Aplicada
Universidade Católica de Pelotas
Centro de Educação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Letras

Orientador: Prof. Dr. Hilário I. Bohn

Pelotas

2012

Virginia Susana Orlando Colombo

"¡ESTAMOS EN JAPONÉS!": DIMENSÃO ATIVO-DIALÓGICA DA COMPREENSÃO E GÊNEROS DISCURSIVOS EM CURSOS DE LEITURA EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PRÓXIMAS

Tese de Doutorado em Letras
Para a obtenção do título de Doutor em Letras
Universidade Católica de Pelotas
Centro de Educação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Letras
Linguística Aplicada

Data de aprovação: _____

_____
Prof. Dr.

_____
Prof. Dr.

_____
Prof. Dr.

_____
Prof. Dr.

_____
Prof. Dr.

O71e Orlando Colombo, Virginia Susana

¡Estamos em japonês! : dimensão ativo-dialógica da compreensão e gêneros discursivos em cursos de leitura em línguas estrangeiras próximas / Virginia Susana Orlando Colombo. – Pelotas : UCPEL , 2012.

355 f.

Tese (doutorado) – Universidade Católica de Pelotas , Programa de Pós-Graduação em Letras, Pelotas, BR-RS, 2011. Orientador : Bohn, Hilário Inácio.

1. leitura em língua materna . 2.leitura em língua estrangeira . 3. gêneros discursivos 4. dialogismo. 5. comunidade de prática estrangeiro. I. Bohn, Hilário Inácio. II. Título.

c

Ficha Catalográfica elaborada pela bibliotecária Cristiane de Freitas Chim CRB 10/1233

Falando sobre a participação em mundos socioletrados, Paul Prior conta sobre um projeto de pesquisa em que se pedia às pessoas compartilhar rascunhos e textos finais para falar sobre os processos e contextos detrás deles e para desenhar imagens de sua escrita. Os desenhos –diz Prior- mostram o esperado: livros, computadores, mesas de trabalho. Mas também mostram outros elementos: imagens de música, comida, café, colegas, viagens, caminhadas, duchas, gatos, filhos e muitas crises emocionais.
Esses elementos fizeram parte de meu processo também.

Agradeço a minha família, a meus amigos, a meus colegas, que me acompanharam durante estes anos, pacientemente, brindando-me, com seu apoio, a força para continuar o percurso, nem sempre fácil.

Agradeço a *Universidade Católica de Pelotas*, assim como aos diversos âmbitos da *Universidad de la República* que me permitiram, de diferentes formas, concretizar este projeto, especialmente à *Comisión Sectorial de Enseñanza*. Seu apoio foi fundamental ao longo destes anos.

"Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores."

Estas palavras de Eduardo Galeano não estão aqui por acaso.

Agradeço à professora Carmen Matzenauer e ao professor Hilário I. Bohn da Universidade Católica de Pelotas, dois "fogos" diferentes de brilho muito especial. Sua luz e seu calor foram fundamentais nesta caminhada.

Agradeço aos professores Vilson Leffa e Luciene Brisolara pela leitura ativamente responsiva de meu texto e pelas múltiplas sugestões realizadas no processo de qualificação.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas pela disposição, compromisso intelectual e alegria que me transmitiram nas atividades compartilhadas ao longo destes anos.

Agradeço a minhas colegas da "Turma I", amigas queridas que compartilharam comigo tantos momentos durante este processo.

O mundo é incontrolável.
Zygmunt Bauman

For every complicated problem there is an answer that is short, simple, and wrong.
H.L. Mencken

RESUMO

Esta pesquisa visa compreender as formas de relacionamento entre a dimensão ativo-dialógica da compreensão e gêneros discursivos em cursos de leitura em línguas estrangeiras próximas (francês, italiano e português) para aprendizes adultos hispano-falantes. O cenário de pesquisa consiste em aulas de leitura, concebidas como apoio para a leitura de bibliografia especializada, endereçadas a alunos universitários (graduação e pós-graduação), no âmbito de uma universidade pública do Uruguai. A reflexão desenvolvida está norteada por uma epistemologia-ontologia dialógica de cunho bakhtiniano que incorpora, por sua vez, uma visão dos letramentos em termos de práticas sociais, múltiplas e diversas. Tais práticas de letramentos se constroem e circulam em comunidades de práticas. Este embasamento teórico dialoga com uma metodologia de pesquisa de cunho qualitativo, que permite à pesquisadora (eu mesma) relevar uma série de assuntos relativos às formas de os alunos lerem textos pertencentes a diferentes gêneros discursivos. De acordo com os dados analisados, em suas construções discursivas os aprendizes-leitores de textos em francês, italiano e português associariam os gêneros acadêmicos com maior complexidade linguística e discursiva e os gêneros discursivos não acadêmicos com menor complexidade. Os aprendizes-leitores localizariam o "estrangeiro", isto é, a fronteira entre o próprio e o alheio, não na língua aprendida, mas em determinados gêneros discursivos. Estes modos de relacionamento diferentes se manifestam na dimensão ativo-dialógica da compreensão. Assume-se uma perspectiva que entrosa esta dimensão da compreensão bakhtiniana às identidades. O leitor é co-criador do texto que lê e, ao compreendê-lo ativamente, se posiciona desde algum ponto de vista, necessariamente ligado a algum posicionamento identitário. A análise de eventos de letramento em aulas de leitura em português evidencia uma relação autor/texto/leitor construída diferentemente segundo os gêneros discursivos (não acadêmicos ou acadêmicos) dos diversos textos trabalhados em sala de aula. Os textos não acadêmicos (jornalísticos) são lidos segundo modos de letramento centrífugos: formas de leitura da comunidade interpretativa que habilitariam uma maior negociação de sentidos e, ao mesmo tempo, uma maior abertura ou "imprevisibilidade" das formas da dimensão ativo-dialógica da compreensão e múltiplas filiações identitárias. Os textos acadêmicos são lidos de acordo com modos de letramento centrípetos: formas de leitura da comunidade interpretativa que tenderiam a uma maior reificação de sentidos, assim como a uma menor abertura ou "previsibilidade" das formas da dimensão ativo-dialógica da compreensão. Neste caso, a filiação identitária evidenciada nessa dimensão da compreensão é a de "recém-chegados" à comunidade de práticas científico-acadêmicas.

Palavras-chave:
Leitura em língua materna e em língua estrangeira – gêneros discursivos – dialogismo – comunidade de prática

RESUMEN

Esta investigación busca comprender las formas en que se relacionan la dimensión activo-dialógica de la comprensión y géneros discursivos en cursos de lectura en lenguas extranjeras próximas (francés, italiano y portugués) para aprendices hispano hablantes. El escenario de investigación consiste en clases de lectura, concebidas como apoyo para la lectura de bibliografía especializada, destinadas a estudiantes universitarios de grado y posgrado en el ámbito de una universidad pública en Uruguay. La reflexión desarrollada se orienta por una epistemología-ontología dialógica de cuño bajtiniano, que a su vez incorpora una visión de literacidades en términos de prácticas sociales múltiples y diversas. Tales prácticas letradas se construyen y circulan en comunidades de prácticas. Este sustento teórico dialoga con una metodología de investigación de índole cualitativa, que le permite a la investigadora (yo misma) relevar una serie de aspectos relativos a las formas en que los estudiantes leen textos pertenecientes a diferentes géneros discursivos. De acuerdo con los datos analizados, en sus construcciones discursivas los aprendices-lectores de textos en francés, italiano y portugués asociarían los géneros académicos con mayor complejidad lingüística y discursiva, y los géneros no académicos con menor complejidad. Los aprendices-lectores localizarían lo "extranjero", es decir la frontera entre lo propio y lo ajeno, no en la lengua aprendida, sino en determinados géneros discursivos. Estas formas de relacionamiento diferentes se manifiestan en la dimensión dialógica activa de la comprensión. Se asume una perspectiva que interrelaciona esta dimensión de la comprensión bajtiniana con las identidades. El lector es co-creador del texto que lee y, al comprenderlo activamente, se posiciona desde algún punto de vista, necesariamente ligado a algún posicionamiento identitario. El análisis de eventos de literacidad en clases de lectura en portugués evidencia una relación autor/texto/lector construida de forma diferente de acuerdo con los géneros discursivos (no académicos o académicos) de los distintos textos trabajados en clase. Los textos no académicos (periodísticos) son leídos según modos de literacidad centrífugos: formas de lectura de la comunidad interpretativa que habilitarían una mayor negociación de sentidos y al mismo tiempo, una mayor apertura o "imprevisibilidad" de las formas de la dimensión dialógica activa de la comprensión, así como múltiples filiaciones identitarias. Los textos académicos son leídos de acuerdo con modos de literacidad centrípetos: formas de lectura de la comunidad interpretativa que tenderían a una mayor reificación de sentidos, así como a una menor apertura o "previsibilidad" de las formas de la dimensión dialógica activa de la comprensión. En este caso, la filiación identitaria evidenciada en esa dimensión de la comprensión es la de "recién llegados" a la comunidad de práctica científico-académica.

Palabras-clave:
Lectura en lengua materna y en lengua extranjera – géneros discursivos – dialogismo – comunidad de práctica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 10

CAPÍTULO 1
CONCEITOS-CHAVE PARA UMA PESQUISA APLICADA E DIALÓGICA.....14
1.1 SOBRE LINGUÍSTICA APLICADA, SOBRE A "AÇÃO" E SOBRE O "OBJETO" DESTA PESQUISA.....14
1.2 O EMBASAMENTO DIALÓGICO DESTA PESQUISA.....21
1.2.1 O marxismo em foco, ou a localização sociocultural da mediação linguística.....23
1.2.2 O indivíduo social: salvando uma "contradictio in adjecto".....32
1.2.3 Sobre a dialogia bakhtiniana.....36
1.2.4. A "língua (nacional)" dentro do entretecido heteroglóssico.....41
1.2.5 O outro, o alheio, o estrangeiro.....48
1.3 O "MEU" BAKHTIN.....53

CAPÍTULO 2
SERÁ QUE A LÍNGUA QUE FICA "MAIS PERTO" FICA MAIS FÁCIL? OUVINDO AS VOZES DOS APRENDIZES–LEITORES NA PROCURA DE SEU HORIZONTE APRECIATIVO E DE SUA ENTONAÇÃO.....62
2.1 O CENÁRIO DESTA PESQUISA. PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DADOS.....62
2.1.1 Observação e gravação em áudio e vídeo: presença do pesquisador, registro do acontecer discursivo em sala de aula.....65
2.1.2 Entrevistas e questionários: as vozes evidenciadas.....66
2.1.3 Análise de textos e documentos.....68
2.1.4 A forma de trabalho com os dados: "afunilando o contexto" (entre poetas e musas).....68
2.2 ONDE ESTÁ A FACILIDADE (OU A DIFICULDADE)?.....70
2.2.1 "Fácil vs. difícil" em chave de horizonte apreciativo.....72
2.2.2 "Fácil vs. difícil" em chave de entonação expressiva.....74
2.2.3 Lidando com a não finalizabilidade.....83

CAPÍTULO 3
MUNDO LEITOR. LEITURA, LEITORES.....85
3.1 A LEITURA EM CHAVE DIALÓGICA.....85
3.1.1 Artefatos, cognição humana e escrita.....89
3.1.1.1 Escrita é progresso? Como interpretar o "efeito catraca".....91
3.1.2 Letramento. Práticas e eventos... glocalizados?.....96
3.1.2.1 Letramentos e (grande) tempo.....105

3.2 REPENSANDO O CENÁRIO DE PESQUISA: LEITURA (EM CHAVE DIALÓGICA) E ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....110
3.2.1 Concepções sobre leitura em língua materna permeadoras das concepções sobre leitura em línguas estrangeiras.....111
3.2.2 A leitura no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.....120
3.2.2.1 Gêneros, propósitos associados e interesses dos aprendizes.....127

CAPÍTULO 4
TEORIAS E METODOLOGIAS EM DIÁLOGO.....130
4.1 DE CAOS E ORDEM, OU POR QUE FOI TÃO DIFÍCIL INICIAR A REDAÇÃO DESTE CAPÍTULO.....133
4.1.1 Sobre pesquisa qualitativa e minha pesquisa.....134
4.1.2 De triângulos e cristais: mais coisas para pensar.....145
4.1.3 Sobre minhas escolhas.....148
4.2 UMA "METAOBSERVAÇÃO" DE MIM COMO OBSERVADORA DURANTE O TRABALHO DE CAMPO OU PROCURANDO A COMPREENSÃO DO "MEU EU.....149
4.2.1 Seja discreto?.....154

CAPÍTULO 5
ENTRE CONSTELAÇÕES E COMUNIDADES: CONHECENDO MELHOR OS APRENDIZES-LEITORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PRÓXIMAS 163
5.1 PROPOSTAS "SÓLIDAS", EXPECTATIVAS "LÍQUIDAS": O QUE PROCURAM OS APRENDIZES-LEITORES.....164
5.1.1 Quem são eles? (Primeira parte).....164
5.1.2 Sobre o livre mercado e o valor simbólico: como estão os preços destas línguas estrangeiras?.....166
5.1.3 Quem são eles? (Segunda parte).....170
5.2 O PERCURSO DO APRENDIZ-LEITOR: DE "CAMPONÊS ANALFABETO" A "HOMEM CONSCIENTE DA PLURIDISCURSIVIDADE"?.....174
5.2.1 A interpretação dos "grupos de palavras".....175
5.2.2 Construções discursivas dos aprendizes-leitores a propósito de gêneros.....179
5.3 "PASSANDO A LIMPO".....186

CAPÍTULO 6
UMA ENTRADA EM SALA DE AULA DE LEITURA EM LÍNGUAS PRÓXIMAS: CONSTRUINDO UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA EM LETRAMENTOS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA.....188
6.1 SOBRE RECURSOS NEGOCIADOS DENTRO DA COMUNIDADE DE PRÁTICA.....189
6.1.1 Abertura de macroeventos de letramento e "toporâmica" da leitura.....190
6.1.2 Materialidade dos textos e dualidade "reconhecimento do sinal~compreensão do signo ideológico".....195
6.2 SOBRE A PAISAGEM INTERATIVA DA LEITURA CONJUNTA EM SALA DE AULA.....199
6.2.1 Leitura conjunta em sala de aula: projetos comunicativos, tipos de atividades comunicativas e episódios tópicos.....203
6.3 MAIS RECURSOS (NEGOCIÁVEIS? NEGOCIADOS?) DENTRO DA COMUNIDADE DE PRÁTICA: "QUAL É O ASSUNTO DESTE TEXTO?".....208
6.3.1 Qual é o assunto deste texto ou "se sente que é ela"?.....209
6.3.2 Como "é falado" o texto?.....214

CAPÍTULO 7
SOBRE A DIMENSÃO ATIVO-DIALÓGICA DA COMPREENSÃO EM SALA DE AULA DE LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA COMO "EXPRESSÃO IDENTITÁRIA".....220
7.1 AUTORAR NA COMUNIDADE DE PRÁTICA EM LETRAMENTOS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA.....220
7.1.1 Responsividade iluminista. E os "recém-chegados"?.....223
7.2 HÁ ALGUM TEXTO (ACADÊMICO) NESTA SALA DE AULA? DIMENSÃO ATIVO-DIALÓGICA E "EXPRESSÕES IDENTITÁRIAS" REVISITADAS.....235
7.2.1 "Agora já não é Veja".....237
7.2.2 Mais sobre a dimensão ativo-dialógica dos aprendizes-leitores a respeito de textos acadêmicos.....248
7.3.3 A pesquisadora reaparece.....258

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....263

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 277

APÊNDICES.....298

ANEXOS.....337

INTRODUÇÃO

Esta investigação visa *compreender as formas de relacionamento entre a dimensão ativo-dialógica da compreensão e gêneros discursivos em cursos de leitura em línguas estrangeiras próximas.* Tal objetivo constitui um recorte feito a partir de um objetivo "guarda-chuva", organizador do projeto de doutorado apresentado e defendido por ocasião do ingresso no Programa de Pós-Graduação em Letras da UCPel: *compreender alguns dos aspectos envolvidos nos processos de ensino – aprendizagem que acontecem em cursos de leitura em francês, italiano, português para aprendizes adultos hispano – falantes*.

Toda enunciação de objetivos de pesquisa alude a uma "ação" desenvolvida a respeito de um "objeto de pesquisa". Assim, no primeiro capítulo busco esclarecer algumas questões subjacentes à "ação" de *compreender*, assim como ao "objeto de pesquisa" de maior abrangência, nomeado aqui como *processos de ensino – aprendizagem em cursos de leitura em línguas estrangeiras próximas*. A forma de compreensão que procuro está fortemente embasada numa visão de índole dialógica sobre a linguagem e o acontecer discursivo. Por esta causa, a seguinte questão desenvolvida no mesmo capítulo é o conjunto de pontos que traçam tal embasamento dialógico. Alinho-me ao pensamento bakhtiniano, ao interpretar o mundo dos seres humanos como um diálogo infindo. Portanto, esta tese constitui para mim uma enunciação que busca incorporar-se no diálogo aberto sobre determinados aconteceres da vida humana, vida conformada por questões históricas, socioculturais e biológicas. Nesta minha tese-enunciação convido a dialogar muitas vozes: algumas desde a teoria social, como Bauman, Giddens e Goffman; várias desde as teorias sobre a linguagem, como Bakhtin e o seu Círculo, Linell, Ponzio e Faraco; outras desde o letramento, como Barton, Street, Gee, Soares e desde a teoria psicológica, como Vygotsky e Tomasello. E, o tempo todo, está presente a voz do meu orientador, parceiro constante, instigador, dialogista num sentido não só bakhtiniano, mas socrático.

Como acontece com a palavra viva em sua heteroglossia dialogizada, minha tese-enunciação traz encontros e também desencontros. Algumas vezes aparecerão vozes incorporadas com as quais não necessariamente concordo, mas fazem parte da arquitetura de minha enunciação. Esta é, porém e, necessariamente, seletiva: em vista da enorme quantidade de produção bibliográfica existente sobre o tema, não é possível incorporar o oceano informativo que nos rodeia, pois corremos o perigo de afogar nele. Confesso: mais de uma vez durante o percurso de trabalho nestes anos, senti o risco de afogar.

Ao mesmo tempo, senti a necessidade de trazer mais explicitamente algumas vozes em vez de outras. É o caso de Bakhtin. Sua produção intelectual, escrita há já quase cem anos (se pensarmos nos escritos produzidos em 1920) não só mantém enorme vigência, mas adianta caminhos para discutir nossa vida como seres humanos em nossa contemporaneidade de modernidade tardia. Defendo, portanto, a necessidade de recuperar sua voz diretamente de seus textos, em particular sobre pontos fundamentais para o debate contemporâneo: a questão das línguas nacionais e sua reflexão a propósito do caminho de apropriação do indivíduo das palavras "outras", "alheias" e "estrangeiras". Estas questões são apresentadas no primeiro capítulo da tese.

Meu olhar sobre o "objeto" desta pesquisa é um olhar de cunho etnográfico, significando inserir-se a investigação na linha de pesquisa qualitativa. A forma de apresentar a análise de dados ao longo dos capítulos faz um desenho "borboleta", jogando com a metáfora incorporada desde os estudos dos sistemas complexos em outras áreas de conhecimento a partir do trabalho de Lorenz. Embora o cenário de pesquisa refira-se ao conjunto de disciplinas de leitura em línguas próximas, parte da análise foca um cenário mais restrito, isto é, as aulas de leitura em português, na procura de "afunilar" a compreensão do "objeto" desta pesquisa no concernente ao cenário maior. O desenho borboleta, portanto, se constrói nesse caminho de ida e volta do cenário mais amplo para o cenário mais restrito.

Compartilho a convicção de diversos pesquisadores sobre a necessidade de incorporarmos, em nossas análises, situação e tradição, interação e instituição. Os contextos situados se (re-)alimentam de contextos socioculturais de maior abstração e, nessa linha, me parece relevante incorporar questões que, aparentemente, vão "além" do "objeto" de pesquisa, mas, na verdade, ajudam a compreendê-lo.

Esta investigação se configura como uma caminhada a partir de um "texto como porta de entrada", isto é, uma entidade a produzir sentidos que me interpelaram, movimentando minha necessidade de compreensão responsiva. Concretamente, trata-se de um evento acontecido em sala de aula de leitura em português quase no final do semestre, quando uma integrante da turma observou, enquanto outros parceiros compartilharam sua percepção de que "estão em japonês". Quais sentidos circulam nessa sala de aula que abrem as portas a uma operação quase mágica, em que uma língua próxima, vizinha aos aprendizes, se reapresenta como outra entidade distante e hermética?

O cenário de pesquisa trata de cursos de leitura, oferecidos dentro de uma faculdade de ensino público, como apoio aos seus alunos. O objetivo perseguido pela instituição é abrir um caminho de acesso para os alunos atingirem, ao longo de um semestre, um nível de leitura

adequado em textos técnicos escritos em língua estrangeira. Apresento, assim, uma série de aspectos vinculados ao cenário e ao registro de dados no segundo capítulo. Como forma de ir tecendo minha tese-enunciação na procura de compreender este assunto, nele examino a percepção dos aprendizes a respeito de as línguas estrangeiras das disciplinas de leitura serem próximas à própria língua. Desde uma perspectiva "românica", poderíamos ter a intuição de a maior proximidade tipológico-genética das línguas ser um elemento facilitador para os processos de desenvolvimento na nova língua. Veremos que a percepção dos aprendizes não necessariamente aponta nessa linha.

No terceiro capítulo, polemizo a reflexão teórica em leitura em línguas estrangeiras, recorrendo aos dados apenas para estabelecer alguns pontos de discussão. Incorporo, também, conceitos que permitem olhar as turmas das disciplinas de leitura pela perspectiva de constelação de práticas de letramentos e, cada uma delas, na perspectiva de comunidade de práticas de letramentos. No quarto, dedicado a aprofundar a discussão sobre o embasamento metodológico da pesquisa, apresento uma análise do acontecido em sala de aula de leitura em português para questionar o (meu) papel de pesquisadora quando observadora participante.

O quinto capítulo nos prepara para entrar na sala de aula com outros insumos a respeito do cenário de pesquisa. Na primeira parte, realizo uma análise da configuração identitária dos aprendizes. Na segunda analiso a percepção evidenciada a respeito de gêneros discursivos acadêmicos vs. gêneros discursivos não acadêmicos e me pergunto: como se identificam esses aprendizes? Veem-se a si mesmos como aprendizes de leitura, como aprendizes de línguas estrangeiras ou como aprendizes de leitura em línguas estrangeiras próximas? Onde estão seus interesses e em qual medida coincidem ou não com os interesses previstos pela proposta oferecida pela instituição? Ao mesmo tempo, visto tratar-se de comunidades de práticas de letramentos em francês, italiano e português, vale perguntar se, assumindo ser a aprendizagem a entrada a novas comunidades de prática, a aprendizagem de leitura em línguas próximas não constitui também uma entrada à "comunidade acadêmica".

Nos dois últimos capítulos concentro a análise na comunidade de práticas de letramentos em português. Assim, no sexto, "entro" na sala de aula e examino um conjunto de eventos de letramento aos efeitos de localizar discursivamente o repertório de recursos que se vai construindo para essa comunidade de aprendizes, como a forma em que esses recursos são explicitados e trabalhados coletivamente em sala de aula. No sétimo e último capítulo, analiso eventos acontecidos em sala de aula de leitura em português com vistas a compreender o significado de "estar em japonês". Neles reviso as maneiras em que se evidencia a dimensão ativo-dialógica da compreensão nas atividades de leitura em português desenvolvidas em sala

de aula. Igualmente, mostro o modo como, dentro dessa comunidade de prática, se põe a ênfase em letramento acadêmico a partir da leitura de textos pertencentes ao âmbito genérico acadêmico e, o que acontece com a dimensão ativo-dialógica da compreensão em relação com gêneros discursivos acadêmicos e gêneros discursivos não acadêmicos. Tais questões são revisadas à luz das formas de as características das práticas de uma comunidade dialogarem com características de identidade. Na parte final dele, analiso o posicionamento identitário da pesquisadora a partir de suas intervenções, relacionadas com textos acadêmicos, em sala de aula.

Como seres humanos inseridos no mundo, cada um de nós traz uma história que nos explica: a minha é assim. Moro num país pequeno, com pouco mais de três milhões de habitantes. É um país filho de imigrantes, onde as peles brancas e os cabelos loiros fizeram seus residentes acreditarem, por muito tempo, que faziam parte de outro continente, rico, educado e feliz. Ao menos enquanto eu era criança. As coisas mudaram muito... "Descobrimos" nosso passado índio e preto, cuidadosamente escondido por nós mesmos. Aprendemos que não somos tão ricos e já não somos tão educados quanto acreditávamos algumas décadas atrás. Eu trabalho há já bom tempo numa universidade pública, que procura abrir as portas a todos: não há restrições para o ingresso, não há vestibular. Mas, uma vez dentro, o que acontece? Nós, professores, como fazemos para abrir as portas? E mesmo fazendo isso, será suficiente? Acredito que cada pesquisa feita para interpretar melhor nossos contextos pode ajudar.

A investigação aqui apresentada iniciou a partir de "curiosidades" e "perplexidades" pessoais, como acontece à maioria das vezes. Eu já ensinei italiano em âmbitos particulares e públicos, e latim na universidade. Eu desenvolvi meu francês e meu português em momentos diversos de minha vida, com propósitos muito diferentes. Muito cedo, sendo criança, entrei no mundo da leitura. Eu lia prazerosamente e também obrigada, lia devagar e apressadamente, com vontade e sem ela, em "minha" língua e em línguas outras. Assim, quando pensava nas disciplinas de leitura em línguas estrangeiras próximas me perguntava, ingenuamente: o que procuram alunos universitários nesses cursos? Eles já são letrados, as línguas são vizinhas... O percurso desta pesquisa me desvendou minha ingenuidade: nem a leitura é uma e única, aprendida de uma vez e para sempre, nem as línguas próximas, por estarem "mais perto" da língua do aprendiz, deixam de ser estrangeiras. Convido o leitor a me acompanhar através dos capítulos e a compartilhar comigo e com todos os participantes da pesquisa o complexo mundo da vida humana, da qual esta tese-enunciação é apenas uma amostra.

CAPÍTULO 1
CONCEITOS-CHAVE PARA UMA PESQUISA APLICADA E DIALÓGICA

1.1 SOBRE LINGUÍSTICA APLICADA, SOBRE A "AÇÃO" E SOBRE O "OBJETO" DESTA PESQUISA

> Les lois grecques anciennes commencent toutes par la clause *édoxè tè boulè kai to demo,* "il a semblé bon au conseil et au peuple". "Il a semblé bon", et non pas "il est bon". C'est ce qui a *semblé bon à ce moment-là.*
>
> Castoriadis

Como assinalado na introdução, esta investigação intenta *compreender as formas de relacionamento entre a dimensão ativo-dialógica da compreensão e gêneros discursivos em cursos de leitura em línguas estrangeiras próximas.* Este objetivo constitui um recorte feito a partir de outro objetivo mais abrangente, norteador do projeto de doutorado apresentado e defendido por ocasião do ingresso no Programa de Pós-Graduação em Letras da UCPel: *compreender alguns dos aspectos envolvidos nos processos de ensino – aprendizagem que acontecem em cursos de leitura em francês, italiano e português para aprendizes adultos hispano – falantes*.

Toda enunciação de objetivos de pesquisa alude a uma "ação" desenvolvida a respeito de um "objeto de pesquisa". No início deste capítulo procurarei esclarecer algumas questões subjacentes à "ação" de *compreender*, assim como ao "objeto de pesquisa" de maior abrangência, nomeado aqui como *processos de ensino – aprendizagem em cursos de leitura em línguas estrangeiras próximas*.

Sendo tais a "ação" e o "objeto de pesquisa" e considerando inserir-se a investigação, do ponto de vista epistemológico, no âmbito dos estudos de Linguística Aplicada (daqui por diante, LA), parece-me também necessário trazer algumas breves considerações a respeito da própria LA. Assim, tendo em vista a história do desenvolvimento da LA, embora não exista um reconhecimento unívoco e indiscutível a respeito de seu(s) domínio(s) de interesse(s), haveria, sim, um acordo (relativamente tácito?) entre pesquisadores da área sobre aquilo que ela não é: aplicação de teorias linguísticas. E o que seria, então, essa LA? Tentar uma definição da área, cuja tradição de pesquisa pode ser definida em termos de "hifenização" (LARSEN-FREEMAN, 1998, cf. RAJAGOPALAN, 2003, p. 41)[1] ou até como "área de pesquisa mestiça" (MOITA LOPES, 2006), resulta uma tarefa de grande complexidade.

[1] Isto é, como combinações concretizadas pelos prefixos "multi", "inter" ou "trans" disciplinar, ou combinações concretizadas na Sociolinguística, na Psicolinguística, etc.

Se nos inícios a LA se voltou, quase hegemonicamente, para o ensino de línguas estrangeiras – de preferência, inglês –, e o foco preferido / preponderante da área foi "questões relativas a linguagem e educação" (MOITA LOPES, op.cit., p. 18, cf. LARSEN-FREEMAN 2000), a pesquisa se espraiou para contextos diferentes, ultrapassando a educação linguística para privilegiar agora as "práticas linguísticas". O arcabouço teórico se configurou, no dizer de Moita Lopes (1998) de forma "indisciplinar" (na verdade, transdiciplinar, pois o conhecimento gerado não pode ser reduzido a nenhuma disciplina específica e o consenso teórico em que se baseia não pode ser fragmentado com facilidade em suas partes diferentes, ibidem. p. 119).

> A necessidade de repensar outros modos de teorizar e fazer LA surge do fato de que uma área de pesquisa aplicada, na qual a investigação é fundamentalmente centrada no contexto aplicado [...] onde as pessoas vivem e agem, deve considerar a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas experienciam (MOITA LOPES, 2006, p. 21).

Já indiquei que uma questão merecedora de ser explicitada desde o início é a escolha do termo "compreender" como indicador da "ação" a ser desenvolvida a respeito do "objeto de pesquisa". Nas palavras de Moita Lopes (2006) sobre o trabalho em contexto aplicado, explica-se tal contexto pressupor "pessoas que vivem e agem", pessoas situadas sociocultural, política e historicamente (e, eventualmente, dependendo da área de pesquisa aplicada, imersas em mudanças que devem ser interpretadas pelo pesquisador).

Tal como indica Giddens (2001, p. 35), o conceito de compreensão (*Verstehen*), fundamentalmente através da reflexão de Weber, já entre o final do século XIX e o início do século XX, ganha força de metodologia em algumas linhas de pesquisa sociológica: é uma forma de estudar o comportamento humano preocupando-se com "reviver" ou fazer uma "re-encenação" das experiências de outros. Tal reencenação não é equivalente a "repetição" ou simples dublagem e pode ser entendida como uma interpretação explicativa dos comportamentos.

O próprio Weber ([1913]-2006, p. 175) explica que a possibilidade de interpretar, por via da compreensão, os nexos e as regularidades do comportamento humano é precisamente o traço inerente ao comportamento humano. E, mais interessante ainda, os comportamentos considerados "ações", passíveis de serem foco das pesquisas sociológicas compreensivas, são aqueles cujos sentidos estão referidos às condutas de outros e codeterminados por estas: são explicáveis por via da compreensão desses sentidos intersubjetivos.

Conforme Giddens (op.cit., p. 64), a falha da compreensão de cunho weberiano consistiria em supor que explicar a ação humana pode adotar uma forma causal, equivalente logicamente àquela própria das ciências naturais. Porém, Rossi ([1958]-2006) faz uma outra leitura da elaboração teórica de Weber, segundo a qual este abandonaria o modelo clássico de explicação causal e passaria a um esquema explicativo condicional, em que as ciências históricas e sociais não estabeleceriam seus fatores determinantes, mas, sim, um grupo de condições, as quais, junto a outros, possibilitariam alguma forma de abordagem da ação humana: "[...] no âmbito do esquema explicativo condicional existe a possibilidade de diferentes ordens de explicação sobre a diversidade de pontos de vista que indicam a direção das relações sendo investigadas" (ROSSI, op. cit., p. 24-5).[2]

Seria possível aprofundar esta discussão, e rever até que ponto o alcance da contribuição weberiana, vista na perspectiva de novas epistemologias, apresenta problemas. Limitar-me-ei a assinalar que o conceito de compreensão viaja através do tempo e impacta as ciências sociais e humanas a tal ponto que, muitas vezes, empregamos o termo sem ter noção da longa história e do peso que o acompanha. Nesta pesquisa, os comportamentos dos sujeitos serão analisados em termos de sentidos referidos às condutas de outros, codeterminados por estas e, portanto, explicáveis através da compreensão desses sentidos. Ao mesmo tempo, compreender implicará situar os sujeitos participantes da pesquisa em termos de sua vida sociocultural, política e histórica. Posso acrescentar também não ser essa compreensão ou interpretação explicativa nem fechada, nem definitiva:

> [...] a interpretação realizada e uma de muitas outras possíveis e [...] minha interpretação [...] poderá ser diferente em momentos futuros. Em outras palavras, a interpretação da pesquisadora e a visão dos outros participantes são provisórias: elas podem mudar; podem ser contraditórias (CAVALCANTI, 2006, p. 243).

Tal característica não deveria ser entendida como fragilidade ou inconsistência na hora de pesquisar, nem como falta de responsabilidade do pesquisador a respeito de sua pesquisa, mas como abertura dinâmica a respeito do próprio processo de investigação, no qual o pesquisador é alguém participante da pesquisa, trazendo a ela seus próprios pontos de vista, assim como os de seus membros. "Em pesquisa interpretativa [...] convive-se com o pressuposto da subjetividade" (CAVALCANTI, 1990, p. 44).

Passo agora ao "objeto de pesquisa". Visto o foco desta investigação estar situado em cursos de leitura de línguas estrangeiras, o seu "objeto" talvez não apareça como uma

[2] No original: "[...] en el ámbito del esquema explicativo condicional existe la posibilidad de diversos órdenes de explicación, con relación a la diversidad de los puntos de vista que indican la dirección de las relaciones indagadas". Todas as traduções dos textos realizadas nesta tese são de minha autoria.

novidade no elenco de preferências "hegemônicas" da LA, i.e. pesquisa com foco em linguagem e educação. Porém, a preocupação de investigar em cursos de francês, italiano e português para hispano-falantes, já introduziria uma virada, na medida de, por décadas, esse tema não ter recebido especial atenção na pesquisa aplicada. Por "tema", estou referindo-me aqui a um cenário linguístico – em sentido tipológico e também socio-histórico – que invoca a questão da proximidade, da vizinhança: o cenário das línguas românicas.

A proximidade sincrônica das línguas neolatinas, com diferenças entre elas como produto da filiação diacrônica (POSNER, 1998), configura um cenário com características próprias, e diversas implicações para os atores envolvidos no processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira. A "distância" existente entre as línguas-alvo (francês, italiano, português) e a língua dos aprendizes (espanhol) é menor do que aquela possível de se apresentar em outros processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Portanto, poder-se-ia supor (ou intuir) que essa proximidade própria da "România linguística" agiria como facilitadora em certos aspectos dos referidos processos.

De acordo com os dados empregados nesta investigação, as professoras dos cursos observados "vão além" do foco neles privilegiado, i.e. a leitura, na medida em que boa parte das aulas é desenvolvida em vários casos na língua estrangeira, já desde o início. Contudo, nenhum conhecimento prévio da língua-alvo é exigido como requisito, significando que, nessas aulas, os aprendizes, adultos em sua totalidade, são muitas vezes (embora nem sempre)[3], verdadeiros iniciantes na língua estrangeira próxima. Mesmo assim, não só a compreensão da escrita, mas também a compreensão da oralidade e, inclusive, atividades de produção oral ou escrita fazem parte das atividades dos aprendizes nesse contexto de ensino e aprendizagem. O fato de salientar este aspecto relativo ao uso da língua estrangeira em sala de aula poder-se-ia interpretar quase como uma contradição, pois o recurso à língua-alvo é enfatizado repetidamente por professores envolvidos nesses processos de ensino e aprendizagem (cf. TURNBULL e ARNETT, 2002). Mas se deve considerar que a situação seria muito diferente em termos de inteligibilidade se os alunos pertencessem a outro cenário linguístico (por exemplo, japonês ou árabe), ou talvez, se tivessem outra idade (por exemplo, se fossem crianças[4]). Na expressão "língua estrangeira próxima", o termo "próxima" pode ser uma chave mágica para abrir portas.

---

[3] Explicarei este ponto mais detalhadamente no Capítulo 2, ao apresentar o cenário de pesquisa.

[4] O debate a respeito do período crítico de aquisição de uma língua é intenso. A meu ver, os argumentos oferecidos pelos pesquisadores que defendem a "hipótese de uso" ou "de capacidade intacta", segundo a qual, no caso de as crianças adquirirem a L1 durante a infância, a habilidade para adquirir línguas permanecerá intacta durante o resto da vida (BIALYSTOK e HAKUTA,1994, MARINOVA-TODD, MARSHALL e SNOW, 2000,

Como mostrarei na análise desenvolvida no segundo capítulo, os aprendizes avançam na construção do desempenho na LE experimentando sensações diametralmente opostas. Se para alguns deles os aspectos sistêmicos compartilhados pelas línguas neolatinas são percebidos como facilitadores do processo de ensino e aprendizagem, a percepção de certa "facilidade enganosa" (ALMEIDA FILHO, 1995, cf. GABBIANI, 2000) dessas línguas, para muitos outros configurar-se-ia como uma dificuldade. Segundo Ellis e Larsen-Freeman (2006, p. 568) "[...] a mesma coisa que faz uma língua conhecida fácil, torna uma nova língua difícil"[5]. Neste caso, pode-se dizer: a mesma coisa capaz de tornar a nova língua fácil, o seu parecido de família com a língua dos alunos, contemporaneamente a torna difícil.

As considerações prévias apontam para uma primeira apresentação de algumas das questões envolvidas no meu "objeto de pesquisa". Não menos importante é a escolha da expressão "processos de ensino e aprendizagem" de línguas. O fato de assim falar leva em consideração os aspectos dinâmicos da aprendizagem[6], enfatizados em certas tendências da filosofia educacional (DUBIN e OLSHTAIN, 1986) e da reflexão linguística (ELLIS e LARSEN-FREEMAN, 2006, p. 569-70; MITCHELL e MYLES, 1998). Diversas transformações epistemológicas, disciplinares teriam mudado a ênfase dos *conteúdos linguísticos* e do *produto* para o *processo* (DUBIN e OLSHTAIN, op.cit., ELLIS e LARSEN-FREEMAN, op.cit., LANTOLF, 2006). Como pesquisadora aplicada, então, eu estou preocupada com uma pesquisa que vise a desvendar, precisamente, os processos constitutivos do ensino de línguas (eles não estão divorciados nem de conteúdos nem de produtos). Afinal,

> […] os linguistas aplicados [...] estão especialmente interessados nos processos: o desenvolvimento da linguagem, o uso da linguagem, a aquisição da linguagem, o ensino de línguas, a aprendizagem de línguas. Esses processos requerem diferentes teorias e diferentes métodos dos associados à descrição gramatical estática. (LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008, p. 79).[7]

Não menos importante e testemunha de mudanças epistemológicas é a consideração da linguagem em termos processuais: "[…] podemos pensar a linguagem como um processo em

---

HAKUTA, BIALYSTOK e WILEY, 2003) parecem articular melhor os diversos fatos da realidade, em particular a forma em que pode ser reinterpretada a afirmação "leiga" relativa à superioridade da criança sobre o adulto na aprendizagem de uma L2.

[5] No original: "[...] the very thing that makes a known language easy, makes a new language hard".

[6] Daí também falar em "ensino e aprendizagem", e não simplesmente em "ensino". Às vezes referir-me-ei a "ensino de línguas", mas isso não supõe que estou assumindo o ensino como uma atividade independente,i.e., autônoma, a respeito da aprendizagem.

[7] No original: "[…] applied linguists [...] are centrally concerned with processes: language development, language use, language acquisition, language teaching, language learning. These processes call for different theories and different methods for those associated with static grammatical description".

que nós participamos e que nossas mentes/cérebros são moldadas pela linguagem; não a contêm"[8] (LARSEN-FREEMAN e CAMERON, op.cit., p. 109). Desde esta perspectiva,

> […] o ponto decisivo que não podemos passar por alto é que o conhecimento linguístico não é *dado,* mas *alcançado* adaptativamente pelo indivíduo no ambiente. Isto significa que o significado não está localizado no cérebro, no corpo, no ambiente ou em alguma forma linguística determinada: é uma função do estado global do sistema, e emerge na interação. [...] No decurso da negociação de sentido que acompanha cada intercambio dialógico, novos sentidos são criados rotineiramente a partir de velhas formas, tanto involuntariamente como de propósito (ibidem; grifo do autor).[9]

Longe de considerar que tenho esgotado os pontos tratados, aos quais voltarei posteriormente, incorporarei algumas outras considerações sobre o significado, em minha pesquisa, de procurar "compreender". Tais considerações se referem a uma dualidade que está acompanhando a reflexão desta pesquisa de forma explícita: a de pensamento *heterônomo* frente a pensamento *autônomo*. Bauman (2000) recupera o jogo da oposição filosófica entre *heteronomia* e *autonomia*, desenvolvido brilhantemente por Castoriadis ([1994]- 2000, 1998), oposição que também viaja no tempo e se instala nas ciências sociais.

Quando exploradas, é possível ver como todas as sociedades históricas criam suas regras: enquanto as sociedades heterônomas dizem, a respeito das regras proclamadas, que *são (boas)*, e por isso devem ser seguidas (sem desvendar o processo criador que acompanha sempre o surgimento de regras sociais), as sociedades autônomas dizem, a respeito das regras proclamadas, que *parecem ser (boas)*, assumindo de forma consciente que essa criação é resultado de um trabalho humano, social.[10] A adoção do preâmbulo ("parece bom ao conselho e ao povo") na redação das leis dos antigos gregos é um passo decisivo para a autonomia social: "parece bom" não equivale a "é bom" (CASTORIADIS, 1998). A grande diferença entre uma expressão e outra está na consciência explícita de sermos nós os criadores das leis, significando que nós podemos transformá-las.

---

[8] No original: "[…] we can think of language as a process in which we participate, and that our minds/brains are shaped by language; they do not contain it".

[9] No original: "[…] the crucial point not to be missed here is that linguistic knowledge is not *given* but adaptively *achieved* by the individual in the environment. What that means is that meaning is not located in the brain, in the body, in the environment or in a particular linguistic form: it is a function of the global state of the system, and it emerges in the interaction. [...] In the negotiation of meaning, which accompanies every dialogic interchange, new meanings are routinely created for old forms, both unintentionally and on purpose".

[10] Bauman (op.cit.) preferira distinguir entre sociedades *autônomas em si* (aquelas que não explicitam seus procedimentos de regulação social) e sociedades *autônomas para si* (ou seja, aquelas em que os procedimentos de regulação fazem parte de modo consciente dos membros da sociedade). Assinalo aqui que esta dicotomia pode ser confrontada com a proposta por Bourdieu ([1972]- 2004, Cap. 4), que distingue entre *ortodoxia*, i.e. o mundo representado, naturalizado através das classes dominantes e *heterodoxia*, i.e. a revisão de forma consciente desse mundo naturalizado.

Voltando à noção de compreender, acrescento a seguinte consideração: em minha opinião, a "compreensão" é uma via possível de acessar a autonomia. Por que relaciono a compreensão com a autonomia? Tal como explica Castoriadis (op. cit.), o pensamento autônomo é uma interrogação ilimitada, que não se detém e se revisa constantemente. E, segundo Weber ([1917] – 2006, p. 233), tal é a função específica da ciência: converter em "problema" aquilo evidente por convenção. Se "[...] o reino da autonomia e independência começa onde termina o reino da certeza" e as pessoas "[...] podem ser independentes ou autoconfiantes – mas dificilmente as duas coisas ao mesmo tempo" (BAUMAN, 2000, p. 85-6), eu prefiro a incerteza e a independência.

Isto significa que mediante a compreensão do "objeto de pesquisa" não espero construir uma análise para dar conta do que "é", mas do que (me) "parece". Com tal afirmação, não estou assumindo ser a compreensão em chave autônoma o sinônimo de um relativismo epistemológico "à Feyerabend" (1981) que, nas re-interpretações extremas de seu princípio "vale tudo"[11], abririam as portas a um "cepticismo radical", no dizer de Sokal e Bricmont (1999), cepticismo segundo o qual todo conhecimento seria impossível ou subjetivo[12].

Contudo, vale assinalar que, a meu ver, muitas das críticas feitas ao "Tratado contra o método" resultam de ser esquecido um fato fundamental, assinalado pelo autor na epígrafe de sua obra (FEYERABEND, 1981, p.VII): ele esperava construir um texto dialogado com Imre Lakatos, cuja morte impediu tal diálogo.

> Eu devia atacar a posição racionalista; Imre devia me refutar, defendê-la me destruindo no processo. […] Esta origem explica o estilo do ensaio: constitui uma carta extensa e muito pessoal a Imre. Toda frase mordaz que possa conter foi escrita pensando numa réplica, ainda mais mordaz, de seu destinatário. Resulta evidente que em seu estado atual o livro está tristemente incompleto. Falta a parte mais importante: a réplica da pessoa à qual está endereçado.[13]

Como pesquisadora preocupada com compreender meu "objeto de pesquisa", considero que a reflexão de Feyerabend (op.cit.), pretensamente irreverente, traz uma série de contribuições importantes, não simples brincadeiras dadaístas (e, na verdade, o pensamento

---

[11]. "O único princípio que não impede o progresso é: *vale tudo"* (FEYERABEND, 1981, p.7, grifo do autor). No original: "El único principio que no inhibe el progreso es: *todo sirve*".

[12] A referência à subjetividade em Sokal e Bricmont (op.cit.) alude ao desconhecimento da relação entre "dados do mundo" e "interpretações do pesquisador". Considero que ao tratar o ceticismo radical os autores não negam a presença de uma componente subjetiva no trabalho científico, mas enfatizam o problemático de trabalhar de forma *exclusivamente* especulativa em determinados âmbitos de investigação (biológica ou física, por exemplo).

[13] No original: "Yo iba a atacar la posición racionalista; Imre tenía que rebatirme y defenderla, haciéndome picadillo en el proceso. […] Este origen explica el estilo del ensayo: constituye una carta extensa y muy personal a Imre. Toda frase mordaz que pueda contener fue escrita pensando en una réplica, más mordaz aún, de su destinatario. Resulta evidente que en su estado actual el libro es tristemente incompleto. Falta la parte más importante: la réplica de la persona a la que va dirigido."

dadaísta não é para nada simples). Assim, vou resgatar aqui duas questões levantadas nessa reflexão.

A primeira tem a ver com as observações e os princípios de nossos argumentos. Tanto umas como outros não são entidades atemporais a compartilhar um mesmo grau de acabamento. A ciência é um processo histórico complexo, heterogêneo, abrangendo antecipações vagas e não necessariamente coerentes (ainda) de futuras ideologias junto a sistemas teóricos muito sofisticados e formas cristalizadas de pensamento (FEYERABEND, op.cit., Cap. 12). Assim, também o conhecimento científico responde a situações históricas e socioculturais em que as abordagens subjacentes ao trabalho do pesquisador apresentam a diversidade assinalada. Ou, dito por outras (minhas) palavras, também o conhecimento científico apresenta abordagens, as quais, originalmente autônomas, vão sendo assumidas de forma heterônoma e, em momentos particulares da história, são questionadas em sua "heteronomia" (cf. KUHN, 1987). O movimento de autonomia em autonomia, que não deve esquecer essa característica porque não lembrá-la conduz perigosamente a interpretações heterônomas, é para mim o movimento necessário no mundo da investigação.

A segunda tem a ver com conceber a ciência não como um espaço estabilizado e imutável, mas um lugar "pantanoso", "pouco claro", com "erros" e "desvios" no caminho, porque não existe regra alguma válida em todas as circunstâncias (FEYERABEND, op.cit., Cap. 15). Esta última consideração – no fundo ela discute a validade universal da razão científica – está igualmente na linha de desvendar as características heterônomas presentes também na construção do conhecimento racional.[14]

Ao mesmo tempo, a interrogação construída na reflexão autônoma não é uma interrogação vazia (CASTORIADIS, 1998): para ela fazer sentido, deve-se postular, ao menos como "provisoriamente incontestáveis" uma série de termos. Estes, no meu caso, são os que dão embasamento dialógico de índole bakhtiniana a esta pesquisa.

1.2 O EMBASAMENTO DIALÓGICO DESTA PESQUISA

As referências feitas na seção anterior sobre a LA, apresentando pesquisadores aplicados preocupados com as práticas linguísticas e seus contextos de produção, poderiam ser consideradas o sintoma de uma mudança de paradigma kuhniano ou de novas configurações da *episteme* LA no sentido foucaultiano (i.e., como figuras epistemológicas que

[14] Castoriadis ([1993]-2000) elabora uma reflexão a respeito dos perigos envolvidos nas regras absolutas da ética (por exemplo, não matar, não mentir) que levanta de forma eloqüente o problemático desses absolutos.

resultam de formações discursivas, cf. FOUCAULT, [1970] - 1985, p. 323). Mas, por trás dessas referências ressoam outras palavras, mais distantes e, ao mesmo tempo, enormemente contemporâneas: as de Bakhtin e sua teoria dialógica do discurso. Esta teoria constitui o embasamento da presente pesquisa e procura criar um diálogo com autores outros e com visões não totalmente coincidentes, mas, a meu ver, capazes de falar entre si.

O compromisso de Bakhtin com "[...] a língua em sua integridade concreta e viva (e, por conseqüência (sic), concreta e viva na boca de seus falantes)" (FARACO, 2001, p.8) está presente em toda sua obra (cf. TODOROV, 1981). Esse compromisso levará o autor a propor uma análise "metalinguística", sendo esta "[...] um estudo – ainda não constituído em disciplinas particulares definidas – daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da linguística" (BAKHTIN, [1929] - 1997, p. 181).

Vale assinalar que, em sua tradução, Todorov (1981, p.42) substitui o termo bakhtiniano "metalinguística" por "translinguística", não só para evitar confusões, mas também para mostrar essa capacidade de ultrapassar os limites da linguística, antecipando assim as preocupações de muitos linguistas aplicados, manifestadas hoje na hora de desenvolver pesquisa aplicada. Nessa linha, será aqui preferido o termo cunhado por Todorov (op.cit.).

Na verdade, o apelo bakhtiniano a uma translinguística decorre da concepção de linguagem/língua que, bem cedo em sua reflexão se apresenta fortemente comprometida com o fenômeno social da interação verbal, realizada através de enunciação ou enunciações: essa interação constitui "a realidade fundamental da língua", porque "[...] *a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta*, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes" (BAKHTIN, [1929] – 2006, p. 128; grifo meu).

A visão bakhtiniana localiza socioculturalmente a ação mediadora da linguagem, pois todos "[...] os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem" (BAKHTIN, [1952-3]- 2003, p. 261). Tal uso efetua-se em forma de enunciados concretos individuais, orais ou escritos, "[...] proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua" (ibidem). A propósito do mencionado, vale desentranhar algumas complexidades teóricas que tecem seus fios através da obra do Círculo de Bakhtin[15], referidas

[15] Por Círculo de Bakhtin alude-se aos colegas que acompanharam a produção bakhtiniana (caso de Voloshinov ou Medvedev) e, inclusive, assinaram obras cuja autoria é ainda hoje discutida. No transcurso desta apresentação

- à localizacão sociocultural da mediação linguística;

- ao jogo individual ~ social[16] das atividades humanas;

- ao tratamento do enunciado ~ enunciação, no marco de uma "dia-lógica" e não de uma dialética (cf. PONZIO, 2008, p. 185-8 e 231-40), como uma permanente integração entre o seu processo de produção situado e o produto acabado, traço desse processo situado;

- o entretecido heteroglóssico de toda "língua";

- o lugar do alheio e do estrangeiro a respeito das línguas nacionais, de uma perspectiva intra e interlinguística com relação a essas línguas nacionais.

Apresentarei estes pontos entrelaçando dois critérios: um de caráter cronológico, isto é, o momento de elaboração conceitual dentro da reflexão de Bakhtin e outro de caráter "geográfico", relativo a localizar os textos concretos de sua produção que tratam determinado conceito. Esta opção estabelece um roteiro de leitura dos temas bakhtinianos (cf. SOBRAL, 2009, p. 167-8), não habitual na riquíssima bibliografia existente sobre o dialogismo.

1.2.1 O marxismo em foco ou a localizacão sociocultural da mediação linguística

O diálogo com as teses filosóficas marxistas está presente de forma particularmente evidenciada em *O Freudismo* (BAKHTIN, [1927] – 2007) e em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN, [1929] – 2006)[17].

A tentativa de refletir sobre as relações entre infraestrutura (o mundo material, a realidade) e superestruturas (os fenômenos ideológicos) nesta última obra leva, em primeiro lugar, à consideração da especificidade do material semiótico-ideológico:

> Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um *significado* [18] e remete a algo fora de si mesmo.

---

oscilarei entre uma referência a Bakthin ou a seu Círculo, visto a difícil demarcação em termos autorais (cf. nota 16).

[16] Nesta tese empregarei o símbolo "~" para expressar a relação (em geral, dialética) que acontece entre os elementos que integram uma determinada dualidade.

[17] Sobre a autoria ou posição autoral de Bakhtin no caso destas duas obras, sigo as convenções adotadas pelos tradutores, neste caso, Bakhtin (embora na introdução do texto se reconheça a assinatura de Voloshinov), e Bakhtin (Voloshinov) respectivamente. Além da duvidosa contribuição do debate a respeito da questão, vale pensar na linha de Faraco (2010, p. 57), que a partir da teorização do próprio Bakhtin sobre a autoria assinala como "passamos a dispor de um argumento para sugerir que todos os textos disputados foram escritos, de fato por Bakhtin e saíram sob as assinaturas de Voloshinov e Medvedev quando a posição autoral envolvia um comprometimento com pressupostos de certa leitura marxista".

[18] Bubnova (2009, p. 26), em sua tradução direta do russo *znachenie* para espanhol, prefere o termo "significação" à "significado", já que segundo ela este remete à dicotomia saussuriana (sdo/ste), para a qual em russo empregam-se outros derivados da palavra *znak* ("signo"): *oznachaiuschee / oznachaiemoe*. A falta de acordo entre os termos preferidos em cada língua ao traduzir as escolhas terminológicas da produção do Círculo de Bakhtin é um dos pontos complexos na sua interpretação.

> Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia* (BAKHTIN, [1929] – 2006, p. 31, grifo do tradutor).

A refração é um centro do pensamento bakhtiniano e do Círculo de Bakhtin em geral: se mediante os signos apontamos para uma realidade externa, para a materialidade do mundo, o fazemos de modo refratado, já que

> [...] construímos – na dinâmica da história e por decorrência do caráter sempre múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos humanos – diversas interpretações (refrações) desse mundo. [...] Como resultado da heterogeneidade de sua práxis, os grupos humanos vão atribuindo valorações diferentes (e até contraditórias) aos entes e eventos, às ações e relações nela ocorrentes. É assim que a práxis dos grupos humanos vai gerando diferentes modos de dar sentido ao mundo (de refratá-lo), que vão se materializando e entrecruzando no mesmo material semiótico (FARACO, 2006, p. 50, grifo do autor).

Ou, no dizer de Zandwaiss (2009, p. 110), se um signo (ideológico) "[...] ao refletir x, refrata y, é porque os sujeitos apreendem a ordem do real de um modo específico, ou seja, aquele que suas condições de vida lhes permitem apreender". Bakhtin ([1934-5] – 1998, p. 87) expressa belamente esta questão ao sugerir que podemos representar nossas orientações sobre os objetos do discurso pela forma de um raio e

> [...] então nós explicaremos o jogo vivo e inimitável de cores e luzes nas facetas da imagem que é construída [...] pela sua refração naquele meio de apreciações [...] através do qual passa o raio [...]. A atmosfera social do discurso que envolve o objeto faz brilhar as facetas de sua imagem.

Como já dito, o jogo de reflexão e refração presente no domínio dos signos (coincidente com um domínio do ideológico que, como veremos daqui a pouco, poder-se-ia apresentar como um primeiro nível dentro da superestrutura ou "protosuperestrutura") não acontece fora da realidade, pois os signos fazem parte, são fragmentos materiais dessa realidade. E, ao mesmo tempo, nessa superestrutura ideológica, "a consciência individual não é o arquiteto [...], mas apenas um inquilino do edifício social dos signos ideológicos" (BAKHTIN, [1929] – 2006, p. 36). Tal como assinalado em Sobral (2010ª, p. 19), a noção marxista da "primazia da vida vivida, do real concreto, como a origem da formação da consciência", i.e. "a ideia de que é a existência que forma a consciência", está nas bases do pensamento bakhtiniano (cf. PONZIO, 2008, p. 85, ZANDWAISS, 2009, p. 104). Essa existência formadora da consciência do indivíduo é social: os signos só podem aparecer em terreno interindividual, isto é, entre indivíduos socialmente organizados.

> [...] esse aspecto semiótico e esse papel contínuo da comunicação não aparecem em nenhum lugar de maneira mais clara e completa do que na linguagem. *A palavra é o fenômeno ideológico por excelência.* A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. *A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela.* A palavra é o modo

> mais puro e sensível de relação social (BAKHTIN, [1929] – 2006, p. 36; o primeiro grifo é do tradutor, o segundo, meu).

Em sua tradução para a versão espanhola de *MFL*[19] (VOLÓSHINOV, [1929]-2009, p. 33, cf. nota 9), Bubnova explica que a polissemia do termo russo *slovo* (*palavra*) habilita um permanente jogo conceptual. A tradutora conserva o termo *palavra* que, entre os nove significados considerados, inclui os de "discurso", "linguagem" e "verbo" (este último valor do termo, de nuança filosófica, arcaizante, para aludir a discurso sobre algum tema, narração, exposição), e o emprego, já de cunho bakhtiniano, como sinônimo de *vyskazyvanie* (enunciado ~ enunciação). Estes valores do termo *palavra* parecem estar presentes no trecho antes citado, particularmente quando, no decorrer do texto, se sugere ser a palavra o signo mais puro e indicativo, uma espécie de prévio ideológico ou superestrutura de partida[20], visto que "[...] pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa" (BAKHTIN, [1929] – 2006, p. 37).

A sugestão da palavra como superestrutura prévia estaria assinalada também em uma passagem anterior de *MFL,* na qual, quando se faz referência aos signos ideológicos indica-se que os mesmos constituem uma superestrutura "imediatamente acima da base" (BAKHTIN, [1929] – 2006, p. 36), o que pareceria óbvio, visto que toda superestrutura está sempre acima da base. Considero que pode se interpretar, a partir do uso do advérbio "imediatamente", que os autores estar-se-iam referindo dessa forma a uma superestrutura de primeiro nível, ou prévia a toda outra superestrutura, situada no âmbito da palavra.

Ao mesmo tempo, se reconhece na comunicação da vida cotidiana uma parte chave da comunicação ideológica que não pode ser vinculada a nenhuma esfera ideológica particular. Mais importante ainda: "[...] o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana é a palavra. É justamente nesse domínio que a conversação e suas formas discursivas se situam" (ibidem).

Cumpre observar que não menos relevante é o fato de a palavra, como resultado do consenso interindividual, ser "[...] produzida pelos próprios meios do organismo individual, sem nenhum recurso a uma aparelhagem qualquer ou a alguma outra espécie de material

---

[19] Aos efeitos de evitar repetições adotarei algumas convenções para referir aos textos bakhtinianos que serão introduzidas nas diferentes seções do capítulo em nota de rodapé. *MFL= Marxismo e Filosofia da Linguagem.*

[20] Ponzio (2008, p. 109-59) e Zandwaiss (2009, p. 101-2) mostram o debate existente na linha de considerar a linguagem como uma superestrutura ou não, dentro da linguística russa a partir das considerações de Marr, nas primeiras décadas do século XX, e da intervenção de Stalin, no final dos quarenta. Sem aprofundar na questão, vou salientar aqui que o material linguístico habilita a consideração dessa possibilidade (à qual Ponzio (2008, p.144-5) é contrário, embora, a meu ver, sem uma justificativa teoricamente evidente). Considero que, se assumida de forma totalmente diferente à proposta marriana - stalinista (cuja reflexão a respeito da linguagem apresenta um conjunto de pontos francamente discutíveis –vide ZANDWAISS, 2009, p. 99-102 e 110-11), pode-se pensar no material linguístico como "protosuperestrutura".

extracorporal" (ibidem). Essa característica da palavra, material flexível, veiculável pelo corpo, determina seu papel como material semiótico da consciência, i.e. material do discurso interior (interior do ponto de vista da geografia corporal). A linguagem verbal se apresenta como o meio material que permite a constituição de experiências individuais, de processos interiores mas, ao mesmo tempo sociais, sendo este por sua vez um dos pontos claros em contato entre as conceituações do Círculo de Bakhtin e o seu contemporâneo, Vygotsky (PONZIO, 2008, p. 71-80. Cf. CLOT, 2008, SOBRAL, 2010ª).

O jogo entre consciência e ideologia, ideologia e consciência, é chave para entender até que ponto a linguagem (verbal) concebe-se como material semiótico por excelência. De uma parte, o Círculo de Bakhtin localiza uma "psicologia do corpo social" ou elo entre estruturas sociopolíticas e sistemas superestruturais, no processo real de comunicação e de interação verbal, fora do qual

> [...] a psicologia do corpo social se transforma num conceito metafísico ou mítico (a 'alma coletiva', 'o inconsciente coletivo', 'o espírito do povo', etc.). [...] Não há nela nada de inexprimível, de interiorizado, tudo está na superfície, tudo está na troca, tudo está no material, principalmente no material verbal (BAKHTIN, [1929] – 2006, p. 43).

Essa psicologia do corpo social é o meio ambiente inicial das atividades discursivas de todo tipo: conversas de corredor, trocas nas diferentes reuniões sociais, trocas puramente fortuitas, formas em que reagimos verbalmente em face das realidades vitais e dos acontecimentos cotidianos. Tais formas de interação verbal estão estreitamente vinculadas às condições de uma situação social dada e são muito sensíveis às flutuações da atmosfera social: no seio da psicologia social materializada na palavra se acumulam mudanças e deslocamentos quase imperceptíveis, que encontram posteriormente uma expressão em produções ideológicas mais acabadas. Assim, os gêneros, i.e., o repertório de formas discursivas na comunicação de cada grupo social em cada época (BAKHTIN, op.cit., p.44), como parte da "protosuperestrutura" que seria a linguagem, abrem as portas às produções ideológicas no sentido estrito da expressão (ciência, arte etc.). Os gêneros discursivos secundários ou complexos surgem nas condições de um convívio cultural desenvolvido, incorporando e reelaborando, no seu processo de formação, gêneros primários (simples) que se conformaram no contexto da comunicação discursiva imediata (BAKHTIN ([1952-3] – 2003, p. 263).

As formas discursivas concretas apresentam uma unicidade orgânica com seu tema, ao tempo que estão condicionadas pela organização social dos indivíduos participantes numa interação e pelo próprio processo de interação que entre eles acontece. Isso significa, na hora

de revisar as formas de refração do ser no signo ideológico, em que tema e forma estão indissoluvelmente ligados, não se dever

- separar a ideologia da realidade material do signo;

-dissociar o signo das formas concretas da comunicação social;

-dissociar a comunicação e suas formas de sua base material (BAKHTIN, [1929] – 2006, p. 37).

Enquanto encontramos fundamentos para nos aproximar da "psicologia do corpo social" com bases materiais nas interações verbais, que podemos dizer a respeito da consciência ou "psiquismo subjetivo consciente do homem"? Da mesma forma que a psicologia do corpo social, a consciência individual é um fato socioideológico. "O indivíduo, enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor dos seus pensamentos, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e por seus desejos, apresenta-se como um fenômeno puramente socioideológico" (BAKHTIN, [1929] – 2006, p. 59).

O psiquismo é localizado na fronteira entre duas esferas da realidade, o organismo e o mundo exterior, num encontro de ordem semiótica: "[...] *o organismo e o mundo encontram-se no signo*. A atividade psíquica constitui a expressão semiótica do contato entre o organismo e o meio exterior" (BAKHTIN, [1929] – 2006, p. 50). Se bem que todo gesto ou processo do organismo pode constituir material semiótico do psiquismo (respiração, movimentos do corpo, mímica), a palavra, sinônimo neste caso de discurso interior, é seu material privilegiado. Por isso, entre a atividade psíquica interior e sua expressão não existe uma ruptura qualitativa, porque não se sai do âmbito da expressão semiótica.

Vale assinalar, a respeito do relacionamento entre organismo e mundo, a visão bakhtiniana comportar uma "biossemiótica", isto é, uma concepção que não estabelece limites definitivos entre a dialogicidade verbal e a intercorpórea, entre a "semiosfera" (o mundo das línguas e das culturas)[21] e a "biosfera" (o inteiro modo de vida). Os trabalhos desenvolvidos nas áreas da geoquímica, da biologia e da neurofisiologia, enquanto Bakhtin morava em San Petersburgo (1924-1929), apresentam contatos com o trabalho deste último, no seu "[...] interesse pelos *mecanismos dinâmicos*, sejam eles indagados em âmbito biológico ou neurofisiológico e, como fez Bakhtin em sua pesquisa específica, em âmbito cultural e particularmente literário" (PONZIO, 2008, p. 295, grifo do autor). Na interação com pesquisadores de outras áreas do conhecimento, Bakhtin vislumbrou

[21] Ou, no dizer de Bakhtin ([1970-1]-2003, p. 369) recuperado posteriormente por Bauman (2000, p.203), a "logosfera". Na verdade, o termo "semiosfera" será empregado por Lotman em escritos dos anos oitenta, a partir das mesmas fontes de inspiração do Bakhtin (LOZANO, 1999, cf. MANCUSO, 2005, p. 230).

> [...] possíveis caminhos para entender a relação entre mente e mundo como *continuum* dialógico ao invés de uma separação insuperável: para responder ao mundo físico, o organismo deve modelar-se a seu ambiente, traçar nele um mapa e traduzir seus dados em uma representação biológica. O organismo responde ao mundo autorizando-o, fazendo-se seu autor. Da mesma forma, a consciência do indivíduo humano deve escolher entre diversas opções axiológicas, respondendo às solicitações do mundo social, autorizando as suas respostas, fazendo-se seu autor (PONZIO, op.cit., p. 297, grifo do autor).

Em palavras do próprio Bakhtin ([1937-8] - 1998, p. 358), entre o mundo real e o mundo simbolizado há uma fronteira que os separa, mas mesmo assim, esses mundos

> [...] estão indissoluvelmente ligados um ao outro e se encontram em constante interação: entre eles ocorre uma constante troca, semelhante ao metabolismo que ocorre entre um organismo vivo e o seu meio ambiente: enquanto o organismo é vivo, ele não se funde com esse meio, mas se for arrancado, morrerá.

Para fechar a aproximação ao assunto da localização sociocultural da mediação linguística, é importante voltar à consideração desse mundo simbolizado, o mundo das ideologias, e da consciência, ou psiquismo subjetivo. Como já dito, a fronteira entre signo interior, i.e. dentro dos limites corporais e o fenômeno ideológico ou signo exterior, não passa por sua materialidade semiótica: todo conteúdo ideológico pode ser produzido (compreendido e psiquicamente assimilado) por intermédio do signo interior e todo signo ideológico exterior,

> [...] qualquer que seja sua natureza, banha-se nos signos interiores, na consciência. Ele nasce deste oceano de signos interiores e aí continua a viver, pois a vida do signo exterior é constituída por um processo sempre renovado de compreensão, de emoção, de assimilação, isto é, por uma integração reiterada no contexto interior (BAKHTIN, [1929] – 2006, p. 58).

Porém, o psiquismo e a ideologia agem em contextos diferentes; o contexto do psiquismo é orgânico (biológico) e biográfico e, quanto mais fortemente determinado por este, mais distanciado fica de uma expressão ideológica bem definida. Assim, os processos de compreensão do signo interior e do signo exterior são diferentes, já que, no caso do psiquismo, a compreensão do material semiótico não pode ser feita fora do contexto antes referido, assim como no caso do signo ideológico, não pode ser feita fora do contexto ideológico. Trata-se, portanto, de uma apreensão do significado dos signos (interior, exterior) conduzida diferentemente, seja pelo indivíduo, seja pelo seu interlocutor (incluindo, neste último caso, a tarefa do psicólogo ou do cientista das ideologias).

Tais diferenças não implicam que o psiquismo deva isolar-se da ideologia. Em uma interação dialética indissolúvel, "[...] o signo ideológico tem vida na medida em que ele se realiza no psiquismo, e, reciprocamente, a realização psíquica vive do suporte ideológico. A

atividade psíquica é uma passagem do interior para o exterior; para o signo ideológico, o processo é inverso" (BAKHTIN, [1929] – 2006, p. 65). Vida interior e vida exterior se integram numa síntese dialética viva em cada ação discursiva: a experiência subjetiva "[...] se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada, enquanto que a palavra enunciada se subjetiva [...]. É assim que o psiquismo e a ideologia se impregnam mutuamente no processo único e objetivo das ciências sociais" (BAKHTIN, [1929] – 2006, p. 67).

A "dinâmica do psiquismo" (BAKHTIN, [1927] – 2007, Cap. 8, cf. PONZIO, 2008, p. 81-8) se apresenta como um recorrido em duas direções contrárias e mutuamente necessárias. Assim como a palavra nasceria e se desenvolveria no curso do processo de socialização dos indivíduos, para ser, em seguida, integrada ao organismo individual e tornar-se fala interior, o signo exterior, quando "[...] incapaz de penetrar no contexto dos signos interiores, isto é, de ser compreendido e experimentado, cessa de ser um signo" (BAKHTIN, [1929] – 2006, p. 65). Ao mesmo tempo, essa "dinâmica do psiquismo" entranha outras complexidades, vinculadas à concepção das ideologias desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin.

Enquanto nos escritos de Marx e Engels o termo "ideologia" pode, embora nem sempre, se aproximar de "falsa consciência", no sentido da ideologia dominante com relação ao conhecimento objetivo, que mascara seus próprios mecanismos de refração[22], os usos desse termo por parte do Circulo de Bakhtin discutem o já aceito pelo marxismo oficial, i.e., a aproximação de ideologia com falsa consciência (MIOTELLO, 2010).

> Com o termo "ideologia" Bakhtin indica as diferentes formas de cultura, os sistemas superestruturais, como a arte, o direito, a religião, a ética, o conhecimento científico etc. (a ideologia oficial), e também os diferentes substratos da consciência individual, desde os que coincidem com a "ideologia oficial" aos da "ideologia não oficial", aos substratos do inconsciente, do discurso censurado. [...] A ideologia é a expressão das relações histórico-materiais dos homens, mas "expressão" não significa somente interpretação ou representação, também significa organização, regularização dessas relações (PONZIO, 2008, p. 112-3).

De acordo com a revisão feita por Miotello (op.cit.) e por Ponzio (op.cit.), "ideologia" no uso do Círculo de Bakhtin remete a complexos interpretativos da realidade social e natural,

[22] Williams ([1977]-2000, p. 71-89; cf. [1983]-2003, p. 170-3) realiza uma aprofundada discussão sobre as complexidades que entranham as propostas realizadas por Marx e Engels a respeito do conceito "ideologia", o qual não pode ser limitado de modo nenhum à forma preferida em muitas leituras posteriores da filosofia marxista como "falsa consciência". Tal discussão, porém, vai além da apresentação prevista nesta ocasião. Mesmo assim, vale assinalar que, na crítica de Williams a certas interpretações reducionistas, feitas posteriormente na linha de pensamento marxista sobre a ideologia, o autor aponta para a importância de resgatar, mediante um único termo (como acontece no caso de *MFL*) a consideração não só dos produtos, mas também dos processos de toda significação ([1977]-2000, p.88). E insistirá, reconhecendo o problemático desta abordagem visto o seu amplo alcance, em pôr o acento sobre a significação como processo social fundamental (ibidem).

expressos semioticamente e organizados socialmente, mas não exclusivamente àqueles construídos e promovidos pelos grupos dominantes, os quais, porém, não são desconsiderados no pensamento bakhtiniano. Outro caminho segue Faraco (2006, p. 46), ao interpretar a incorporação bakhtiniana dos termos "ideologia(s)", "ideológico" na linha da pluralidade de esferas de produção intelectual humana, mas considera "[...] inadequado lê-los [...] com o sentido de "mascaramento do real", comum em algumas vertentes marxistas".

Embora Faraco (op.cit.) seja um intérprete sutil da obra bakhtiniana, vale assinalar que, em sua aproximação ao ponto, fica apagada a dinâmica existente entre "ideologia oficial", "ideologia não oficial" e "ideologia do cotidiano", explicitada particularmente em *O Freudismo*[23] e também em *MFL*, que habilita, dentro do jogo dialético permanente entre psiquismo e signo ideológico, outros jogos dialéticos: desta vez, entre consciente e "inconsciente" (especialmente, o inconsciente de cunho freudiano)[24].

Com efeito, em *OFr* se faz uma leitura de Freud enfatizando a estrutura linguística do inconsciente, o que é também ponto de partida do trabalho psicanalítico lacaniano:

> O conflito entre consciente e inconsciente consiste em complexas relações entre reações verbais e não verbais, em confrontos entre discurso interior e discurso exterior – no âmbito do mesmo comportamento verbal do homem – e entre as diferentes estratificações do discurso interior. (PONZIO, 2008, p. 82)

As vivências individuais e, mesmo assim, sociais, orientam-se à sua expressão externa (se bem que possa acontecer de essa expressão ser freada ou inibida); a expressão realizada exerce uma poderosa influência sobre as vivências, dando estruturação à vida interior ao conferir-lhe uma expressão mais definida e estável (BAKHTIN, [1929] – 2006, p. 65-6). O conjunto de vivências e das expressões a elas diretamente relacionadas é denominado "ideologia do cotidiano" pelo Círculo de Bakhtin.

> A ideologia do cotidiano constitui o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha cada um dos nossos atos ou gestos e cada um dos nossos estados de consciência. [...] Os sistemas ideológicos constituídos da moral social, da ciência, da arte e da religião cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano, exercem por sua vez sobre esta, em retorno, uma forte influência e dão assim normalmente o tom a essa ideologia. Mas, ao mesmo tempo, esses produtos ideológicos constituídos conservam constantemente um elo orgânico

[23] Daqui por diante, *O Freudismo= OFr*.

[24] Contudo, é importante indicar que Faraco (2006, p.84-5) discute a aproximação ao inconsciente freudiano apresentada em *OFr*, e deixa em suspenso deliberar sobre a aparente incompatibilidade epistemológica entre o olhar bakhtiniano e o olhar psicanalítico, embora marcando a pertinência de um eventual diálogo entre esses dois mundos, em que a alteridade, a heterogeneidade, o conflito, a singularidade, estão presentes. Segundo Mancuso (2005, Cap. 9), essa tentativa é desenvolvida por Zavala em *Escuchar a Bajtín*, obra na qual a autora tece uma interpretação bakhtiniana desde a pós-modernidade e desde Lacan (cf. ZAVALA, 2009).

> vivo com a ideologia do cotidiano; alimentam-se de sua seiva, pois, fora dela, morrem [...] (BAKHTIN, [1929] – 2006, p. 123, cf. BAKHTIN, [1927] 2007, p.88).

O jogo dialético entre ideologia do cotidiano e sistemas ideológicos está permeado pelo jogo de oposições entre ideologias "oficiais" e "não oficiais" (BAKHTIN, [1927] – 2007; cf. PONZIO, 2008, p. 277). É ao âmbito das ideologias não oficiais que o "inconsciente" freudiano se vincula.

Como já vimos, a ideologia do cotidiano penetra nosso comportamento discursivo (interior e exterior). Esta ideologia estaria integrada por diferentes "camadas", isto é, campos cujo conteúdo e composição estão condicionados histórica e socialmente, diferentes, porquanto certas camadas estão mais perto das "verdades", da moral e da visão de mundo dominantes (a ideologia oficial) e, outras camadas estão muito mais distantes do sistema estável da ideologia dominante (ideologias não oficiais), participando estas do "inconsciente". A ideologia do cotidiano "[...] é mais sensível, compreensiva, móvel e nervosa que a ideologia enformada, 'oficial'. No seio da ideologia do cotidiano é que se acumulam aquelas contradições que após atingirem certo limite, acabam explodindo o sistema da ideologia oficial" (BAKHTIN, [1927] – 2007, p.88).

De acordo com esta visão, os conflitos psíquicos do indivíduo acontecem quando essas camadas não oficiais, esses discursos que a ideologia oficial censura, não conseguem fazer-se ouvir: os "conflitos interiores", portanto de ordem psicológica, são assim entendidos como "contradições sociais", historicamente especificadas (PONZIO, 2008, p. 84). O que aconteça com a ideologia não oficial, "[...] sua possibilidade de desenvolver-se em um projeto social alternativo ou de ficar obrigada ao mutismo mais completo" (PONZIO, op. cit. p. 87) dependerá de múltiples condições socio-históricas. Se o contraste da consciência não oficial com a ideologia oficial for grande e ficar reduzida ao âmbito individual, pouco a pouco os motivos ideológicos não oficiais transformar-se-ão em forças associais (ou antissociais), já que a consciência não oficial "[...] necessita de uma força interindividual não só para se realizar como discurso exterior, mas para tornar-se evidente, para intensificar-se e, também para subsistir como discurso interior" (PONZIO, op. cit. p. 86). E esta nova alusão à força interindividual presente na alimentação entre ideologia e consciência nos leva ao ponto a ser apresentado na próxima seção: o jogo do indivíduo entre indivíduos.

1.2.2 O indivíduo social: salvando uma "contradictio in adjecto"

No decorrer das questões envolvidas na interação entre consciência e ideologia, insistiu-se no fato de o indivíduo não ser, se não na inter-relação com outros, o que se manifesta especialmente na palavra: "[...] todo o verbal no comportamento do homem (assim como os discursos exterior e interior) de maneira nenhuma pode ser creditado a um sujeito singular tomado isoladamente, pois não pertence a ele, mas sim *a seu grupo social* (ao seu ambiente social)" (BAKHTIN, [1927]- 2007, p.86, grifo do tradutor).

Se a consciência é, para o Círculo de Bakhtin, "social de ponta a ponta" (FARACO, 2006, p. 82) a expressão "consciência individual" encerraria, portanto, uma contradição. Mas, ao tempo que se procura um entendimento da pessoa humana em chave social, a reflexão teórica do Círculo abre um espaço para a singularidade, recusando o determinismo absoluto.

> [...] o Círculo não nega a singularidade e, desde os primeiros textos de Bakhtin, insiste em afirmar que cada ser humano ocupa um lugar único e insubstituível, na medida em que cada um responde às suas condições objetivas de modo diferente de qualquer outro (FARACO, 2006, p. 83).

Em *MFL* (BAKHTIN, [1929]-2006, p.59-60) esclarece-se a aparente contradição *individual* versus *social*, que induz regularmente à falsa correlação: se for psiquismo, será individual; se for ideologia, será social. A oposição apropriada seria, em todo caso, *natural* versus *social*; isto é, se considerarmos o indivíduo como ser biológico natural, isolado, por fora do mundo social, tal como é estudado por grande parte da biologia. Mas, como já vimos anteriormente, o indivíduo como pessoa responsável por seus pensamentos e seus desejos, seria um fenômeno puramente socioideológico.

> Esta é a razão por que o conteúdo do psiquismo "individual" é, por natureza, tão social quanto a ideologia e, por sua vez, a própria etapa em que o indivíduo se conscientiza de sua individualidade e dos direitos que lhe pertencem é ideológica, histórica, e internamente condicionada por fatores sociológicos (BAKHTIN, [1929] – 2006, p. 59).

Para o Círculo, o conceito de individualidade, que traz neste caso uma visão do homem como ser semiótico, é considerado em si mesmo uma superestrutura ideológica, "[...] que se coloca acima do indivíduo natural e é, por conseqüencia, social" (ibidem). Em *Para uma filosofia do ato* (BAKHTIN, [1919-20]-2010),[25] assim como em *O autor e o herói na*

[25] Este foi o primeiro trabalho escrito por Bakhtin entre 1919 e 1920, mas o último em ser publicado em Rússia, no ano 1986.

atividade estética (BAKHTIN, [1922-4]-2003),[26] são elaborados alguns dos conceitos-chave da reflexão bakhtiniana, especialmente relevantes a respeito da individualidade e também da linguagem. Trata-se da questão da unicidade e eventicidade do ser, do tema do relacionamento *eu/outro* e do componente axiológico intrínseco ao existir humano (vide FARACO, 2006, p. 19).

Segundo Bakhtin ([1919-20]- 2010), o mundo da vida, da historicidade viva é o todo real da existência de seres históricos únicos, que realizam atos únicos e irrepetíveis. A crítica feita por Bakhtin ao pensamento teórico contemporâneo reside no problemático deste pensamento ao fazer abstração da vida e, dessa forma, desconsiderar o singular. Isso não significa a proposta bakhtiniana consistir em se afastar da cognição teórica, mas sim, em superar o divórcio entre o mundo da vida e o mundo da cognição teórica, com sua desvinculação do mundo da vida. O movimento-chave para essa superação é subsumir a razão teórica à razão prática, ou seja, orientar-se a partir do vivido, i.e., do mundo da vida. Trata-se, então, de trabalhar em um marco filosófico viabilizado como uma fenomenologia desse mundo (BAKHTIN, op.cit., p. 32), ao mesmo tempo que recupera a unicidade do ser e do evento como ontologia fundamental (BAKHTIN, op.cit., p.19).

No desenvolver do argumento bakhtiniano, portanto, assistimos a uma reinterpretação dos vários kantianismos e neokantianismos, em particular a respeito do conhecimento do mundo humano realizado mediante categorias universais e em certos casos inatas[27] (cf. PONZIO, 2008, p. 35). O pensamento bakhtiniano trabalha com a "[...] revolucionária ideia de que o mundo não é dado como tal ao homem, mas apreendido pelas categorias humanas" (SOBRAL, 2010b, p. 146: cf. PONZIO, 2008, p. 256). O uso de categorias, "[...] longe de transcendental, ocorre num dado lugar e num dado momento por meio do agir de um sujeito situado na sociedade e na história (incorporando os materialistas marxistas)" (SOBRAL, op. cit., p. 147).

Como assinala Faraco (2006, p.21), a insistência de Bakhtin no singular, no único, no irrepetível, vincula-se à sua reflexão sobre a existência do ser humano (concreto), do *eu* moral que se percebe ocupando um lugar que "[...] jamais foi ocupado por alguém e que não pode ser ocupado por nenhum outro" (cf. Sobral, 2010a).

Devido a essa percepção de unicidade, este sujeito é compelido a responder a ela: *não temos álibi para a existência* (BAKHTIN, [1919-20]-2010, p.40-3; cf. BAKHTIN, [1922-4]-

[26] Prefiro aqui o termo "herói" à "personagem" (cf. NT em Ponzio, 2008, p.41).
[27] Além do mais, o sujeito (kantiano) que impõe ao mundo essas categorias, se funde na observação. Contra essa fusão é desenvolvida a noção bakhtiniana de exotopia, ponto que será abordado no Capítulo 4.

2003, p. 190). Esta expressão nos é explicada por Liapunov, tradutor ao inglês de *PFA*[28], da forma seguinte: eu não posso atenuar minha responsividade pela realização de um ato[29] invocando um álibi, isto é, aludindo ter estado num outro lugar, diferente daquele da realização desse ato (em BAKHTIN, [1919-20]-2010, p.96, nota 111). A unicidade se dá na ação, no ato *individual* e *responsável* (não- indiferente): viver é agir em relação a tudo o que não é *eu*, em relação ao *outro*.

> [...] o *eu* e o *outro* são, cada um, um universo de valores. O mesmo mundo, quando correlacionado comigo ou com o outro, recebe valorações diferentes, é determinado por diferentes quadros axiológicos. [...] é na contraposição de valores que os atos concretos se realizam; é no plano da alteridade, portanto que cada um orienta seus atos (FARACO, 2006, p. 22).

Na parte final de *PFA*, Bakhtin ([1919-20]-2010, p.74-5) revisa o princípio fundamental do mundo real do ato concreto, a arquitetônica da contraposição entre *eu* e o *outro*, como dois centros axiológicos diferentes, mas correlacionados, estando todos os momentos concretos da existência dispostos em função desses centros. E, não menos importante: essa arquitetônica não está dada, concluída: não assume o *eu* e o *outro* situados passivamente nela.

Em vista de tal arquitetônica, na qual viver é *agir em relação ao outro* e, ao mesmo tempo, *assumir uma posição avaliativa a cada momento* (cf. FARACO, 2006, p. 25), é relevante explorar melhor este último ponto. A dimensão avaliativa do relacionamento entre o *eu* e o *outro* se manifesta permanentemente na palavra viva, como nos é dito em *MFL,* obra em que a questão é abordada reiteradamente.

> Toda palavra usada na fala real possui não apenas tema e significação no sentido objetivo, de conteúdo, desses termos, mas também um acento de valor ou *apreciativo*, isto é, quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado. Sem acento apreciativo, não há palavra.
>
> Em que consiste esse acento e qual é a sua relação com a face objetiva da significação? O nível mais óbvio, que é ao mesmo tempo o mais superficial da apreciação social contida na palavra, é transmitido através da *entonação expressiva*. Na maioria dos casos, a entonação é determinada pela situação imediata e frequentemente por suas circunstâncias mais efêmeras (BAKHTIN, [1929]- 2006, p. 137-8, grifo do tradutor).

---

[28] Daqui por diante, *Para uma filosofia do ato=PFA*.

[29] O termo de origem eslava *postupok* para "ato" aponta ao acontecimento concreto, contingente, que alguém realiza propositadamente: assim o explica Liapunov (BAKHTIN, [1919-20]-2010, p. 81, nota 10). É interessante observar que a crítica hispânica, especialmente Bubnova, traduz esse termo como "ato ético", enfatizando assim o viés filosófico ético, antes da singularidade e concreção da ação em si mesma (MANCUSO, 2005). Ponzio (2008, p. 29) traduz *postupok* em italiano como "azione responsabile".

No texto posterior *O Discurso no Romance*, Bakhtin ([1934-5], 1998, p. 97-100) desenvolve esta questão abordando não só o discurso poético, mas também o discurso cotidiano. A entonação expressiva, em um constante movimento dialético, alimenta o acento social, compartilhado por um determinado grupo social e o grupo social alimenta a entonação expressiva. Aponta-se à expressão da estratificação social mediante diferenças padronizadas de acentuar e de atribuir sentido aos elementos da língua, mediante uma "sobrecarga" das palavras com as intenções e os acentos típicos, próprios de determinados grupos e indivíduos, os quais, nessa operação de acentuação, se tornam palavras alheias a outros grupos e indivíduos.

Deve-se acrescentar que essa "sobrecarga" não implica um trabalho de conotação sobre uma denotação "fixa" ou valor semântico permanente das formas linguísticas, embora seja esta uma interpretação possível, se nos situarmos dentro de um objetivismo abstrato. O problema fundamental da pesquisa semântica, em aberto a partir das reflexões trazidas em *MFL*, consistirá em trabalhar dialeticamente a polissemia e a unicidade da palavra (BAKHTIN, [1929]-2006, p.109-111).

Assim, cada época histórica da vida ideológica e verbal, cada geração e suas correspondentes camadas sociais articulam "sua língua", i.e., um "sistema de acentos específicos" junto a escolhas lexicais e gramaticais particulares, uma "língua" configurada por múltiples fatores[30].

> Por mais diferentes que sejam as forças sociais que produzem o trabalho de estratificação (profissão, gênero, tendência, personalidade individual) este reduz-se a uma *saturação da linguagem*, *saturação esta (relativamente longa), socialmente (e coletivamente) significativa, realizada por intenções e acentos determinados (e conseqüentemente restritivos)* (BAKHTIN, [1934-5], 1998], p. 99-100, grifo meu).

Enquanto poderíamos pensar que esse jogo de saturações conduziria a uma situação de incomunicabilidade permanente dentro de uma mesma, porém heterogênea, comunidade a compartilhar uma língua, o caso é que entre esses espaços da língua diferentemente saturados, existe sempre a possibilidade do confronto dialógico ou a percepção de tais saturações como pontos de vista sobre o mundo (ibidem). A dialogia é, precisamente, o ponto desenvolvido a seguir.

[30] Adianto que esta aparente "correlação" entre "classe" e "formas linguísticas" está longe da discutível concepção stalinista (PONZIO, 2008, 144-5), como veremos daqui a pouco em 1.2.4.

1.2.3 Sobre a dialogia bakhtiniana

Como forma de caracterizar a dinâmica inerente à 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).

Em *MFL*, observa-se um movimento importante em direção à "virada linguística" do Círculo de Bakhtin, no dizer de Faraco (op.cit., p. 30-4), referida a centrar boa parte de sua reflexão na vida da linguagem. Bakhtin, em sua produção posterior aos anos vinte, integrará permanentemente essa reflexão, resultado de uma extensão desse percebimento da dinâmica da criação ideológica, ao falar da dialogicidade de todo o dizer. Este dizer

1. não pode deixar de se orientar para o já dito, ao tempo que
2. é orientado para a resposta e
3. está internamente dialogizado (FARACO, 2006, p. 57-8).

Tais características do dizer constituem, de forma evidente, uma continuidade conceitual com a arquitetônica basilar do ato, antes descrita. Se responsabilidade e axiologia são dois elementos-chave na construção da arquitetônica do ato em sua dimensão individual, o terceiro elemento a sustentá-la é a responsividade. O sujeito responsável, sem álibi para sua existência no sentido previamente explicado é, ao mesmo tempo, respondente[31].

O jogo temporal da dupla orientação, antes mencionada, entre passado (o já dito) e futuro (a resposta), acontece no enunciado, endereçado responsivamente não só a seu próprio objeto, mas também à fala dos outros sobre o mesmo. O ponto-chave a respeito da "fala dos outros" está na forma como a relação entre "falante" e "ouvinte (receptor do discurso)" passa por uma reconfiguração e cresce em confronto com a apresentação mecanicista feita pela linguística geral da época. Assim, em *O problema dos gêneros discursivos*[32] (BAKHTIN, [1952-3]–2003) apresenta-se, com clareza, um perfil do receptor protagonista, desde uma "ativa posição responsiva".

> 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

[31] Assim, Sobral (2010ª, p. 20-1) propõe o termo "responsibilidade" para evocar, ao mesmo tempo, o caráter de responsabilidade e de responsivo do sujeito, agente pelo seu ato.

[32] Prefiro aqui a tradução espanhola do título (*El problema de los gêneros discursivos*) elaborada por Tatiana Bubnova, à tradução feita em português por Cláudio Bezerra (*Os gêneros do discurso*).

> 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 do 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, [1952-3]- 2003, p. 271-2).

A compreensão responsiva será um tema revisitado por Bakhtin em diversos trabalhos (*O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas, Apontamentos de 1970-1971, Metodologia das ciências humanas*). Esse retorno constante ao tema se vincula ao retorno de outra noção central na filosofia bakhtiniana e, simultaneamente, indissociável da responsividade: as relações dialógicas entre enunciados (enunciações) e dentro dos próprios enunciados (enunciações).

Vejamos como é conceituada a dialogia ou dialogicidade[33].

Em primeiro lugar, dialogicidade não é ingenuamente equivalente a diálogo, questão já em *MFL* claramente explicitada. Nesta obra, insiste-se em dar destaque ao fenômeno social da interação verbal, realizada através das enunciações, como verdadeira substância da língua (BAKHTIN, [1929]-2006, p. 127). Ao mesmo tempo, assinala-se que, mesmo se o diálogo, no sentido estrito do termo, fosse uma das formas mais importantes da interação verbal, não é o único valor atribuído a "diálogo". Com efeito, "[...] pode-se compreender a palavra 'diálogo' num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas *toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja*" (ibidem, grifo meu).

Em *MFL* (BAKHTIN, [1929]-2006, p. 127-31) encontramos os antecedentes de uma perspectiva da enunciação que vai sendo tecida

> [...] numa dimensão discursiva, implicada num caráter interativo, social, histórico, cultural. Um dos méritos dessa obra é justamente ter difundido a ideia de enunciação, de presença de sujeito e de história na existência de um enunciado concreto, apontando para a enunciação como sendo de natureza constitutivamente social, histórica e que, por isso, liga-se a enunciações anteriores e a enunciações posteriores produzindo e fazendo circular discursos (BRAIT, 2010, p. 68).

Antes de continuar desenvolvendo o ponto, vale salientar a consideração feita pelo tradutor Paulo Bezerra sobre o termo russo *viskázivanie* (sic), que significa "ato de enunciar, de exprimir, transmitir pensamentos, sentimentos, etc., em palavras" (ibidem, N. do T., p. 261). Enquanto Bakhtin emprega *viskázivanie* (sic) tanto para o ato de produção discursiva, quanto para o produto discursivo, Bezerra opta por traduzir sempre como *enunciado* o termo

[33] Emprego os termos como sinônimos.

russo. Também Bubnova, em sua tradução ao espanhol (BAJTÍN, 2002) e Todorov (1981), em sua apresentação dos conceitos-chave bakhtinianos optam por *enunciado*. Na procura de mostrar o rico valor conceitual contido no termo russo cunhado por Bakhtin (cf. Seção 1.2.1), ao mesmo tempo que os problemas terminológicos subjacentes em sua tradução, tenho empregado a expressão *enunciado~enunciação*. Com efeito, não deveremos perder de vista o valor processual presente dentro da produção bakhtiniana, também em muitas alusões ao enunciado. Este duplo valor (processo e produto) resulta, novamente, da continuidade conceitual com a arquitetônica basilar do ato, já que sua totalidade supõe tanto o conteúdo quanto o processo. Embora seja possível enfatizar ou considerar um ou outro, não podemos assumir um ou outro como a totalidade do ato (Cf. SOBRAL, 2010a, p.26).

Voltemos à dialogia. Em *Reformulação do livro sobre Dostoievski* (BAKHTIN, [1961]-2003, p. 348, grifo do tradutor), projeto de trabalho de Bakhtin para uma nova edição de *Problemas da poética de Dostoievski*, encontramos uma eloquente apresentação sobre o quesito:

> A única forma adequada de *expressão verbal* da autêntica vida do homem é o *diálogo inconcluso*. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.

Vale indicar que a expressão "diálogo inconcluso" aponta, fundamentalmente, as possibilidades infindas, em aberto, da palavra viva. Como explicado em *Discurso no romance* (BAKHTIN, [1934-5]-1998, p. 88) e, retomado em *PGD*[34] (BAKHTIN, [1952-3]–2003, p.299-301), o falante não é um Adão mítico a nomear, pela primeira vez, objetos discursivos "virgens" até esse momento: em realidade, todo enunciado responde, de uma forma ou outra, aos enunciados antecedentes (cf. BAKHTIN, [1929]-2006, p. 101). Assim, o objeto do discurso de cada falante "[...] se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos (na conversa ou discussão sobre algum acontecimento do dia a dia) ou com pontos de vista, visões do mundo, correntes, teorias, etc. (no campo da comunicação cultural)" (ibidem, p.300). O enunciado, portanto, é visto como elo na cadeia de comunicação discursiva, inseparável dos elos precedentes (e futuros) que geram nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas.

A reflexão bakhtiniana sobre a dimensão dialógica presente em todo enunciado, dimensão manifestada nas palavras constituintes de um discurso concreto, desenvolver-se-á

[34] Daqui por diante, *O problema dos gêneros discursivos=PGD.*

ao longo do tempo em diversos trabalhos. Porém, sobretudo em *PD*[35], *DR* e *PDG,* encontramos uma discussão de certa organicidade a respeito da dialogicidade, assim como um conjunto de considerações sobre as relações dialógicas entre enunciados e internas ao enunciado.

Em *PD*, a questão está desenvolvida amplamente no capítulo "O discurso em Dostoievski" (BAKHTIN, [1929]-1997, p.181-205). A palavra viva é viva, precisamente, "[...] na passagem de boca em boca, de um contexto para outro, de um grupo social para outro, de uma geração para outra. Nesse processo ela não perde o seu caminho nem pode libertar-se até o fim do poder daqueles contextos concretos que integrou" (BAKHTIN, [1929]-1997, p.203). Recebemos a palavra repleta de vozes de outros, impregnada de intervenções de outros.

Em *DR*, trata-se de mostrar que, entre o discurso e o objeto (tema) para o qual está voltado, entre ele e a personalidade do falante, existe um âmbito flexível de discursos de outrem, de discursos "alheios" sobre o mesmo objeto (tema). E orientado para seu objeto, o discurso penetra num meio dialogicamente tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações (BAKHTIN, [1934-5]-1998, p. 86).

> O enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. Ele também surge desse diálogo como seu prolongamento, como sua réplica, e não sabe de que lado ele se aproxima desse objeto. (Ibidem)

Esta vida dialógica da palavra alude a relações de índole diferente das relações lógicas ou léxico-semânticas. As relações dialógicas são a expressão linguística dos sujeitos posicionados axiologicamente: aquelas devem *tornar-se discurso* (ou seja, enunciados) e *ganhar autor*, isto é,

> [...] criador de dado enunciado cuja posição ele expressa. Neste sentido, todo enunciado tem uma espécie de autor, que no próprio enunciado escutamos como seu criador. Podemos não saber absolutamente nada sobre o autor real, como ele existe fora do enunciado. As formas dessa autoria real podem ser muito diversas. Uma obra qualquer pode ser produto de um trabalho de equipe, pode ser interpretada como trabalho hereditário de várias gerações, etc., e apesar de tudo, sentimos nela uma vontade criativa única, uma posição determinada diante da qual se pode reagir dialogicamente. A reação dialógica personifica toda enunciação à qual ela reage. (BAKHTIN, [1929]-1997, p.184)

As relações dialógicas acontecem entre pessoas socialmente organizadas e não são simplesmente relações entre elementos linguísticos (cf. FARACO, 2006, p. 64). Não vivem

[35] Daqui por diante, *Problemas da poética de Dostoievski=PD, Discurso no romance=DR.*

na linguagem da linguística, mas no discurso da translinguística e sua natureza é extralinguística. Sempre no capítulo já mencionado de *PD,* Bakhtin ([1929]-1997, p.184) explica elas poderem evidenciar-se entre enunciações integrais ou entre partes do enunciado (inclusive uma palavra isolada, se nela é possível ouvir a voz do outro). Assim mesmo podem acontecer entre estilos linguísticos, dialetos sociais etc., desde que sejam entendidos de uma perspectiva semântica como "cosmovisões" de certo tipo.

De acordo com o anterior, a dialogia vive interindividualmente. Mas não se localiza só entre indivíduos, já que também pode manifestar-se, sem se afastar de sua natureza interindividual, em forma individual: as relações dialógicas são possíveis com a própria enunciação, seja o todo desta, sejam partes isoladas do todo ou, inclusive, uma palavra isolada nele se, quando falamos, incorporamos alguma ressalva interna, limitando ou desdobrando nossa autoridade.

A forma de dialogia interna a todo enunciado é abordada com especial destaque em um dos últimos textos escritos (e inconclusos) por Bakhtin. Assim, em *Ap*[36], a questão se expressa em termos de uma "tensa luta dialógica" desenvolvida nas fronteiras existentes entre as próprias palavras e as palavras do outro, porque nos movemos em um mundo de palavras de outro.

> Por palavra do outro (enunciado, produção de discurso) eu entendo qualquer palavra de qualquer outra pessoa, dita ou escrita na minha própria língua ou em qualquer outra língua, ou seja, é qualquer outra palavra *não minha.* Neste sentido, todas as palavras (enunciados, produções de discurso e literárias), além das minhas próprias, são palavras do outro. Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos). [...] (BAKHTIN, [1970-71]-2003, p.379).

As relações dialógicas impregnam a vida da linguagem em todos seus campos de emprego (linguagem cotidiana, prática, científica, artística, etc.). Isso significa que a dialogia, vivendo inter e intraenunciados, permeia os gêneros discursivos, isto é, os tipos relativamente estáveis de enunciados desenvolvidos em um determinado âmbito ou campo de utilização da língua (BAKHTIN, [1952-3] – 2003, cf. Seção 1.2.1, cf. SOBRAL, 2009, p. 172-5). Na seleção de um gênero discursivo particular manifesta-se a relação do enunciado com o falante – o autor do enunciado – e com os outros participantes na comunicação.

> Se nos lembramos de que, para Bakhtin, o discurso sempre assume a forma não de frases repetíveis, mas de enunciados irrepetíveis, poderemos ver prontamente que o que se requer, para o discurso, é muito mais do que gramática e sintaxe.

[36] Daqui por diante, *Apontamentos de 1970-1971=Ap.*

> Devemos situar o nosso enunciado num dado contexto. Precisamos declarar as relações sociais entre os falantes e sua relação com os estranhos; indicar um conjunto de valores; oferecer um conjunto de percepções e maneiras de perceber; esboçar um campo de ações possíveis, prováveis ou desejáveis; transmitir uma percepção vaga ou específica do tempo e do espaço; sugerir um tom apropriado; incluir ou excluir vários estilos e linguagens de heteroglossia; e negociar um conjunto de propósitos. Visto ser impossível fazer todo esse trabalho antes de cada enunciado [...], contamos com os gêneros do discurso [...] como ponto de partida para trocas particulares (MORSON e EMERSON, [1990]-2008, p.308).

De fato, tal como estes autores (ibidem) sugerem, sempre ao falar, "fazemo-lo necessariamente num ou noutro gênero de discurso". Nós falamos em gêneros e os gêneros são um complexo heterogêneo, móvel... Como indicado em *MFL,* locutores / receptores servem-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas, sendo o importante para eles não o aspecto recorrentemente "idêntico" (portanto, "imutável") das formas linguísticas, mas "[...] aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto" (BAKHTIN, [1929]-2006, p. 96), ou seja, os aspectos variáveis e flexíveis dessas formas linguísticas. A chave da compreensão "[...] não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular" (ibidem).

Qual é o papel da língua dentro desta paisagem? Como é concebida na teorização bakhtiniana? Este é o ponto a ser desenvolvido na seção seguinte.

1.2.4 A "língua (nacional)" dentro do entretecido heteroglóssico

De acordo com as questões revisadas previamente, vale examinar a configuração da "língua" como categoria teórica dentro da reflexão bakhtiniana, afastada das tradições linguísticas ocidentais, sejam elas na linha do objetivismo abstrato, norteadas pelas reflexões saussurianas ou na linha do subjetivismo individualista de cunho vossleriano (cf. BAKHTIN, [1929]-2006, Segunda Parte, Caps. 4 a 6, cf. PONZIO, 2008, p. 128-136).[37] Esta discussão, desenvolvida especialmente em *MFL*, é retomada em *DR*, assim como em trabalhos posteriores de Bakhtin (*PDG* e *PTLF*[38], entre outros).

Foi apontada anteriormente a relevância atribuída por locutores / receptores aos aspectos das formas linguísticas que servem a suas necessidades enunciativas concretas. Esses aspectos, variáveis e flexíveis, são os que suportam a palavra viva ou signo bakhtiniano, isto

[37] Vale assinalar, como problema adicional, a existência de um único termo em russo, *iazík*, para aludir tanto à "língua" como à "linguagem" (cf. nota de tradutores em BAKHTIN, 1998, p.47 e PONZIO, 2008, p. 145). Isto produz resultados interpretativos diversos nos trabalhos de tradução às línguas românicas, línguas que possuem ambos os termos.

[38] Daqui por diante, *O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas=PTLF.*

é, o signo ideológico, pertencente ao âmbito discursivo. Como já vimos, a realidade dinâmica da linguagem não pode ser entendida pelo estudo da linguística "[...] quando ela deixa de lado a dialogicidade interna da palavra concretamente orientada e especificamente entonada" (PONZIO, 2008, p. 43). Entretanto, haveria aspectos "imutáveis' nas formas linguísticas capazes de permitir a sua recorrência. Tais aspectos as constituem como "[...] um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável) ou este ou aquele acontecimento (igualmente preciso e imutável)" (BAKHTIN, [1929]-2006, p. 96): mais concretamente, como sinais, antes que signos (ideológicos).

> *Assim, o elemento que torna a forma linguística um signo não é sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica*; da mesma forma que aquilo que constitui a descodificação da forma linguística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão de orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, *uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo* (BAKHTIN, [1929]-2006, p. 96, grifo meu).

Tal como assinala Ponzio (2008, p.121), enquanto o sígnico é, no mundo bakhtiniano, o campo da indeterminação e da relatividade, em que tudo se decide socialmente e se determina por circunstâncias e práticas (sociais) específicas em cada ocasião, a sinalidade tem uma função prefixada, indicando, de forma unívoca, um determinado objeto, fenômeno, ação.

Isso não significa que sinalidade e, consequentemente, identificação, não estejam presentes na língua: para os membros de uma dada comunidade linguística, o sinal e a identificação estão apagados (absorvidos) pelo signo e pela compreensão respectivamente. [39]

> [...] *na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto de contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações da própria prática linguística.* [...] A significação normativa da forma linguística só se deixa perceber nos momentos de conflito, momentos raríssimos e não característicos do uso da língua (para o homem contemporâneo, eles estão quase exclusivamente associados à expressão escrita) (BAKHTIN, [1929]-2006, p. 98, grifo meu).

[39] Vale trazer aqui uma fraqueza argumentativa apontada por Faraco (2006, p. 91-3) a respeito do componente de sinalidade. Quando apresentado (BAKHTIN, [1929]-2006, p. 97), afirma-se que sinalidade e identificação existem na língua "[...] mas não como constituintes da língua como tal". Podemos nos perguntar, junto a Faraco (ibidem), o que pode existir (na língua), sem ser constituinte de (da língua). Uma resposta possível está na tradução feita por Bubnova dessa passagem, que introduz nuanças interesantes (2009, p. 110, grifo meu): "Todo esto no quiere decir que *el momento de la señalización* y *el correlativo momento del reconocimiento* no existan en la lengua. Estos momentos *sí existen, pero no son constitutivos para la lengua como tal*. Están dialécticamente desactivados, absorbidos por la nueva calidad del signo (es decir, por la lengua como tal)".

Das palavras anteriores depreende-se, mais uma vez, a preocupação com as "práticas vivas", evidenciadas em escolhas linguísticas contextualmente orientadas e continuamente situadas nos processos enunciativos dos membros de uma determinada comunidade. Na língua bakhtiniana, a forma linguística não está vazia ideologicamente, porque, quando isto acontece, estamos em face de sinais e não de signos da linguagem.

A concepção de língua bakhtiniana se afasta da ideia de sistema de formas normativas preexistentes na consciência de todo indivíduo, visto, nas enunciações desenvolvidas em situações normais, prevalecer o critério ideológico sobre o critério de correção: "[...] importa-nos menos a correção da enunciação do que seu valor de verdade ou de mentira, seu caráter poético ou vulgar, etc." (BAKHTIN, op.cit., p. 99).

Vale insistir na recusa de apresentar o sistema de formas como um "prévio" existente na consciência subjetiva do locutor. O sistema é entendido como uma abstração, "[...] produto de uma reflexão sobre a língua, reflexão que não procede da consciência do locutor nativo e que não serve aos propósitos imediatos da comunicação" (BAKHTIN, [1929]-2006, p. 95) e, em todo caso, é elaborada pelo linguista-filólogo, como veremos mais adiante. Reiteremos: o importante para o locutor é aquilo que permite à forma linguística figurar em um dado contexto (eis o "centro de gravidade" da língua), antes do que a conformidade das formas utilizadas às normas.

Do anterior, porém, não deve concluir-se que a reflexão bakhtiniana negue um lugar dentro da língua ao sistema de formas linguísticas, sejam estas de caráter morfológico, sintático ou lexical. Com efeito, em *PGD* (BAKHTIN, [1952-3]–2003, p. 289-90), é reconhecido que a língua, como sistema, possui um rico arsenal de recursos linguísticos para exprimir os signos ideológicos, porém, enquanto recursos, estes são absolutamente neutros, ou seja, desprovidos de orientação ou avaliação real determinada. "As palavras não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes" (ibidem).

Em *PTLF* (BAKHTIN, [1959-61]–2003, p. 309-10) também se reconhece, por trás de cada texto (entendido aqui como enunciado), estar o sistema. "A esse sistema corresponde no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado)" (ibidem). Como os recursos do sistema não são avaliativos em si mesmos, acontece de os elementos da língua não poderem entrar em relações dialógicas.

Voltemos ao sistema de formas normativas. Se, na produção bakhtiniana, o sistema de formas em si mesmo, como parte integrante da língua, não é posto em discussão, o valor

normativo próprio de muitas elaborações sistêmicas é evidenciado e debatido. Vejamos mais atentamente esta última questão. Considero que um importante ponto a resgatar da crítica desenvolvida a respeito da noção de língua como sistema de formas normativas (BAKHTIN, [1929]-2006, p. 100-6) reside no "filologismo", o qual acompanhará a linguística europeia prévia e contemporânea ao Círculo de Bakhtin[40], isto é, a presença constante de uma abordagem filológica elaborada para o estudo de línguas mortas conservadas em documentos escritos:

> Podemos dizer que a linguística surgiu quando e onde surgiram exigências filológicas. Os imperativos da filologia engendraram a linguística, acalentaram-na e deixaram dentro de suas fraldas a flauta da filologia. Essa flauta tem por função despertar os mortos. Mas essa flauta carece da potência necessária para dominar a fala viva, com sua evolução permanente (BAKHTIN, op.cit., p. 100).

A linguística/filologia indo-europeia se apoiou em sua origem (fundamentalmente, o século XIX) em um corpus de enunciações "mortas", esquecendo, muitas vezes, os processos ideológicos nos quais participavam, isto é, interpretando-as como um todo autossuficiente, aplicando-lhes "[...] uma compreensão totalmente passiva, que não comporta nem o esboço de uma resposta, como seria exigido por qualquer espécie autêntica de compreensão" (BAKHTIN, op.cit., p. 101).

Ao problema da ausência de compreensão respondente agregam-se outras duas questões de diversa índole. Uma é consequência desse trabalho linguístico-filológico, desenvolvido com documentos escritos e desprovido de compreensão ativa. Ela consistirá na tendência a considerá-los como produtos "fechados", "terminados" (porque se cancela antecipadamente a resposta). Isto é, se lhes atribui uma qualidade monológica que, além do mais, se traslada a seu caráter escrito, quando também tais documentos constituem "[...] um elemento inalienável da comunicação verbal" (ibidem). Apaga-se seu valor como enunciações, portanto, o fato de os enunciados escritos também constituírem elos na cadeia das atividades discursivas. Sobre a abordagem monológica dos enunciados, o próprio Bakhtin dirá, anos depois, que o linguista

> [...] se habituou a perceber tudo em um contexto fechado único (no sistema da língua ou no texto linguísticamente interpretado, não correlacionado

[40] E inclusive, posterior, se levarmos em consideração as observações feitas em Ponzio (2008, p. 135) sobre a linguística estrutural e também sobre a linguística gerativista, movimento extraeuropeu, posterior em trinta anos ao momento de publicação de *MFL*. Vale salientar que as tendências formalistas próprias do objetivismo abstrato tiveram forte influência na linguística russa, no Círculo de Moscou (Karcevski, Vinogradov) na Escola de Fortunatov e na escola de Kazan (Baudoin de Courtenay).

> dialogicamente com o outro, com o texto não (sic) responsivo), e como linguista ele evidentemente está com a razão (BAKHTIN, [1959-61]–2003, p. 326).[41]

Isto é, não se nega a pertinência do monologismo dentro da linguística que, afinal, lembremos, não é translinguística...

A segunda questão vincula-se ao caráter alheio~estrangeiro[42] das línguas "mortas" estudadas fundamentalmente pelas gerações de linguistas-filólogos do século XIX. O sistema de categorias linguísticas por eles produzido a partir do trabalho com tais línguas não poderia ser considerado "[...] uma reflexão sobre a percepção que o locutor nativo tem de sua própria língua; trata-se, antes, da reflexão de uma consciência que luta para abrir caminho no mundo misterioso de uma língua estrangeira [alheia]" (BAKHTIN, [1929]-2006, p. 102).

A brilhante leitura de ordem cultural e histórica feita em *MFL* sobre o valor sagrado de decifrar o mistério das palavras alheias-estrangeiras em diversas sociedades através dos tempos e sobre o reconhecimento do enorme papel histórico que a palavra alheia-estrangeira desempenhou no processo de formação de inúmeras culturas (BAKHTIN, op.cit., p. 103-5), nos abre as portas a uma interpretação a respeito da construção teórica de língua monológica, única e normativa. É o trabalho intelectual dos linguistas-filólogos que produz o sistema de formas normativas, interpretável, a meu ver e em chave marxista, como uma superestrutura proposta como modelo a ser seguido para os variados usos da "protosuperestrutura" que é a linguagem. Mas, as reflexões de *MFL* nos lembram que, como todo sistema de normas, o sistema de normas linguísticas é criado autonomamente e, portanto, não podemos assumi-lo de forma heterônoma.

Vale acrescentar que, se a reflexão monológica norteou inicialmente a pesquisa linguístico-filológica, não se limitou a este âmbito, mas penetrou também no ensino: uma vez decifrada a língua alheia-estrangeira, procurou-se codificá-la para permitir sua transmissão escolar.[43] Dessa forma, o império da compreensão passiva, da prevalência da identificação do sinal sobre a compreensão do signo ideológico, invadiu o espaço da língua própria com as

---

[41] Recupero aqui a tradução ao espanhol feita por Bubnova (BAJTÍN, [1959-61]-2002, p. 312) do trecho, de maior clareza, a meu ver: "Un lingüista está acostumbrado a percibir todo dentro de un contexto único y cerrado (en relación con el sistema de la lengua o con un texto comprendido desde el punto de vista del último, sin confrontarlo dialógicamente con un otro texto como respuesta), y como lingüista tiene por supuesto la razón".

[42] A partir do termo russo *tchujoi* (de outrem), empregado em escritos bakhtinianos, os tradutores escolhem entre *alheio* e *estrangeiro* (cf. nota de tradutores em BAKHTIN, 1998, p.85). No caso de *MFL*, enquanto na tradução ao português os tradutores escolhem preferentemente o termo *estrangeiro* (a partir das traduções ao francês e ao inglês, e não do original russo) Bubnova recorre ao termo *ajeno* em sua tradução ao espanhol (provavelmente a partir de *tchujoi*, embora não faça esclarecimentos explícitos sobre o ponto).

[43] Deve se indicar que a tarefa heurística e a tarefa pedagógica da linguística-filologia têm uma longa história na cultura ocidental, muito anterior ao século XIX. A questão, discutida em *MFL*, aqui não será aprofundada.

categorias do alheio-estrangeiro. E, na invasão, entrou acompanhado da ideia de UMA língua correta, irrepreensível, isto é, normativa.

Em *DR*, estas questões são retomadas para serem discutidas. A conformação da língua única normativa é o resultado de múltiples operações sociopolíticas e culturais, assim como sua bem sucedida existência é o resultado de múltiples operações... também sociopolíticas e culturais.

> A categoria da linguagem única é uma expressão teórica dos processos históricos da unificação e da centralização linguística, das forças centrípetas da língua. A língua única não é dada, mas, em essência, estabelecida em cada momento de sua vida, ela se opõe ao discurso diversificado. [...] A vitória de uma língua proeminente (dialeto) sobre outras, a expulsão de certas línguas, sua subjugação, o esclarecimento graças à palavra verdadeira, a participação dos bárbaros e das camadas sociais numa língua única da cultura e da verdade, a canonização dos sistemas ideológicos, a filologia e os seus métodos de estudo e ensino de línguas mortas e, como tudo que é morto, unificadas e, finalmente, o estudo das línguas indo-européias que passam da multiplicidade de línguas diferentes para uma língua-mãe, tudo isso determinou o teor e a força da categoria de língua "única" no pensamento linguístico e estilístico (BAKHTIN, [1934-5]-1998, p. 81-2).

Mas, a língua bakhtiniana não é "[...] o *minimum* linguístico abstrato da língua comum, no sentido de formas elementares [...] que assegure um *minimum* de compreensão na comunicação prática" (BAKHTIN, op.cit., p.81). Contrariamente, ela se assume como uma concepção do mundo, como um espaço saturado ideologicamente que "garante um *maximum* de compreensão mútua, em todas as esferas da vida ideológica" (ibidem). Esse espaço, esse *maximum* de compreensão mútua, é diverso, múltiple:

> *A vida social viva e a evolução histórica criam, nos limites de uma língua nacional abstratamente única, uma pluralidade de mundos concretos, de perspectivas literárias, ideológicas e sociais, fechadas; os elementos abstratos da língua, idênticos entre si, carregam-se de diferentes conteúdos semânticos e axiológicos, ressoando de diversas maneiras no interior destas diferentes perspectivas* (BAKHTIN, [1934-5]-1998, p.96, grifo meu).

Indiquei previamente (cf. 1.2.2) que, em virtude da dimensão axiológica presente na palavra, o jogo dinâmico entre entonação expressiva e estratificação social se traduz na articulação de diversos sistemas de acentos específicos para cada grupo, isto é, diversas "línguas" sociais. Na verdade, são estas diversas e múltiples "línguas" sociais em dialogia permanente as que se integram em uma entidade teórica denominada "língua" (cf. BAKHTIN, [1934-5]-1998, p.98).

> Nesse sentido, *aquilo que chamamos de língua não é só um conjunto difuso de variedades geográficas, temporais e sociais* (como nos ensinam a dialetologia, a linguística histórica e a sociolinguística). Todo esse universo de variedades formais está também atravessado por outra estratificação, que é dada pelos índices sociais de valor oriundos da diversificada experiência socio-histórica dos grupos sociais.

> *Aquilo que chamamos de língua é também e principalmente um conjunto indefinido de vozes sociais* (FARACO, 2006, p. 56).

A língua, como âmbito de saturação ideológica, se nos apresenta como uma realidade "heteroglóssica" ou "plurilíngüe"[44], na qual a estratificação não envolve necessariamente diferentes formas gramaticais, mas diferentes axiologias, inclusive para as mesmas formas gramaticais. Isto é, diferentes grupos sociais podem empregar os mesmos sinais, mas os signos ideológicos resultantes do uso contextualizado desses sinais serão diversos.

A vida mesma de toda língua é, no dizer de Bakhtin (BAKHTIN, [1934-5]-1998, p. 82), a heteroglossia dialogizada. Em cada momento de sua existência histórica, os falares heteroglóssicos entrecruzam-se de modo multiforme, porque, na língua heteroglóssica e dialogizada coexistem "[...] contradições socioideológicas entre presente e passado, entre diferentes épocas do passado, entre diversos grupos socioideológicos, entre correntes, escolas, círculos, etc., etc." (BAKHTIN, [1934-5]-1998, p. 98). Esta visão de língua comporta uma relação linguagem / tempo diferente da estruturalista: encontramo-nos em face de uma interpretação dinâmica e continua da história da língua, provavelmente de filiação baudouiniana (cf. PONZIO, 2008, p. 129-30).

Em *MFL* (BAKHTIN, [1929]-2006, p. 93-4) critica-se a tentativa de estabelecer uma visão sincrônica da língua, afastando-a de seu devir diacrônico. A princípio, poder-se-ia falar de sistema sincrônico na perspectiva da consciência subjetiva do locutor, isto é, como percepção de certo indivíduo de uma dada comunidade linguística num determinado momento de tempo. De uma perspectiva mais ampla, só seria possível construir ficticiamente um sistema sincrônico limitado a um determinado lapso de tempo. Com efeito, a língua apresenta-se como uma corrente evolutiva ininterrupta: o sistema sincrônico não existiria como tal em nenhum verdadeiro momento da história, além dos pontos de vista das consciências subjetivas dos locutores.

Nessa corrente evolutiva se produz o encontro permanente entre forças centrípetas, as próprias da tarefa de centralização e unificação linguística e forças centrífugas, características do caldo heteroglóssico, da multiplicidade de falares coexistentes dentro da "mesma" língua. As forças centrípetas buscam impor uma certa centralização verboaxiológica por sobre a

---

[44] Holquist e Emerson (BAKHTIN, [1934-5]-1998, p. 428) adotam o termo "heteroglossia" para os termos russos *raznorečie*, *raznorečivost'*. Bernardini et al. traduzem ao português os termos russos *rasnoriétche* (discursos diferentes) e *rasnoiazítchie* (conjunto de línguas diferentes) por "pluridiscurso" e "plurilinguismo" (BAKHTIN, [1934-5]-1998, p. 107). Dado que o termo "plurilinguismo" tem sido empregado reiteradamente na linguística com outras conotações teóricas, preferirei aqui o termo "heteroglossia".

heteroglossia dialogizada, procurando manter a "língua nacional" afastada das forças centrífugas que tentam a dispersão e corroem permanentemente as tendências centrípetas (vide FARACO, 2006, p. 66-7, e PONZIO, 2008, p. 24-5 e 146-9).

O processo contínuo de centralização e descentralização se produz em cada enunciado~enunciação que participa, simultaneamente, de uma "língua única" e da heteroglossia dialogizada. Como resultado do trabalho das forças centrípetas, a língua não é percebida pelo falante como uma entidade neutra, constituída por formas e palavras não pertencentes a ninguém, mas como uma entidade povoada por harmônicas contextuais. "Para a consciência que vive nela, a língua não é um sistema abstrato de formas normativas, porém, uma opinião plurilíngue concreta sobre o mundo" (BAKHTIN, [1934-5]-1998, 100). A palavra da língua é uma palavra "semialheia", porque o falante não toma o discurso do dicionário, mas dos lábios de outrem, dos contextos de outrem. Essa palavra se torna própria só quando o falante a povoa da própria intenção com sua orientação axiológica.

> Nem todos os discursos se prestam de maneira igualmente fácil a esta assimilação e a esta apropriação: muitos resistem firmemente, outros permanecem alheios, soam de maneira estranha na boca do falante que se apossou deles, não podem ser assimilados por seu contexto e escapam dele; é como se eles, fora da vontade do falante, se colocassem "entre aspas". A linguagem não é um meio neutro que se torne fácil e livremente a propriedade intencional do falante, ela está povoada ou superpovoada de intenções de outrem. Dominá-la, submetê-la às próprias intenções e acentos é um processo difícil e complexo (BAKHTIN, [1934-5]-1998, p. 100).

Esta reflexão com a qual fechamos a apresentação sobre a língua bakhtiniana introduz novas perguntas. Se a consciência mergulha numa corrente discursiva de palavras semialheias e a apropriação da língua para um membro de uma comunidade é sempre um processo difícil e complexo, quando uma língua é própria? E quando é alheia ou estrangeira?

Examinarei esta questão a seguir, partindo das categorias "alheio" e "estrangeiro".

1.2.5 O outro, o alheio, o estrangeiro

Vejamos, em primeiro lugar, o percurso recorrido até aqui a respeito da concepção filosófica bakhtiniana. A reflexão norteadora consiste em assumir que a existência interindividual, no processo efetivo de comunicação, i.e., no âmbito de atividades discursivas de todo tipo organizadas em gêneros discursivos, cria a consciência individual. A palavra nasce e se desenvolve no curso do processo de socialização dos indivíduos.

E, se bem que todo o verbal do sujeito singular não lhe pertença exclusivamente porque é do seu grupo social, a singularidade (i.e. a construção socioideológica da pessoa

responsável por seus pensamentos e desejos) não fica apagada. Como explicado previamente, a arquitetônica bakhtiniana do ato recupera a unicidade do ser e do evento. Mas esta unicidade do EU se constrói permanentemente em relação ao OUTRO. No mundo real dos atos concretos, todos os momentos estão dispostos em função da "dia-lógica" eu~outro: viver é agir em relação ao outro, de forma responsável e respondente ao mesmo tempo (cf. 1.2.2 e 1.2.3).

Podemos interpretar, portanto, junto com Ponzio (2008, p. 192) que em Bakhtin "[...] a alteridade se encontra dentro do sujeito, do eu, que é ele próprio diálogo, relação eu-outro". O eu necessita do outro para construir seu mundo e a si mesmo. Não existem privilégios de ordem ontológica a respeito da consciência do eu, porque a consciência é inseparável da linguagem, e "[...] a linguagem é de outros antes que se converta em "própria", antes que se identifique com a própria consciência e expresse [...] o próprio ponto de vista" (PONZIO, 2008, p. 203).

O trabalho discursivo de cada sujeito é sempre respondente, pois a expressão verbal é diálogo inconcluso, aberto, infindo. É, entre outras muitas imagens desenvolvidas por Bakhtin, o palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos ou com pontos de vista, visões do mundo, correntes, teorias... É "[...] ponte lançada entre mim e os outros, [...] território comum do locutor e do interlocutor" (BAKHTIN, [1929]-2006, p. 117). A expressão verbal acontece numa zona fronteiriça em que muitas vezes se desenvolvem tensas lutas entre as palavras próprias e as palavras dos outros: o mundo da plurivocidade (heteroglossia) também envolve mal-entendidos e contradições. A apropriação da palavra é, portanto, um processo difícil e complexo.

Como assinalado em *DR*, as palavras chegam a ser próprias quando o falante consegue orientá-las axiologicamente de acordo com seu ponto de vista. No entanto, elas já trazem consigo suas orientações, porque foram pronunciadas por outros, usadas por outros. Será que alguma vez foram "neutras", isto é, estiveram desprovidas de orientação axiológica? Só como potencialidade, como virtualidade ainda não presente na vida discursiva (cf. BAKHTIN, [1952-3]–2003). Só no sistema, entendido como rico arsenal de recursos para a expressão (que não é um a priori do falante, como indicado em 1.2.4).

Já foi dito que a palavra viva mora na passagem de boca em boca, de um contexto para outro, de uma geração para outra: nesse processo, não se liberta dos contextos concretos que integrou. Assim, podemos identificar três aspectos de existência da palavra para o falante: a *palavra neutra* da língua, não pertencente a ninguém; a *palavra alheia* dos outros, que ecoa

outros enunciados; a *minha palavra*, quando, ao operar com ela em uma situação determinada, a compenetro de minha expressão (ibidem).

De acordo com o anterior, a alteridade (o outro) é um fulcro teórico chave da visão bakhtiniana, que permite categorizar, dentro da língua, aspectos alheios e próprios dos signos ideológicos e, num terceiro âmbito, neutro, porque ainda é virtualidade (os sinais ou formas linguísticas enquanto recursos disponíveis). As categorias do alheio, do próprio, do neutro permeiam as línguas "nacionais", além de estas se apresentarem como nativas ou estrangeiras para o falante. Isso não significa que uma língua materna, nativa e uma língua estrangeira sejam indiferenciadas. A questão é aludida em diversos trabalhos bakhtinianos da perspectiva do locutor, nativo ou estrangeiro. Consideremos, novamente, algumas das questões levantadas anteriormente, desta vez levando em consideração tal perspectiva.

A compreensão respondente das formas linguísticas em contextos precisos é o centro do trabalho discursivo, dialógico por natureza. Na percepção do falante nativo envolvido com os propósitos imediatos da comunicação, a língua é uma opinião heteroglóssica (plurilíngue) concreta sobre o mundo, não um sistema de formas, resultado da reflexão linguístico-filológica elaborada a partir do trabalho com línguas estrangeiras mortas. Em outras palavras, o falante nativo percebe a palavra como o conjunto de contextos possíveis de uso de cada forma em particular, não como um item de dicionário.

Vale assinalar, quando discutidas estas questões (BAKHTIN, [1929]-2006, p. 98), indicar-se estarem as mesmas estão na base dos "métodos eficazes de línguas estrangeiras vivas", preocupados em familiarizar o aprendiz com novas formas inseridas em contextos e situações concretas. A forma

> [...] isolada de seu contexto, inscrita num caderno e apreendida por associação com seu equivalente russo, torna-se, por assim dizer, sinal, torna-se uma coisa única e, no processo de compreensão, o fator de reconhecimento adquire um peso muito forte. Em suma, um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não ao sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável (ibidem).

Também se faz referência à assimilação da língua materna como um processo de integração progressiva da criança na comunicação verbal (BAKHTIN, [1929]-2006, p. 111). À medida que essa integração se realiza, sua consciência é formada e adquire seu conteúdo. Tal integração não é equivalente a receber um produto já pronto, porque a língua, corrente evolutiva ininterrupta, não se transmite de geração em geração, ela

> [...] dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; *eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída –graças à língua materna- se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar.* Os sujeitos não "adquirem" sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN, [1929]-2006, p. 111, grifo meu, cf. PONZIO, 2008, p. 133).

Em *PGD* encontramos novas considerações sobre a língua materna e a língua estrangeira, desta vez, em chave genérica. Como já dito, falamos por gêneros discursivos, porque nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo. Como falantes de uma língua materna, com os gêneros acontece o mesmo que com as formas linguísticas, isto é, nós os empregamos de forma mais ou menos segura e habilidosa, embora possamos desconhecer inteiramente a sua existência. E, do mesmo modo que acontece com as formas linguísticas, lexicais e gramaticais da língua materna, os gêneros nos chegam através "[...] de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam" (BAKHTIN, [1952-3]–2003: 283).

Assim como assimilamos as formas linguísticas nas enunciações, assimilamos as modalidades genéricas, as quais, embora sejam mais flexíveis, plásticas e livres que as primeiras, possuem uma organização determinada (em alguns casos, mais padronizada, em outros, mais aberta à criatividade das pessoas). No momento de realizar nossas enunciações, como locutores nativos, partimos do conjunto projetado do enunciado, selecionando as palavras segundo sua especificação de gênero. Mas isso não significa dominarmos, na prática, todas as formas de gênero de dadas esferas. Ao mesmo tempo, podemos esperar um comportamento frente aos gêneros da língua materna diferente do que acontece com uma língua estrangeira (ao menos nos estágios iniciais da aprendizagem).

> Quando construímos o nosso discurso, sempre trazemos de antemão o todo de nossa enunciação, na forma tanto de um determinado esquema de gênero quanto de projeto individual de discurso. Não enfiamos as palavras, não vamos de uma palavra a outra mas é como se completássemos com as devidas palavras a totalidade. *Enfiamos as palavras apenas na primeira fase do estudo de uma língua estrangeira e ainda assim apenas quando usamos uma orientação metodológica precária* (BAKHTIN, [1952-3]–2003: 291-2, grifo meu).

A experiência discursiva individual se forma e desenvolve-se na contínua interação com os enunciados individuais dos outros. Como já dissemos, trazemos para nossos enunciados as palavras de outros de diversas formas, assimilando, reelaborando e

reacentuando seu tom valorativo. Nessa linha, não haveria diferenças substanciais entre uma língua nativa e uma língua estrangeira. Porém, já foram assinaladas duas questões a respeito das línguas estrangeiras colocadas em diferentes momentos da elaboração filosófica bakhtiniana. A primeira tem a ver com o fato de o sujeito se enfrentar com uma língua desconhecida e, ao mesmo tempo, já "pronta". A segunda refere-se à capacidade de construir os enunciados como conjuntos projetados em função de um gênero discursivo que, ao menos inicialmente, estaria ausente no caso de uma língua estrangeira.

Bakhtin não adiantou maiores elaborações sobre o tema em outros trabalhos. Em *PTLF* (BAKHTIN, [1959-61]–2003, p. 316) alude-se à decodificação de uma língua desconhecida (então, estrangeira), à posição, nesse caso, de eventuais falantes indefinidos e à construção de eventuais enunciados em dada língua (desconhecida). Mas, como em diversas passagens das notas bakhtinianas, o ponto é apenas levantado, deixado em aberto, esperando futuras instâncias de discussão...

As últimas produções publicadas do autor, *Ap* e *MCH*[45], como sabemos, não se apresentam como um todo orgânico em termos de reflexão, mas um conjunto de esboços de trabalhos projetados. Nesses esboços nos reencontramos com as ideias mais caras ao autor, isto é, a compreensão responsiva, a dialogia da linguagem, a relação consciência – existência...

Recupero aqui três pontos relevantes. O primeiro tem a ver com essa relação consciência – existência e consiste em uma passagem, a meu ver, das mais explícitas do autor a respeito do que podemos definir como "língua materna".

> Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativo-emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo. [...] Como o corpo se forma inicialmente no seio (corpo) materno, assim a consciência do homem desperta envolvida pela consciência do outro. Mais tarde começa a adequar a si mesmo as palavras e categorias neutras, isto é, a definir a si mesmo como homem independentemente do *eu* e do *outro* (BAKHTIN, [1970-1]-2003, p. 373-4, grifo do autor).

A referência à formação de minha consciência a partir dos outros, sendo esse primeiro outro "a mãe" (ou figuras com esse valor de interação primeira), não é o único aspecto importante a salientar da passagem anterior. Na parte final, podemos ver esboçado o caminho do homem nessa tomada de consciência como indivíduo integrante de uma comunidade de

[45] *Metodologia das ciências humanas=MCH.*

linguagem: das palavras da mãe, para as palavras dos outros, para as palavras neutras. Nesse caminho, as palavras da mãe nos abrem as portas à reelaboração dialógica das palavras alheias em "minhas-alheias" palavras e, em algum momento, a nossas palavras, de índole criadora (BAKHTIN, [1974]-2003, p. 402).

O segundo ponto, presente também na parte final da passagem citada, envolve o caminho do indivíduo, o qual, em algum momento de sua existência, descobre as palavras neutras. Tais palavras, sem orientação axiológica, pertencentes ao sistema ou conjunto de formas-sinais, também fazem parte da língua (nativa) do falante. Sua existência, já apontada décadas antes e de forma polêmica em *MFL*, nunca será negada. "O contexto é potencialmente inacabável, o código deve ser acabado. O código é apenas um meio técnico de informação, não tem significado criador cognitivo. O código é um contexto deliberadamente estabelecido, amortecido" (BAKHTIN, [1974]-2003, p. 383).

Por fim, o terceiro ponto recupera um dos momentos mais explícitos a respeito da dialogia, presente em *Ap* e já visto em 1.2.4. Como nos diz Bakhtin, vivemos em um mundo de palavras de outro e toda nossa vida é uma orientação nesse mundo, com a tarefa de compreender essas palavras (BAKHTIN, [1970-1]-2003, p. 379). O imenso e infinito mundo das palavras do outro, fato primário da consciência humana e da vida humana, envolve percursos longos e complexos de assimilação e apropriação. Podemos compreender, da reflexão bakhtiniana, que o percurso na língua estrangeira, na qual o código é desconhecido, implica certas complexidades não presentes no caso da língua materna. Mas, na verdade, o percurso será sempre e além do código, difícil e complexo.

1.3 O "MEU" BAKHTIN

> El lenguaje es un laberinto de caminos. Vienes de un lado y sabes por dónde andas; vienes de otro al mismo lugar y ya no lo sabes.
> Wittgenstein

Por que falar em "meu" Bakhtin? A expressão procura evidenciar o processo de apropriação dos conceitos norteadores de sua reflexão, norteadores também em minha pesquisa. Na verdade, o "meu" Bakhtin aparece desde o início da apresentação de seus conceitos, porque, tal como assinala Sobral (2009, p. 167-8), procurei respeitar o autor e lê-lo com independência e, não tenho álibi (nem o procuro) para meus atos, para minhas enunciações "filológico-dialógicas"[46], entoadas, avaliativas, a respeito de seus textos.

[46] De uma parte, trouxe a voz de Bakhtin através da escolha dos seus textos... já traduzidos por outros! (e daí meu emprego de "filologia", em sentido, sobretudo, metafórico), mas, precisamente por ser uma escolha, está

O "meu" Bakhtin é também de muitos outros. Através do tempo e do espaço, suas palavras vivas atingiram diversos interlocutores de forma múltipla, aberta, invitando-os (invitando-nos) a participar do diálogo, felizmente inconcluso, perguntando-se e perguntando-nos sobre o sentido do homem. Alguns desses interlocutores, que se sentiram interpelados pelas palavras bakhtinianas, já foram nomeados nas páginas prévias. Eles e muitos outros veem o mundo desde o marco do dialogismo, i.e., desde uma epistemologia (e inclusive, ontologia) dos fenômenos humanos socioculturais: a semiosis, a cognição, a comunicação, o discurso, a consciência, a ação no mundo (LINELL, 2009, p. 28).

Vale perguntar-se agora, neste mundo do novo milênio, de pós-modernidade, modernidade tardia ou alta modernidade, como é recuperada a voz de Bakhtin através de múltiplos fios dialógicos e por que eu me incorporo nessa fala. E uma primeira resposta nos chega através das palavras de Ponzio (2008), ao considerar que, em nossos tempos de crise de grandes ideologias e de crescentes formas de individualismo na vida social, seja ela nacional ou internacional, uma alternativa à *dialética* (em que se exalta o universal e se reivindicam os direitos do individual/existencial) é a *dialógica*.

Não devemos confundir a crise da grande narrativa marxista do "socialismo real" com o que pode ser o estudo e a compreensão do pensamento de Marx[47]. Nessa linha, a grande contribuição de Bakhtin à dialética materialista passa por mostrar que o caráter fundamental da materialidade é a alteridade: "[...] a dialética se apresenta como dialógica *porque nela o diálogo não é uma característica exterior ao discurso, mas sua estrutura lógica*" (PONZIO, p. 233, grifo meu). Trata-se de um programa filosófico de compreensão do homem pelo homem que, por sua vez, persegue elaborar uma crítica da razão dialógica, isto é, uma crítica da categoria da Identidade como categoria dominante no pensamento e na práxis ocidental.

> Uma visão dialética efetiva, isto é, uma dialética que não proponha de novo a lógica da Identidade, mas que seja capaz de realizar-se como crítica do sistema de reprodução social que concretamente põe em prática essa lógica, tem de realizar-se necessariamente nos termos da Alteridade: um ponto de vista como o que rompe as falsas (Ideológicas), porém concretas, totalidades (Indivíduo, Nação, Comunidade e Unidade supranacional, os diferentes saberes parciais, as Ciências, etc.), seguindo um método não totalizador, que detecte a rede global das quais essas totalidades são parte, estando além dos limites da Identidade. (PONZIO, 2008, p. 235).

---

acontecendo o diálogo entre as palavras do autor e minhas incorporações neste novo enunciado ~ enunciação que é esta tese.

[47] Assim aconteceria, por exemplo, com o pensamento amplamente difundido de Fukuyama (1988) sobre o fim da história. Vale trazer a apreciação de Bauman (2000, p. 131) sobre o anúncio do "fim da ideologia" ser uma declaração de intenções antes do que uma descrição de coisas: teorias e práticas críticas se desregulamentam, e passam a ser autorreferidas, singulares e episódicas (como a própria vida pós-moderna).

Vale lembrar a reflexão de Rajagopalan (2003, p.61-2) a respeito da identidade linguística nos tempos contemporâneos, cujo traço mais visível é a mestiçagem, e as dificuldades da linguística moderna para dar conta dos múltiplos entrelaçamentos existentes entre as línguas, resultado da herança mülleriana marcante para a disciplina ("não há línguas mistas"):

> É preciso reconhecer que a linguística –tal qual se encontra hoje- está mal-equipada para nos fornecer subsídios para falar da identidade humana em nosso tempo de globalização. Parte da dificuldade em aceitar a tese de que nossa identidade linguística se caracteriza por instabilidades talvez tenha a ver como o fato de que simplesmente não há lugar para um falante com tal perfil no mundo da linguística, onde as eventuais instabilidades são tipicamente tratadas ou como sinais de desvio ou como evidenciando simples falta de competência (caso de falantes estrangeiros e pessoas portadoras de deficiências) ou como marcas de estágios passageiros (caso de crianças e falantes de "pidgins") (RAJAGOPALAN, 2003, p. 62-3).

Porém, o insight bakhtiniano habilita a revisitar muitas das categorias construídas dentro da disciplina durante a era do projeto modernista "hardware" (BAUMAN, 2000, p. 126), ocupado em moldar o heterogêneo conjunto de grupos locais num corpo cultural e linguisticamente unificado. Não devemos esquecer que a construção e o revigoramento do Estado/nação no limiar da Era Moderna exigiu o expurgo de costumes, dialetos e calendários locais ou de viés étnico, substituídos por padrões unificados sob a supervisão de ministros (do Interior, da Educação e da Cultura...) e exigiu a vigilância constante dos vizinhos além das fronteiras (BAUMAN, 2007, p.60-1).

As reflexões bakhtinianas não o esqueceram[48], nem o aceitaram e nos abrem portas, desde a heteroglossia dialogizada, para trabalhar em nossa contemporaneidade, na qual aquilo então meticulosamente montado, está fragmentando-se. A soberania do Estado "[...] está sendo fatiada em pedaços cada vez mais finos e espalhada por todo o espaço continental ou mesmo planetário" (BAUMAN, 2007, p. 62, cf. GIDDENS, 2005), enquanto os indivíduos, já não mais considerados parte de uma sociedade "sólida", própria da Modernidade, são livrados a uma tarefa constante de "tornar-se", isto é, de moldar sua(s) identidade(s) incessantemente (BAUMAN, 2001, p. 97). Se a linguística se inspirou, ao mesmo tempo, no desejo de pureza e no medo de mestiçagem (RAJAGOPALAN, 2003, p. 62)[49], como resultado da sua própria

[48] Provavelmente porque a política cultural – nacional soviética se ocupou de aspectos linguísticos como a alfabetização, a criação de gramáticas normativas e de um alfabeto para as línguas orais: a situação da língua soviética foi uma preocupação da classe política (cf. PONZIO, 2008, p. 141).

[49] As diferentes contribuições desenvolvidas por linguistas brasileiros a respeito do projeto de lei 1676/1999 do deputado Aldo Rebelo (FARACO, 2001 –org.), voltado "à promoção, à proteção, à defesa e ao uso da língua portuguesa" são um bom exemplo da necessidade de revisitar temas que estão instalados no imaginário social em chave modernista "hardware". Na mesma linha vale lembrar o intenso debate gerado em maio de 2011, a partir da publicação do livro didático "Por uma Vida Melhor" de Eloísa Ramos para o ensino primário brasileiro que, segundo a imprensa e diversos representantes da classe intelectual e política brasileira, "ensina a falar (e escrever) mal" (Vide http://www.alab.org.br/noticias/destaque/80-polemica-em-relacao-a-erros-gramaticais-em-

situação socio-histórica, estamos na hora de revisar profundamente essas questões e podemos fazê-lo desde uma "dia-lógica" embasada na alteridade.

Também a sociologia legatária do pensamento sistêmico outrora dominante na disciplina se mostra inadequada para apreender a experiência especificamente pós-moderna (BAUMAN, 2000, p. 202). Aproximações à sociedade como a "multicomunitária" ou a "multicultural" apontam para uma percepção de as comunidades estarem enclausuradas em suas respectivas defesas (sendo a "pureza cultural" considerada como valor supremo do grupo, enquanto toda capacidade de absorção cultural como poluidora, no caso da sociedade multicomunitária, ou a tolerância com as diferenças culturais e com a liberdade de opções, sem assumir debates interculturais significativos sobre a validade das diferentes soluções culturais, no caso da sociedade multicultural).

A questão não passa por um incremento de heterogeneidade (ou "impureza") nas culturas contemporâneas, mas pela percepção da intenção ideológica ou de valor de signo saturado ideologicamente, que refrata a noção de cultura "homogênea": como indicado por Bauman (2000, p. 202), a "pureza" dos compostos não é uma característica dos ingredientes, mas a maneira como foram classificados.

As reflexões bakhtinianas, embasadas na diversidade, nos aproximam da realidade da linguagem como tarefa de tradução permanente em que o indivíduo está envolvido o tempo todo:

> Todos somos tradutores; a tradução está presente em cada encontro comunicativo, em cada diálogo. E deve ser assim porque [...] as fronteiras que estabelecem sentidos continuam a ser traçadas de forma dispersa e descoordenada, à falta de um departamento cartográfico central e de uma visão oficialmente impositiva dos mapas de reconhecimento militar. Na matriz de significados possíveis [...], a diversidade de trocas, associações e divisões possíveis é, para todos os efeitos infinita e não há necessidade de que essas trocas se sobreponham na situação de cada usuário; ao contrário, há uma grande probabilidade de que tal sobreposição jamais ocorra (BAUMAN, 2000, p. 203).

Na maioria de nossos encontros diários "sabemos como prosseguir", como dar respostas adequadas a cada movimento do outro, além da polivalência cultural ou da eventual falta de consenso (BAUMAN, 2000, p. 204, cf. MEY, 1998, p. 71)[50]. A visão bakhtiniana nos ajuda a

---

livro-didatico-de-lingua-portuguesa-revela-incompreensao-da-imprensa-e-populacao-sobre-a-atuacao-do-estudioso-da-linguagem).

[50] "Saber como prosseguir" é a expressão usada por Wittgenstein ([1953]-2002, p. 151-5 e 181- 219) para desenvolver a ideia que acompanha a de "jogos de linguagem". O "segundo" Wittgenstein apresenta a linguagem como constituída de inúmeros "jogos", em que se seguem regras de uso, aproximadamente similares às regras de jogos como o xadrez, etc.; tais regras vão sendo aprendidas com o uso, uso em que é possível um conjunto virtualmente infinito de movimentos e variações (ALVES, 2003, cf. BILETZKI e MATAR, 2009). O conhecimento desse uso nos permite saber como prosseguir, sendo que seguir a regra é uma prática. Além do mais, não temos como seguir "privadamente" a regra. Estes aspectos da reflexão de Wittgenstein apresentam pontos em contato importantes com o trabalho bakhtiniano, especialmente a respeito dos gêneros discursivos. Há

interpretar o complexo trabalho humano envolvido na comunicação e no entendimento mútuo, que é "saber como prosseguir" diante de outros que podem seguir caminhos diferentes.

"O que foi separado não pode ser colado novamente", nos diz Bauman (2001, p. 29, cf. p. 40) a respeito de nossa modernidade fluida, em que a identidade humana se transforma de um "dado" em uma "tarefa", sendo dos atores a responsabilidade de realizá-la (assim como as consequências e os efeitos colaterais dessa realização), porque eles não mais nascem em suas identidades. O "processo de individualização" contemporâneo (BAUMAN, 2001, p. 39-40) é diferente da tarefa de autoidentificação do princípio da era moderna, resumida em se conformar ativamente aos tipos sociais de classe e modelos de conduta, sem sair da linha nem se desviar da norma: hoje se assume a identidade em sua condição precária e eternamente inconclusa (BAUMAN, 2005, p. 22).

Se os projetos identitários autoproduzidos respondem a novas formas de relacionamento entre Estado/nação e indivíduo (embora o processo de individualização tenha mais de fatalidade do que de escolha tanto na modernidade sólida quanto na modernidade fluida), a imagem bakhtiniana a respeito da construção de identidade(s) linguísticas individuais como percurso realizado através de um mundo de palavras de outros na modernidade sólida não perde alcance explicativo na modernidade líquida. O jogo entre palavras próprias, alheias e neutras, instalado entre a ontogênese e a gênese social, vai além da significação histórica própria do seu período de enunciação.

Nesta perspectiva do jogo "próprio – alheio – neutro", assistimos à caída da figura do falante nativo onipotente, cunhada no desenvolvimento da revolução chomskiana (cf. RAJAGOPALAN, 2003, p. 67), que tudo sabe de "sua" língua. Esse falante nativo invadiu o ensino das línguas estrangeiras de forma tal que o aprendiz devia fazer o possível para se aproximar de sua competência utópica (cf. DAVIES, 2006). Quando revisada a noção de falante nativo e suas múltiplas implicações no ensino de línguas estrangeiras, em chave de signo ideologicamente saturado, descobrimos ter ela estado associada e estar ainda, ao ideal de acesso a um mundo melhor (sendo que nesse mundo o falante nativo é seu representante mais perfeito)[51]. E, ao mesmo tempo, descobrimos caminhos alternativos nos propósitos de ensino de línguas estrangeiras. Ensinar línguas outras significa

---

alguns elementos que apontariam para a consideração de uma alteridade, mas, por enquanto, a dialogia não seria um aspecto aprofundado nas *Investigações filosóficas*.

[51] Vale ressalvar que esse acesso estaria condicionado ao ensino de determinadas "línguas" estrangeiras (aqueles dialetos que se transformaram em línguas como resultado de operações sociopolíticas "bem sucedidas", o que o "ditado" cunhado por Weinreich resume indicando que as línguas são dialetos que contam... com um exército e uma marinha!), diferenciadas de outras não prestigiadas, qualificadas como "dialetos" ou "línguas exóticas" (RAJAGOPALAN, 2003, p. 65). Este é um efeito curioso, construído nos últimos séculos no Ocidente

> [...] formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo.
>
> As atividades de ensino e aprendizagem de línguas "estrangeiras" fazem parte de um processo muito mais amplo que podemos chamar de redefinição cultural. Nesse processo, não faz o menor sentido falar em termos de perdas e ganhos. Nós simplesmente nos transformamos em outras pessoas [...]. Afinal, é na linguagem e através dela que as nossas personalidades são constantemente submetidas a um processo de reformulação [...] (RAJAGOPALAN, 2003, p. 70).

A tarefa cotidiana de tradução transcende as categorias (hardware) "nativo" e "estrangeiro", porque, como já assinalei, essa tarefa faz parte de nosso percurso continuo de orientação num mundo de palavras de outros. O embasamento bakhtiniano nos permite dar uma olhada nesse percurso, evidentemente complexo além das mencionadas categorias.

Uma segunda aproximação a respeito de minha apropriação da perspectiva dialógica se vincula à pertinência do trabalho intersubjetivo situado localmente em tempos globalizados, e aponta a mostrar meu interesse pela compreensão dos eventos acontecidos num tempo, num espaço, pois, como veremos na próxima parte deste capítulo, o cenário do "objeto" desta pesquisa (cursos de leitura em línguas estrangeiras próximas) está localizado, visto os cursos investigados se desenvolverem em sala de aula e não no ciberespaço.

Nosso mundo globalizado entrelaça eventos sociais à distância com contextualidades locais, num jogo de "glocalização", isto é, de tensão entre globalização e localização, tendências intimamente relacionadas embora aparentemente contraditórias. Enquanto o espaço perde sua materialidade no ciberespaço, a localidade aparece desvalorizada, porque assim como o capital se tornou extraterritorial, os detentores do poder ocuparam o ciberespaço e é aí que as elites operam: a web mundial das classes cultas deixa fora o mundo da vida (BAUMAN, 2000, 124-7 e 135).

Local e global se entretecem, enquanto a comunidade local já não é mais um âmbito saturado de significados familiares e por todos sabidos, convertido em expressão localmente situada de relações distantes (GIDDENS, 2004, p.106). Porém, embora vivamos "no mundo" num sentido diferente de épocas anteriores da história, porque a distância invade as atividades locais e os mundos fenomênicos da maioria são globais, todos continuamos a viver uma vida local e as limitações do corpo asseguram que todos os indivíduos, em todo momento, estejam

---

(especialmente, quando o credo nacionalista se tornou em valor - BAUMAN, 2000, p. 166), e que pareceria contraditório, à primeira vista, se levarmos em consideração outras questões. A forma de olhar o Outro (outros seres humanos, outras sociedades) na instituição da sociedade tem se mostrado como um processo altamente conflituoso através da história. Como ensaio de um esquema de possibilidades a respeito do encontro com outras sociedades, pode se pensar que elas sejam superiores, iguais, ou inferiores à nossa. A história nos ensina que a maioria das vezes o encontro com os outros se vinculou, tristemente, à terceira possibilidade (CASTORIADIS, [1985]-2000, p. 34-6). Se o ensino de um saber "estrangeiro" pode se associar hoje ao "acesso a um mundo melhor", este dizer esconde em sua heteronomia uma longa tradição que contradiz plenamente a associação entre o Outro (o "Estrangeiro") e uma valoração positiva desse Outro.

contextualmente situados no tempo e no espaço (GIDDENS, 2002, p. 173-4). Nesta linha, o novo estado de coisas não impede pensar a existência do indivíduo pela perspectiva dialógica do dizer, orientado para o já dito, orientado para a resposta e internamente dialogizado, circulando em diversos gêneros discursivos.

> As respostas do outro são necessárias na sustentação de um mundo "que é observável" e "que responde". [...] O mundo social, afinal, [...] deve ser entendido como [...] um mundo em que cada pessoa está igualmente implicada no processo ativo de organizar uma interação social previsível. A ordem da vida diária é uma ocorrência miraculosa, mas não deriva de qualquer intervenção externa; ela é produto de uma realização contínua de atores cotidianos de maneira rotineira[52]. A ordem é sólida e constante; mas o mais leve olhar de uma pessoa a outra, a inflexão da voz, a mudança da expressão facial ou de gestos do corpo podem ameaçá-la (GIDDENS, 2002, p. 53-4).

Como nos lembra Linell (2009, p. 284) o que participantes e analistas encontramos lá fora no mundo social são basicamente eventos e rotinas linguísticas (*routines of languaging*). O dialogismo, como já vimos, nega o indivíduo independente da sociedade e o apresenta num jogo dúplice de encaixes, entre situações (interações situadas) e tradições (práxis sociocultural). 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 alterar-se, 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, socio-históricas e situacionais do indivíduo é fundamental nesta abordagem (LINELL, 2009, p. 51-3, cf. FAIRCLOUGH, 2003, GIDDENS, [1984]-2006, GIDDENS, 2001).

Porém, algumas apropriações do indivíduo constituído na heteroglossia dialogizada como um "self" dividido, descentrado, como é o caso das versões pós-estruturalistas, negam por completo sua agência (LINELL, 2009, p. 111-3, cf. GIDDENS, 1999). Prefiro as interpretações que veem o indivíduo não só como sujeito, mas como agente, isto é, que veem a necessidade de uma interpretação "[...] não da subjetividade apenas, mas da ação" (GIDDENS, 1999, p. 308, cf. GIDDENS, 2001). Embora as ações e as falas individuais estejam permeadas socioculturalmente e sejam realizadas em situação, os indivíduos não ficam inteiramente à mercê das forças discursivas ou sociais que

> […] ainda são em grande medida as origens de iniciativas pessoais e são responsáveis por suas ações. Eles são os agentes com as suas próprias experiências e biografias e eles têm (na verdade, em graus variáveis), capacidades para participar e

[52] O próprio Giddens (2002) chama a atenção sobre o complexo trabalho envolvido na incorporação das tarefas rotineiras para cada indivíduo, apontado por Goffman (1971, p. 248). Essas atividades requereram uma séria mobilização de esforço e foram negociadas "em meio a suores frios" ("in a cold sweat") nos estágios iniciais. De outra parte, Bakhtin ([1952-3]-2003, p. 265, 282-4) se refere à existência de uma diversidade de gêneros discursivos altamente padronizados e rotinizados.

> contribuir com seus círculos sociais. Os indivíduos são moralmente responsáveis […] (LINELL, 2009, p. 112, cf. LINELL, 2005, p. 44).[53]

Encaixe em situações e tradições mais a apresentação do indivíduo como agente, sem álibi, são características que resgato com ênfase da perspectiva dialógica bakhtiniana. Porém, vale assinalar, ao mesmo tempo, a "intenção" do agente não ocupar aqui um lugar preponderante. Isto não acontece porque as ideias e assunções individuais dependem fortemente de experiências do indivíduo no mundo social. Determinados aspectos das ações (também as que envolvem a linguagem) são altamente rotineiros, de forma tal que o indivíduo não precisa tomar em consideração planos prévios para executá-los[54]. Além do mais, os enunciados, uma vez realizados, habilitam muitas vezes à atribuição de diversas interpretações, isto é, tais enunciados podem ser interpretados posteriormente em formas não previstas pelos enunciatários. E por último, porque não devemos esquecer a orientação para o outro que anima todo momento discursivo: os enunciados não são expressão de intenções individuais, independentes; antes de tudo se constroem num relacionamento responsivo e antecipatório (LINELL, 2009, p. 239-40).

A terceira questão tratada aqui fecha a apresentação sobre o embasamento teórico permeador desta pesquisa. Quando interrogado sobre os estudos literários contemporâneos pela revista Novi Mir, Bakhtin ([1970]-2003) realiza, no decorrer de suas respostas, uma bela exposição sobre algumas de suas idéias reitoras. Delas, desejo lembrar a seguinte: uma obra pode conter algo necessariamente apenas potencial, afirmação decorrente de seu conceito global de "não finalizabilidade". Tal potencialidade, própria não só das grandes obras, mas também dos indivíduos e das culturas, explica por que, mesmo se plenamente descritos, nunca serão exaustivamente descritos. Assim Shakespeare, Cervantes e outros grandes escritores construíram obras cujas profundezas semânticas existem de forma oculta, isto é, potencial (cf. MORSON e EMERSON, 2008, p. 302-5).

Na mesma categoria inclui-se a obra de Bakhtin. Iniciada nos anos vinte e terminada (porque a mortalidade é a primeira condição do ser humano) em meados dos anos setenta, a *dia-lógica* tem sido explorada continuamente nos últimos quarenta anos. Ela permite uma aproximação aos fenômenos linguísticos, sociais e culturais de nossos tempos contemporâneos

---

[53] No original: "[…] are still to a large extent the origins of personal initiatives, and are accountable for their actions. They are agents with their own experiences and biographies and they have (admittedly, to varying extents) capacities to participate in and contribute to their social circles. Individuals are morally responsible […]".

[54] Daí que alguns autores (GIDDENS, [1984]-2006, cf. LINELL, 2009, p. 284) trabalhem com a noção de "consciência prática" ou "conhecimento prático" como o saber que os atores têm das condições sociais das ações, incluídas as próprias ações, mesmo se não são necessariamente expressadas no discurso (o que, quando acontece faria parte da "consciência discursiva" ou "conhecimento declarativo"). As noções de "conhecimento prático", de práticas linguísticas corporificadas, de ações linguísticas em dimensão temporal, multimodais e com ligações não linguísticas e pré-linguísticas se sustentam hoje em ampla evidência empírica de inúmeros trabalhos desenvolvidos sobre a interação (LINELL, ibidem).

porque inacabada, aberta e rica em potenciais que ainda deveremos repensar. Finalizo esta parte com as reflexões de Bauman (2000, p. 144-56) sobre a seguinte pergunta: a pós-modernidade é um tempo de crise?

A resposta, se conservarmos o significado da palavra "crise" como indefinição, incerteza, e como o momento quando decisões sensatas podem ser tomadas com autoconfiança para garantir uma virada para melhor (e não como o estado de coisas que saem de controle, como *juggernaut*[55]), é afirmativa. A palavra "crise" não deveria ser interpretada como antônimo de "normalidade", porque "estar em crise" é o estado normal da sociedade humana. Esta é a forma de autoconstituição, de autorreprodução e autorrenovação, assim como cada momento da vida social é um momento de autoconstituição, reprodução e autorrenovação (lembremos o já dito sobre o jogo dúplice do indivíduo vivendo em / entre situações e tradições).

> [...] a tarefa já não é explicar a crise para expulsá-la, retirando do esconderijo os fatores peculiares responsáveis pela produção de estados extraordinários em sistemas de outro modo regulares e normativamente regulados. Ao contrário, a tarefa é construir uma teoria do ser-humano-no-mundo que não veria a incoerência e a desfuncionalidade como eventos extraordinários [...] e portanto não teriam necessidade de uma "teoria da crise" especial (BAUMAN, 2000, p. 156).

As grandes categorias da teoria linguística (língua, falante), como a teoria bakhtiniana nos convida a pensar, "estão em crise", porque esse tem sido sempre seu estado normal. Bakhtin se perguntou constantemente pelo sentido do homem (cf. PONZIO, 2008, p. 15-27) e abriu as portas a muitos que procuramos uma teoria do ser-humano-no-mundo com suas incoerências e desfuncionalidades. Expostas as chaves teóricas que sustentam esta investigação e configuram seus pressupostos nucleares, no seguinte capítulo farei uma primeira apresentação dos aspectos metodológicos e do cenário de pesquisa.

[55] A imagem da Alta Modernidade como *juggernaut*, cunhada por Giddens (2004, p. 132), alude a uma máquina descontrolada de enorme poder que o coletivo humano pode dirigir até certo ponto, mas também ameaça com sair-se de controle e, nesse caso, poderia destruir-nos completamente.

CAPÍTULO 2
SERÁ QUE A LÍNGUA QUE FICA "MAIS PERTO" FICA MAIS FÁCIL? OUVINDO AS VOZES DOS APRENDIZES-LEITORES NA PROCURA DE SEU HORIZONTE APRECIATIVO E DE SUA ENTONAÇÃO

Como já vimos no capítulo anterior, uma visão dialógica da linguagem "[...] deve justamente colocar como base de sua doutrina a enunciação como realidade da linguagem e como estrutura socioideológica" (BAKHTIN, [1929]–2006, p.131). Tal visão comporta "prévios" metodológicos, discutidos na mesma obra (op. cit., p. 128-9):

1. em primeiro lugar, analisar as formas e tipos de interação verbal em conexão com suas condições concretas (de produção);
2. em segundo lugar, considerar as formas dos enunciados concretos, de desempenhos discursivos particulares, como elementos de uma interação intimamente concatenada;
3. por fim, reexaminar as formas linguísticas com base na apresentação linguística habitual.

Neste capítulo farei uma primeira apresentação de análise de dados segundo os "prévios" metodológicos assinalados, procurando evidenciar algumas percepções dos alunos das disciplinas de leitura em línguas estrangeiras, relativas a esses processos de ensino e aprendizagem (com foco em leitura) em línguas próximas.

O embasamento bakhtiniano de meu olhar, em diálogo constante com uma análise do discurso produzido no contexto local foco desta pesquisa (cf. FAIRCLOUGH, 2003; FAIRCLOUGH e WODAK, 2000; LINELL, 1998, 2005 e 2009 entre outros) busca interrogar o cenário de pesquisa como âmbito social e ideologicamente constituído, em que se entrecruzam vozes e valores. Desse entrecruzamento participam todos seus elementos constituintes: as professoras, os aprendizes, a metodologia e os conteúdos programáticos (cf. SOUZA, 1995) e, devo acrescentar, neste caso, eu mesma como pesquisadora, trazendo meus pontos de vista na interpretação feita dos dados analisados. Previamente, mostrarei algumas características do cenário de pesquisa.

2.1 O CENÁRIO DESTA PESQUISA. PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DADOS

Como já indicado, o foco da presente pesquisa consiste em compreender as formas de relacionamento entre a dimensão ativo-dialógica da compreensão e gêneros discursivos em cursos de leitura em línguas estrangeiras próximas. Tal "objeto de pesquisa" resulta de um

recorte feito a partir de um projeto de pesquisa que procura compreender aspectos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem em cursos de leitura em francês, italiano e português para aprendizes-adultos hispano-falantes. Então, vejamos, em primeiro lugar, a apresentação do cenário em termos do "objeto de pesquisa" mais abrangente.

Os referidos cursos de leitura são oferecidos numa faculdade de ensino público[56], a qual inclui um leque de carreiras de graduação (e também pós-graduação) da área social. Os diferentes programas de graduação dessa faculdade exigem que o aluno faça um exame de leitura em língua estrangeira. Durante os últimos anos tem-se incorporado também a exigência de uma segunda língua estrangeira para alunos de pós-graduação. Como forma de apoio aos seus alunos a faculdade oferece, através de um centro da própria instituição, diversos cursos de leitura em línguas estrangeiras (alemão, francês, inglês, italiano e português). Deve-se indicar que a oferta de tais cursos consiste concretamente em uma única disciplina de um semestre de duração e quatro horas por semana para cada uma das línguas assinaladas. Não está previsto um percurso por várias disciplinas com foco em leitura (haveria, entre outras coisas, aspectos econômicos que impedem pensar numa oferta mais diversificada, mas não me deterei nestas questões na presente pesquisa).

As disciplinas de leitura estão endereçadas a alunos sem um desempenho linguístico apropriado em alguma dessas línguas no momento de fazer inscrição nos cursos de graduação (ou pós-graduação). O objetivo perseguido pela instituição é abrir um caminho de acesso para os alunos atingirem, ao longo de um semestre, um nível de leitura adequado em textos técnicos escritos em alguma das línguas mencionadas. Tal objetivo é explicado explicitamente em documentos institucionais de referência, de conhecimento público: trata-se de "[…] garantir o tratamento adequado da produção científica em uma língua alternativa [...] *cujo conhecimento é considerado indispensável para o desenvolvimento do trabalho científico*" (documento institucional, 2003, p. 15, grifo meu)[57]. A faculdade, portanto, sustenta a oferta de tais disciplinas em termos de argumentos de tipo instrumental, no sentido tradicionalmente assumido em modelos como os de Gardner (1988), nos quais se visualizam duas orientações para preferir a aprendizagem de uma determinada LE: uma "instrumental" (aprovar um exame, obter um trabalho) e outra "integradora" (vinculada ao interesse do aprendiz por participar ou ser aceito na comunidade de falantes da língua-alvo).

[56] As referências ao cenário e aos diversos integrantes do cenário estão omitidas a fim de proteger os participantes da pesquisa.

[57] No original: "[…] asegurar un correcto manejo de bibliografía científica en un idioma alternativo [...] *cuyo conocimiento se considera ineludible para el desarrollo del trabajo científico*".

Visto as disciplinas de leitura em línguas estrangeiras serem frequentadas por alunos da própria faculdade, tal público está formado por falantes adultos de espanhol, caracterizáveis, portanto, do ponto de vista do nível socioeducacional, como sujeitos já letrados em língua espanhola, de nível médio-alto. Vale salientar que, embora se trate de um público adulto, a idade dele abrange um leque muito amplo: há alunos de 20 anos, mas também de 50 anos ou mais. Esta questão tem a ver com o perfil dos alunos da Faculdade, incluindo não só pessoas que passam do ensino secundário para o universitário (os mais jovens), mas também aquelas já formadas em diversas áreas que frequentam as aulas como forma de "educação permanente". Tal é o caso de muitos professores de ensino fundamental ou secundário, pois, no Uruguai, as instituições dependentes do Ministério de Educação e Cultura encarregadas desses cursos, embora incluídas no nível terciário, não fazem parte do sistema universitário.[58]

Como expliquei previamente, meu interesse inicial consistia em revisar aspectos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem de um conjunto de línguas determinado pela proximidade genética: francês, italiano e português de forma a estabelecer recortes posteriores. Para começar o trabalho de investigação, negociei a possibilidade de acompanhar as aulas de duas professoras encarregadas da oferta das disciplinas de leitura nessas línguas, ambas falantes de espanhol. Conforme a formação específica e a historia pessoal, enquanto uma se ocupa do ensino de leitura em italiano, a outra trabalha tanto em francês como em português. Elas pertencem ao centro da faculdade envolvido com o ensino de leitura em línguas estrangeiras, estando fortemente envolvidas com o trabalho de ensino e aprendizagem: planificam (e produzem) as unidades didáticas; fazem parte das experiências na, com e sobre a língua-alvo acontecidas dentro e fora da sala de aula e decidem as formas de avaliação. Eu mesma, a pesquisadora, sou falante de espanhol, com conhecimentos de francês, italiano e português, mas não inserida, do ponto de vista institucional, no centro de referência. Configura-se aí um relacionamento de certa "exterioridade" a ser explorada nos capítulos quarto e sétimo desta tese.

Nos encontros mantidos com cada professora, explicando meu interesse por pesquisar nas três disciplinas de leitura, indiquei-lhes que observaria as aulas durante o semestre sempre que os alunos integrantes das diferentes turmas aceitassem minha presença em sala de aula. Junto com uma breve apresentação sobre mim feita pelas professoras para cada turma,

[58] Segundo a nova lei de educação aprovada em Uruguai em dezembro de 2008, criar-se-á um Instituto Universitário de Educação para formar professores de ensino fundamental e secundário (Lei 18437, Título VI, Capítulo XIII, Artigos 82 a 85).

realizei uma exposição oral de uns quinze minutos, expondo meu interesse por acompanhar as aulas. Não houve pessoas que manifestaram objeções à pesquisa e, dessa forma, mediante o "pacto" verbal negociado na primeira aula, iniciei a coleta de registros de dados. Durante o andamento do semestre, não percebi sinais evidenciadores de mudança de opinião dos participantes a respeito de minha presença em sala de aula. Ao finalizar o semestre, entreguei a cada um dos integrantes de cada turma um breve documento apresentando, de forma geral, minhas impressões sobre os aspectos que poderiam ser investigados a partir de minha experiência de acompanhamento do trabalho deles como aprendizes de leitura em línguas estrangeiras (Apêndice A). Com a distribuição desse texto, eu procurava construir um "consentimento informado" (SILVERMAN, 2009, p. 289-92), esclarecendo meu interesse por aquele âmbito para desenvolvimento da pesquisa, transmitindo, ao mesmo tempo, possíveis percursos de meu trabalho.[59]

A coleta de registros enumerada a seguir foi elaborada durante um semestre, incluindo os métodos principais usados por pesquisadores qualitativos: observação, entrevistas, gravações em áudio e vídeo, análise de textos e documentos (SILVERMAN, 2009). Apresento-os sem elaborar discussão a respeito da pertinência de escolher uma abordagem metodológica de índole qualitativa, questão desenvolvida no quarto capítulo da tese.

2.1.1 Observação e gravação em áudio e vídeo: presença do pesquisador, registro do acontecer discursivo em sala de aula

Durante o semestre acadêmico de março a junho de 2006, assisti com regularidade às aulas de uma disciplina em leitura de francês, outra em italiano e uma terceira em português, como observadora participante. Em cada uma das visitas às diferentes aulas, tomei notas de campo de forma a terminar o semestre com um "percurso narrativo" de minhas observações de cada um dos três âmbitos como espaços com sua própria história. Contemporaneamente, elaborei um diário de pesquisadora, no qual teci considerações sobre minha experiência nos âmbitos referidos. Também, no primeiro encontro com cada turma, expressei meu interesse em gravar as aulas para contar com um registro das práticas discursivas dentro da sala de aula, ponto sobre o qual não houve opinião contrária dos participantes desses três âmbitos. Dessa

[59] Nesse documento inclui meu endereço eletrônico. Expliquei que, se alguém estivesse interessado em se informar do desenvolvimento da pesquisa em função do processamento dos dados, poderia contatar-me dessa forma. Houve um aluno que, um ano depois me escreveu perguntando pelo andamento da pesquisa. Do resto, pelas características institucionais do âmbito pesquisado, não ia ser fácil estabelecer contactos posteriores com os integrantes dessas turmas e não previ instâncias desse tipo.

forma, gravei (áudio) a maioria das aulas das três disciplinas de forma integral. Nesta tese, o trabalho de análise incorpora o registro de aulas gravadas nos capítulos quatro, seis e sete e, dado o foco de pesquisa, se concentra nas aulas de português. Fiz previsões para registrar em vídeo as aulas da última semana do semestre, mas, por problemas técnicos, a única aula de português registrada nesse formato impede seu uso para análise.

2.1.2 Entrevistas e questionários: as vozes evidenciadas

Durante o semestre, mantive intercâmbios com as professoras encarregadas da oferta dessas disciplinas em forma de comentários posteriores às diferentes aulas (não gravados e eventualmente registrados em minhas notas de campo e em meu diário de pesquisadora). Para contar com um registro das "vozes"[60] dos alunos dessas turmas, além da própria gravação das aulas, elaborei dois questionários endereçados aos estudantes presentes nas aulas, e mantive entrevistas gravadas em áudio com um conjunto dos aprendizes-leitores das três turmas no final das aulas.

O primeiro questionário, adaptado de Richards y Lockhart (1998, p. 71), foi distribuído na primeira semana de aulas (vide Apêndice B). É constituído de vinte e sete itens, de respostas fechadas, nas quais o indivíduo, em função de um conjunto de afirmações, deve marcar a opção mais representativa de sua opinião dentre cinco possíveis ("*discorda muito*", "*discorda*", "*nem concorda nem discorda*", "*concorda*", "*concorda muito*"). Vale assinalar que o leque de questões levantadas através dos diversos itens é muito amplo, porque, nesse primeiro momento, como forma de iniciar meu percurso de compreensão do contexto de pesquisa, considerei pertinente coletar informações sobre as percepções relativas a diversos aspectos do processo de ensino e aprendizagem de LEs. Ele foi completado por 101 aprendizes: 41 alunos de francês, 19 de italiano e 41 de português. É possível constatar serem as turmas das disciplinas de leitura em francês e português relativamente numerosas.

O segundo questionário, distribuído no último dia de aulas, quando os alunos realizaram a prova final, apresenta um conjunto de sete perguntas de resposta aberta (vide Apêndice C). As perguntas incluídas são a expressão de algumas considerações que eu mesma, enquanto observadora das turmas, fui tecendo durante minhas visitas ao longo do semestre. Desta vez o questionário foi respondido por 67 aprendizes: 21 de francês, 18 de italiano e 28 de português, isto é, por todos os alunos que realizaram a prova. A variação na

[60] Tratarei essa questão na seção 2.2.

quantidade de integrantes das turmas, especialmente francês e português, não é surpreendente no contexto institucional pesquisado, nem um fato exclusivo das disciplinas em LEs. Quando a forma de aprovação de uma disciplina se realiza mediante duas provas (a primeira na metade do semestre acadêmico, a segunda no final, como fechamento do semestre e da disciplina) é comum diminuir o número de participantes, fundamentalmente depois da primeira das duas provas realizadas. A diminuição do número de integrantes das turmas, fato que não é indiferente à instituição e envolveria múltiples fatores, não será abordado na presente pesquisa.

Na procura de opiniões por extenso, à medida que os alunos terminavam a prova final e me entregavam o segundo questionário, um conjunto deles foi consultado sobre a possibilidade de ter uma conversa – fora da sala de aula – relativa ao curso que gravei em todos os casos. A extensão dessas conversas varia entre dez e vinte minutos aproximadamente. Embora as entrevistas não estivessem rigidamente estruturadas, procurei (quando pertinente segundo o desenvolvimento conversacional e a apresentação do interlocutor) levantar as seguintes questões:

- realizar uma descrição da experiência de leitura e de ensino-aprendizagem feita durante o semestre;

- avaliar se seria possível para o entrevistado falar em "descobertas inesperadas" ou em "intuições confirmadas" sobre a língua-alvo ao terminar o semestre;

- explicar que ideia tinha o entrevistado sobre a língua-alvo antes e depois de ter frequentado as aulas.

Estas duas últimas questões eram pertinentes quando o entrevistado explicava não ter tido nenhum tipo de contato prévio com a língua-alvo do "curso", só que, muitas vezes, este não era o caso. Dependendo do programa de ensino secundário e da orientação escolhida nos últimos dois anos prévios ao ingresso na universidade, nessa época era possível assistir a aulas de italiano, francês ou inglês, e até de português (neste caso só nas três primeiras séries do secundário). Enquanto acompanhava, como observadora, as aulas de leitura, percebi haver alunos com conhecimentos prévios da língua-alvo, o que confirmei com a primeira pergunta do segundo questionário. Do total de aprendizes que a responderam (67 alunos), 33.3% dos alunos de francês indicaram que já tinham estudado a língua previamente, da mesma forma que 77.7% dos alunos de italiano e 42.8% de alunos de português. Um fato significativo, que retomarei em capítulos posteriores, é a forma como os aprendizes avaliam os estudos feitos no ensino secundário.

Realizei um total de vinte e duas entrevistas: oito com alunos de francês, nove com alunos de italiano e cinco com alunos de português. Nesses encontros participamos: eu mesma como pesquisadora-entrevistadora e, em geral, um aluno (às vezes, dois). A escolha dos entrevistados foi feita segundo o critério de disponibilidade (LEFFA, 2011, com. pessoal).

Enquanto o primeiro questionário era anônimo, no segundo, o aluno podia indicar seu nome e endereço eletrônico. Embora não fosse obrigatório fazê-lo, houve poucos casos em que os sujeitos não preencheram esses dados. Nas entrevistas, no entanto, perguntei o nome e a idade aos alunos em quase todos os casos. Na apresentação a ser feita dos dados nos diferentes capítulos da tese, só indicarei com nomes fictícios os entrevistados e, nas respostas ao questionário, os sujeitos serão apresentados mediante um número e a indicação da língua-alvo (por exemplo, S2fr: sujeito 2 francês, S1it: sujeito 1 italiano, S12 port: sujeito 12 português).

2.1.3 Análise de textos e documentos

Em linhas gerais, do ponto de vista metodológico, faz-se referência a "texto" para identificar dados que consistem de palavras registradas sem a intervenção do pesquisador (SILVERMAN, 2009, p. 144). Além de alguns documentos institucionais que possam ser referidos circunstancialmente, o material didático dos cursos de leitura será considerado especialmente na análise desenvolvida nos últimos dois capítulos. O interesse de incorporar os textos na análise segue o pressuposto de usá-los como recurso para obter um quadro geral melhor de como opera a instituição social (ibidem). Além do mais, visto se tratar de ensino e aprendizagem de leitura em línguas estrangeiras, o papel desempenhado pelo material didático de leitura é relevante. Voltarei a este ponto no próximo capítulo.

2.1.4 A forma de trabalho com os dados: "afunilando o contexto" (entre poetas e musas)

Sendo o "objeto" desta pesquisa compreender as formas de relacionamento entre dimensão ativo-dialógica da compreensão e gêneros discursivos em cursos de leitura em línguas estrangeiras próximas, como recorte de um projeto de pesquisa de maior abrangência referido a processos de ensino-aprendizagem em cursos de leitura em línguas próximas, é importante explicar a forma pela qual apresentarei os dados nesta tese.

O "objeto" de pesquisa assim recortado implicou uma caminhada a partir de um "texto como porta de entrada", isto é, uma entidade que possa produzir sentido (uma imagem, um

livro, uma teoria, uma sala de aula, um filme, etc.), definida como POETA[61], segundo a metáfora cunhada por Kincheloe e Berry (2007, p. 128). O POETA, nesta pesquisa, aparece na sala de aula de leitura em português como língua estrangeira e faz parte do título da tese. 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 mágica, na qual uma língua próxima, vizinha aos aprendizes, se reapresenta como uma entidade distante e hermética?

Junto a meu poeta, incorporo aqui sua MUSA. Defino-a como a "Modalidade Usada para Situar a Análise". O primeiro funciona como eixo para entretecer a pesquisa, que deve avançar problematizando o mundo e a si própria. A segunda procura sustentar "[...] um modo mais bem informado e rigoroso de produção de conhecimento" embasado em concepções epistemológicas e ontológicas como a bakhtiniana, que nos alertam para "[...] a natureza multidimensional, socialmente construída, polívoca, em constante mudança" (KINCHELOE e BERRY, 2007, p. 47-8).

Pesquisadores em educação como Kincheloe e Berry, preocupados com evidenciar a complexidade da vida social, têm encontrado inspiração na teoria do caos, em que o conceito de fractais, previsto para a interpretação da realidade física, assemelha-se às dinâmicas sociais. Os fractais se envolvem na análise de entidades estruturadas de forma pouco rígida e irregular e suas partes refletem o todo da entidade, isto é, as partes de uma estrutura são semelhantes à forma da estrutura como um todo. Assim, a geometria fractal pode sugerir-nos formas de interpretação social se examinarmos, por exemplo, as inscrições das estruturas macrossociais em nível de grupo ou indivíduo, o que mostra pontos de contato evidentes com a visão de dúplice jogo de encaixes do individuo já referida em 1.3. A pesquisa educacional, em si mesma, pode assumir-se de forma dialógica se consciente de como trabalhar com as ferramentas de pesquisa, sejam elas tradicionais ou inovadoras, para aproximar com rigor a paisagem da complexidade que se apresenta em cada âmbito de investigação constituído a partir de um "POETA".

Em sintonia com o anterior, a "MUSA" desenha percursos de retorno ao "POETA" original que o realimentam, alteram, ampliam, esclarecem. Esse processo de entretecimento que aprimora a "textura do conhecimento produzido" (op.cit., p. 130) se apresenta, em nova

[61] O jogo fica claro na língua original, em que o autor fala em POET a partir de "point of entry text". Cf. nota de tradutor em Kincheloe e Berry (2007, p. 12).

metáfora, como o efeito-borboleta resultante dos diagramas de Lorenz (2000, p.1-13, vide Anexo A).

Nesta tese, apresento a análise de dados da forma a seguir. Neste capítulo, interrogo-me sobre o fato de as línguas estrangeiras das disciplinas de leitura serem próximas à língua dos aprendizes como um insight para iluminar meu "POETA". No terceiro capítulo, discuto a reflexão teórica em leitura em línguas estrangeiras e recorro aos dados apenas para estabelecer alguns pontos de discussão inicial a serem explorados mais tarde. No quarto, dedicado a discutir aspectos epistemológicos vinculados ao embasamento metodológico da pesquisa, apresento uma análise do acontecido em sala de aula de leitura em português como língua estrangeira para questionar o papel do pesquisador quando observador participante. Na primeira parte do quinto capítulo, realizo uma análise da apresentação identitária dos aprendizes das três línguas. Na segunda, analiso a percepção evidenciada a respeito de gêneros discursivos acadêmicos / gêneros discursivos não acadêmicos também por parte dos aprendizes das três línguas. Por fim, no sexto capítulo, assim como no sétimo, volto à sala de aula de leitura em português como língua estrangeira para interpretar eventos acontecidos que dialogam com o "POETA" antes referido e iluminam o "objeto" desta pesquisa.

A "MUSA" desta investigação, portanto, entretece análises, sendo levados em consideração aspectos de um cenário mais abrangente, referido às três disciplinas de leitura em línguas estrangeiras próximas e de um cenário mais restrito: a sala de aula de leitura em português como língua estrangeira. A decisão de ir e voltar no percurso de interpretação está permeada pela minha necessidade de mostrar a complexidade do "objeto" de pesquisa, desenhando assim uma "musa-borboleta" como forma de ir afunilando sua compreensão.

2.2 ONDE ESTÁ A FACILIDADE (OU A DIFICULDADE)?[62]

Como já indicado, na primeira entrada à análise dos dados e ao cenário de pesquisa explorarei as percepções a respeito da proximidade das línguas-alvo dos sujeitos "aprendizes-leitores". A pergunta norteadora de tal exploração é a seguinte: *será que a proximidade genética das línguas é percebida como elemento facilitador para esses processos de ensino e aprendizagem?*

Com o objetivo de trabalhar com as referidas percepções, concentrar-me-ei fundamentalmente nos dois questionários previamente apresentados e nas entrevistas gravadas

[62] Uma primeira versão do trabalho de análise se apresenta em Orlando (2007a).

feitas aos aprendizes ao terminar o semestre. Vale esclarecer serem esses registros de dados incorporados como forma de trazer as "vozes" dos aprendizes de leitura em LEs à pesquisa, pois, localizadas na dialogia da linguagem, elas são a expressão de "posições integrais", de "pessoas integrais" (BAKHTIN, [1969-1961]-2003, p. 327) ou, dito de outra maneira, a consciência individual que fala (cf. HOLQUIST, 1998; FARACO, 2006). A "voz" envolve, simultaneamente, três dimensões dentro da abordagem dialógica: uma física ou material, referida à corporificação dos enunciados~enunciações, uma outra em termos de "assinatura pessoal falada", já que a qualidade da voz junto às características dialetais em termos sociais e geográficos conformam um envoltório sonoro do "self", e por último, a expressão de perspectivas ou posicionamentos sobre tópicos e assuntos diversos (LINELL, 2009, p. 114-7, 147 e 168).

Lembremos o já referido em 1.2.2: o indivíduo (social) bakhtiniano vive assumindo uma posição avaliativa a cada momento. Ou, em outras palavras, não há enunciado~enunciação livre de elemento valorativo ou dimensão ativo-dialógica (voltarei a este ponto em 3.2.1). Mas, em função do tipo de registro de dados, é claro que os aspectos físicos da voz só aparecerão no caso das entrevistas gravadas. Ao mesmo tempo, interpreto os dois questionários como espaços diferentes de circulação de perspectivas (i.e., de "vozes"), no jogo dialético entre entonação expressiva e acento social, acento social e entonação expressiva, explicado em 1.2.2.

A meu ver, as impressões dos aprendizes-leitores expressas através do primeiro questionário são importantes porque nos permitem conhecer o "horizonte apreciativo" desse grupo social. A apreciação "[...] indica que uma determinada significação objetiva entrou no horizonte dos interlocutores – tanto no horizonte imediato como no horizonte social mais amplo de um dado grupo social" (BAKHTIN, [1929]-2006, p.140). Ou, como refere Titunik (1986, p. 183), constitui parte de "[...] um código comum, assumido, gerado historicamente, que define a mentalidade e perspectivas, a escolha, gama e hierarquia de interesses, ou seja, o alcance ideológico de um determinado grupo social em algum momento em particular de sua existência".[63] As entonações expressivas aparecem já nas respostas às perguntas abertas do segundo questionário, enquanto essas enunciações, como palavra viva, trazem consigo "a centelha da expressão", resultado do contato do significado linguístico com a realidade concreta (BAKHTIN, [1952-53]-2003, p. 292).

[63] No original:"[…] the historically generated, assumed, common code that defines the mentality and outlook, the choice, range and hierarchy of interests, i.e. the ideological purview of a given social group at some particular time in existence".

2.2.1 "Fácil vs. difícil" em chave de horizonte apreciativo

Trabalharei aqui com aqueles itens incluídos no primeiro questionário que considero pertinentes para a questão a explorar (itens 3, 4, 5, 20 e 26 de Apêndice B). Vejamos, concretamente, esses itens.

ITENS DO QUESTIONÁRIO
3. Algunas lenguas son más fáciles de aprender que otras. (Existem línguas mais fáceis de aprender do que outras.) 4. Creo que puedo aprender a leer francés / italiano / portugués muy bien. (Acredito que posso aprender a ler francês / italiano / português muito bem.) 5. A los hablantes de español no nos da trabajo aprender francés / italiano / portugués. (Para os falantes de espanhol não é complicado aprender francês / italiano / português.) 20. Es más fácil leer y escribir una lengua extranjera que hablarla y entenderla. (É mais fácil ler e escrever uma língua estrangeira do que falá-la e entendê-la.) 26. El francés / italiano / portugués es una lengua (muy) difícil / una lengua de dificultad media / una lengua muy fácil. (O francês / italiano / português é uma língua (muito) difícil / de dificuldade média / (muito) fácil.)

Como explicado previamente, as escolhas dos aprendizes dentro das cinco opções possíveis para cada item são interpretáveis em termos de expressão do horizonte apreciativo do grupo social. Os correlatos linguísticos mais evidentes da apreciação consistiriam em afirmações avaliativas (*evaluative statements*), isto é, "[…] declarações sobre o desejável ou não desejável, o que é bom e o que é ruim (por exemplo, 'este é um bom livro', 'este é um livro ruim', 'este livro é maravilhoso', 'este livro é horrível')" (FAIRCLOUGH, 2003, p. 172).[64]

A apreciação sobre "facilidade / dificuldade" aparece explicitamente na própria enunciação dos itens 3, 5, 20 e 26 do questionário apresentados no quadro acima: nos itens 3, 20 e 26 é empregado o adjetivo *"fácil"*; no item 26 é empregado junto ao anterior o adjetivo *"difícil"*; no item 5, a expressão do espanhol *"no dar trabajo (a alguien)"* pode ser interpretada como "não é complicado ou difícil" ou "é fácil". O item 4, configura-se como afirmação avaliativa com outras características, já que a expressão adverbial *"muy bien"*, de grande intensidade avaliativa, está referida à ação de aprender francês, italiano ou português, mas não necessariamente estaria vinculada, a meu ver, a essa "facilidade / dificuldade" das línguas.

[64] No original: "[…] statements about desirability and undesiderability, what is good and what is bad (e.g. 'this is a good book', 'this is a bad book', 'this book is wonderful', 'this book is awful')".

Se observarmos agora os resultados obtidos de acordo com a opção preferida pelos aprendizes-leitores nos diversos casos[65], ver-se-á aparecer a apreciação sobre a facilidade ou dificuldade. De que coisa? Em primeiro lugar, existe a clara percepção na maioria desses aprendizes de aprender certas línguas ser mais fácil do que aprender outras (item 3): 87.2% manifestam-se de acordo com essa afirmação, enquanto só 2.9% estão em desacordo e 8.9% nem concordam nem discordam dela[66]. Inclusive, a grande maioria declara-se de acordo sobre aprender a ler muito bem nas línguas-alvo das disciplinas de leitura (item 4): assim anunciam 81.2% dos aprendizes, enquanto só 3.9% expressam o contrário, e 14.9% não manifestam expectativas em um sentido ou outro.

Até aqui poderia pensar-se que, na verdade, esse acento de valor construído a respeito de aprender a ler muito bem, poderia ter algo a ver com a percepção do francês, do italiano, do português como "línguas mais fáceis" para os aprendizes-leitores, por serem falantes de espanhol. Mas, se observarmos os resultados a respeito dessa questão (item 5), pode-se notar que a apreciação muda completamente. Com efeito, só 22.7% dos aprendizes concordam com a afirmação segundo a qual, para os falantes de espanhol, fica mais fácil aprenderem francês, italiano ou português; 36.6% não concordam, e 39.6% nem concordam nem manifestam desacordo. Vale ressalvar que, se observarmos as respostas concordantes, há uma leve diferença a favor do português percebida como língua mais "acessível" para os hispano-falantes (26.8%, com 21.1% para italiano e 19.5% para francês). Ao mesmo tempo, é também o português que concita o menor número de opiniões discordantes (29.2%, enquanto há 39% no caso do francês e 47.4% no caso do italiano).

Posner (1998, p. 68, 239 e 278) distingue, dentro da numerosa família românica, o exclusivo "clube" formado pelas línguas nacionais e literárias e considera não ter o leigo problemas em identificar como "línguas românicas" aos integrantes do clube que têm exército e marinha (inclusive, segundo a língua, vários exércitos e marinhas): francês, espanhol, português, italiano e romeno. A autora acrescenta que, na perspectiva dos linguistas românicos, o conjunto de línguas, dialetos e crioulos românicos se apresenta como um continuum sem solução de continuidade em que alguns setores adquirem realce devido aos processos centrífugos referidos em 1.2.4.

---

[65] Vide Apêndice D. Trato conjuntamente os resultados obtidos nas três turmas quando as tendências das respostas são relativamente similares para as diversas línguas, questão que acontece com frequência nos casos analisados.

[66] Aos efeitos de maior clareza na exposição, agruparei os resultados das cinco possíveis opções antes assinaladas em três categorias: a de opinião positiva inclui "concorda" e "concorda muito", a expressão negativa inclui "discorda" e "discorda muito" e, por fim, a expressão 'neutra' corresponderia à opção "nem concorda nem discorda".

Os aprendizes-leitores provavelmente reconheçam as línguas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem (espanhol, francês, italiano, português) como membros de um mesmo "clube", inclusive, talvez até percebam que essas línguas se apresentam como um continuum, mesmo sem solução de continuidade. Mas daí não é construído um acento de valor em termos de "facilidade": as complexidades envolvidas na aprendizagem de uma LE, mesmo que românica, não ficam apagadas por eles falarem espanhol. E as línguas não viram "fáceis" por serem "vizinhas" do ponto de vista linguístico-tipológico: quando perguntados sobre como definir avaliativamente a língua-alvo (item 26), a maioria dos aprendizes / leitores (75.2 %) optou por defini-la como uma "língua de dificuldade média". Inclusive um conjunto de indivíduos a avaliou como "difícil" (6.9%). Menos de uma quinta parte dos sujeitos (16.8%) acha que a língua-alvo "é fácil". Vale salientar, porém, mudar o acento de valor em termos de facilidade consideravelmente segundo a língua, sendo maior no caso do português (respectivamente, 7.3% para o francês, 15.8% para o italiano, 26.8% para o português).

Poder-se-ia pensar que talvez as "dificuldades" percebidas pelos aprendizes-leitores estejam vinculadas ao tipo de atividades próprias da sala de aula de leitura. Talvez certas atividades, tradicionalmente vistas como as quatro "destrezas" (ler, escrever, falar, entender) sejam consideradas mais complexas do que outras. Esse é o ponto levantado pelo último item a ser levado em consideração (item 20). As respostas, neste caso, não permitem uma interpretação imediata. Há tantos aprendizes que coincidem na afirmação de colocar como mais fácil a leitura e a escrita em LE (36.6%), quantos os que não coincidem (36.6%). E um número importante de aprendizes fica no âmbito da "neutralidade" (26.7%). Talvez o aparecimento de um alto número porcentual que não avalia a leitura como uma atividade mais fácil, tenha levado em consideração a complexidade da escrita. Nesse caso a falha estaria no desenho do item ao não separar as quatro habilidades, mas apresentá-las vinculadas (seja à oralidade ou à escrita). Ou talvez, simplesmente, a leitura seja percebida como uma atividade tão complexa quanto é escrever, falar ou entender na oralidade.

2.2.2 "Fácil vs. difícil" em chave de entonação expressiva

Como explicado previamente, se o primeiro questionário nos ajuda a entender o "contexto apreciativo" ou "ângulo social" em que os aprendizes-leitores manifestam as entonações expressivas de suas vozes (BAKHTIN, [1929]-2006, Cap. 6), é através do segundo questionário e das entrevistas gravadas com diversos alunos que essas entonações aparecem. Vejamos, então, quais os pontos de vista expressados, quais as apreciações e

entonações específicas (BAKHTIN, [1934-1935]-1998, p. 117) evidenciadas nesses registros de dados a respeito da facilidade / dificuldade da língua-alvo. Em primeiro lugar, tratarei as respostas relativas à pergunta desse questionário que aborda diretamente o assunto:

- En su opinión, ¿dónde estarían las dificultades, y dónde las facilidades del curso en cuestión? ¿Y de la lengua extranjera en cuestión? (Em sua opinião, onde estariam as dificuldades e onde as facilidades do curso? E da língua estrangeira?)

De acordo com as respostas à pergunta do questionário acima referida, o elenco de questões percebidas como "difíceis" inclui

- o uso de articuladores discursivos nos textos da língua-alvo e a compreensão integral do texto
- a "lógica" da língua-alvo
- a pronúncia da língua-alvo[67]
- as práticas escritas
- o vocabulário
- a gramática (aspectos sistêmicos da língua)
- a proximidade da língua-alvo com o espanhol.

Tratarei conjuntamente as primeiras quatro questões e, a seguir, examinarei as considerações apontadas com maior frequência, relativas ao vocabulário, à gramática e à proximidade da língua-alvo. O aparecimento de uma voz como expressão exterior relaciona-se com uma tomada de consciência associada sempre a uma expressão ideológica. Essa expressão exterior "[...] na maior parte dos casos, apenas prolonga e esclarece a orientação tomada pelo discurso interior, e as entonações que ele contém" (BAKHTIN, [1929]-2006, p. 118). Em alguma medida, a pergunta do questionário sobre dificuldades e facilidades busca uma tomada de consciência, que apareceria, a meu ver, no conjunto de aspectos nomeados pelos aprendizes-leitores. O simples fato de poder expressar / identificar onde estão as dificuldades já seria indicativo do aparecimento, então, de suas vozes.

Ao mesmo tempo, as vozes que se expressam exteriormente nessas respostas transpiram matizes diversos quanto às entonações. Em termos gerais, pode-se assinalar que a maior parte das respostas são enunciados que, por estarem inseridos em um *intercâmbio de conhecimento* ou modalidade epistêmica (*epistemic modality*), envolvem o compromisso dos autores com o afirmado, quando afirmarem alguma coisa (FAIRCLOUGH, 2003). As

[67] Lembre-se o indicado em 1.2, sobre o fato de as professoras encarregadas dessas disciplinas usarem a língua-alvo durante as aulas.

considerações sobre os primeiros quatro pontos (a. uso de articuladores discursivos nos textos da língua-alvo e compreensão integral, b."lógica" da língua-alvo, c. pronúncia dessa língua, d. práticas escritas) limitam-se aos seguintes comentários[68]:

a. "En lo personal, me cuestan más los articuladores y la interpretación del texto" (S9fr), "Creo que lo más difícil son los articuladores, saber usarlos" (S10port), "...las dificultades radican (...) a veces en lograr el sentido real del texto" (S18port),

b. "Creo que la dificultad más grande es siempre entrar en la lógica de la lengua e imaginar el pensar en el idioma y no traducir desde la lengua materna" (S19fr), "No realizar traducción palabra a palabra" (S9port),

c. "La dificultad mayor de la lengua está en su pronunciación" (S1fr), "...pronunciación difícil" (S11fr), "...es más fácil (...) al no tener que concentrarse demasiado en la pronunciación" (S3it), "El acento [sotaque], a veces, es medio confuso" (S25port),

d. "Las dificultades de la lengua se producen al intentar escribir, mucha variedad" (S17fr), "La poca escritura dificulta un poco la lectura de nuevos textos" (S2port), "Las dificultades en escribir ese idioma y otros" (S26port).

Quais os marcadores de modalidade epistémica presentes nestas respostas?

A maioria delas são textualizadas como afirmações de fatos – ou *realis* –, mediante estruturas de tipo **S em 3ª pessoa + V**: *"las dificultades radican"* (S18port) ou *"la dificultad mayor de la lengua está en"* (S1fr), *"el acento es medio confuso"* (S25port), *"las dificultades se producen"* (S17fr, cf. S2port). Outras vezes, essa apresentação, a meu ver, "objetivada", "desvinculada" do autor (as dificuldades parecem ficar fora dele) se expressa mediante a alusão a um **sintagma nominal (SN)**, simplesmente: *"pronunciación difícil"* (S11fr), *"mucha variedad"* (S17fr). Ou também, no emprego de **infinitivos verbais com valor impessoal**: *"no realizar traducción palabra a palabra"* (S9port), *"lograr el sentido"* (S18port), *"no tener que concentrarse"* (S3it), *"las dificultades en escribir"* (S26port).

Este tipo de textualização não implicaria o apagamento das vozes dos aprendizes-leitores, mas daria conta da forma na qual interpretam, em função de estar respondendo a um questionário, que deve ser transmitida a informação, objetivo reconhecido de todo intercâmbio de conhecimento. Como já indiquei, este fato de tomar consciência dos pontos difíceis das línguas-alvo e expressá-lo exteriormente constitui uma forma de aparecimento dessas vozes, inclusive do que poderia ser denominado "entonação impessoal".

Ao mesmo tempo, em certas respostas perceber-se-ia outra entonação (desta vez, "pessoal"), já que, enquanto os enunciados continuam sendo afirmações, determinados traços linguísticos dão conta de um compromisso mais explícito com o afirmado por parte dos autores

[68] Lembro ao leitor que a referência aos sujeitos é feita mediante a expressão S (sujeito), um número, e a indicação da língua da disciplina (fr, it ou port). As afirmações dos aprendizes-leitores trazidas nos diferentes capítulos desta tese não serão traduzidas do espanhol.

desses enunciados. Isto é, antes da construção de afirmações de fatos, é reconhecida, nessas outras respostas, a construção de afirmações avaliativas (FAIRCLOUGH, op.cit.). Tais afirmações são textualizadas mediante o uso de **verbos que apontam para processos mentais ou afetivos**, ou mediante **assunções de valor** feitas através da escolha de determinados atributos, adjetivos ou advérbios com valor afetivo (ibidem). Assim aparece o emprego do verbo *"creo"*, para introduzir a resposta (S10port, S19port) e a expressão "*en lo personal"* antecedendo o uso de um verbo reflexivo que marca, no pronome, a 1ª pessoa gramatical *"me cuestan"* (S9fr).

Examinemos agora as respostas relativas ao léxico e à gramática.

-Léxico

"Para mí la dificultad es que todavía me falta adquirir más vocabulario y eso es lo que me impide leer una obra con fluidez" (S7fr), "Las dificultades estarían en el no entender algunas palabras" (S10fr), "Dificultades: (....), modismos" (S14fr), "Las dificultades serían la comprensión (....) de palabras concretas" (S2it), "Dificultades sobre todo en cuanto al vocabulario" (S12it), "Las dificultades radican en las expresiones" (S18port), "Dificultades en (...) el vocabulario" (S22port).

-Gramática

"Dificultades: gramática" (S14fr), "Dificultades del idioma en cuanto a gramática y las intrínsecas de las lenguas de origen latino" (S20fr), "Dificultades, la parte de reglas gramaticales" (S1it), "Creo que al ser un curso de comprensión lectora, es más fácil al no tener tanta gramática (...) y la dificultad, (...) es lo mismo que la facilidad" (S3it), "Gramática" (S4it), "Creo que las dificultades están en la gramática" (S10it), "Dificultades, (...) los conocimientos gramaticales en general" (S11it), "Las dificultades mayores en el estudio de una lengua extranjera en general se encuentran en la gramática (cuando la fonética no es muy ajena" (S18it), "Las dificultades las hallo en la gramática más que nada" (S6port), "Mucha gramática" (S7port), "Tanto de la lengua como del curso en la gramática" (S14port), "La gramática" (S27port).

Nestes enunciados reiteram-se os mesmos mecanismos para textualizar as respostas, mencionados ao apresentar o primeiro grupo de respostas dos aprendizes-leitores, razão pela qual não vou repisar as considerações acima feitas. Assinalarei, unicamente, os traços linguísticos que conferem uma "entonação pessoal" à resposta de S7fr sobre o léxico: a expressão *"para mí"* (análoga do ponto de vista semântico à expressão, antes vista, *"en lo personal"*) junto a formas pronominais que novamente evidenciam a primeira pessoa gramatical (*"me cuestan", "me impide"*).

Outros traços linguísticos aparecem quando, na resposta, sempre aludindo à gramática, é estabelecido um "recorte" dentro do sistema linguístico, limitando a referência a certos aspectos gramaticais, fundamentalmente o sistema verbal.

"Las dificultades serían la comprensión de algunas formas gramaticales" (S2it), "Del italiano concretamente alguna parte de gramática" (S12it), "Dificultades, contracciones, pronombres (...)" (S11it), "La conjugación verbal es complicada" (S12fr), "La dificultad está en otra similaridad con el español, que es el complejo e irregular sistema verbal" (S16fr) "En la

conjugación de algunos verbos" (S6it), "Del italiano los tiempos verbales y sus conjugaciones" (S15it), "En la gran cantidad de verbos y su conjugación" (S17it), "Las dificultades las encontré en los tiempos verbales" (S3port), "Me parece que en los verbos" (S8port), "Es un idioma que tiene muchos tiempos verbales" (S12port), "En los verbos el problema" (S15port), "Complican los verbos" (S19port), "Dificultades en los verbos" (S22port), "El tema de los tiempos, (no sé si faltaron clases me resultó medio confuso, sobre todo porque me entreveré [atrapalhei, fiz confusão] con otros tiempos o otros modos" (S25port).

Junto às marcas linguísticas previamente assinaladas nas respostas textualizadas, seja como afirmações de fatos (que dariam conta de essa "entonação impessoal") – em S2it, S12it, S11it, S6it, S15it, S12port, S22port –, seja como afirmações avaliativas (nas quais apareceria a "entonação pessoal") – em S3port, S8port, S25port –, encontram-se outras que podem interpretar-se como assunções de valor (então, sustentadoras da "entonação pessoal"). Aparece assim a forma adjetiva *"complicada"* (S12fr), atributo para a conjugação verbal ou as formas adjetivas *"complejo e irregular"* do sistema verbal (S16fr), *"gran"* para determinar a quantidade de verbos (S17it), ou formas semanticamente associadas à confusão em *"me resultó medio confuso"*, *"me entreveré"* (S25port). É interessante também o recurso ao substantivo *"problema"* no enunciado de S15port.

Neste ponto, vale observar que o paradigma verbal das línguas românicas, percebido em termos de dificuldade por parte dos aprendizes-leitores, é considerado um dos traços linguísticos caracterizadores do tipo românico em nível morfossintático e, ao mesmo tempo, o critério tradicionalmente determinante para a "romanicidade" tem sido o do léxico compartilhado, parte do qual pode ser seguido até suas origens indo-europeias (POSNER, 1998, p. 68 e 103). Ou seja, flexão verbal e acervo léxico, elementos compartilhados pelas diversas línguas do clube românico, fundamentais para a construção da categoria da "romanicidade", não parecem agir em termos facilitadores no processo de ensino e aprendizagem destas línguas para nossos aprendizes-leitores.

Se o aprendiz de uma LE faz uso de seu conhecimento linguístico e de suas habilidades comunicativas prévias na hora de incorporar um novo conhecimento da língua-alvo ou ao produzir / processar mensagens nessa língua (MANCHÓN RUIZ, 2001), e, a tendência a "transferir"[69] poderia, em ocasiões, facilitar as coisas, por que os aprendizes-leitores percebem precisamente as categorias compartilhadas como dificuldades? Se tais

[69] O conceito tradicional de "transferência" passou por diversas mudanças, releituras e questionamentos, como mostrado em Manchón Ruiz (2001, cf. GASS e SELINKER, 1992, p. 1-17; LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008, p; 132-3). Não aprofundarei este ponto, mas vale observar que, muito debatido e deixado de lado nas agendas de pesquisa sobre o final dos anos sessenta, é reincorporado nas últimas duas décadas por pesquisadores que buscam abordar o recurso à língua materna como estratégia de aprendizagem e de uso da língua, tratando a "transferência" em termos de processos de aprendizagem e de produção .

aprendizes, por serem membros do clube românico, já contam com conhecimentos e habilidades compartilhadas entre a língua-alvo e a língua de partida, o que "[...] lhes permite iniciar a aprendizagem com índice pós-elementar de compreensibilidade do insumo na nova língua" (ALMEIDA FILHO, 1995, p.15[70]), por que então essa percepção de dificuldades com relação às categorias comuns?

Talvez porque, se bem que as semelhanças entre as duas línguas possam facilitar em parte a tarefa de aprendizagem, "[...] também é verdade que a mesma tarefa vai ser complicada justamente pela frequente percepção de ausência de claros definidores de aspectos da nova língua" (ibidem, p. 16).

O assunto apareceria confirmado em alguma medida nas respostas de diversos aprendizes-leitores, apresentadas a seguir, as quais levantam a questão da proximidade da língua-alvo com o espanhol.

"La lengua me parece muy compleja, distante al español" (S11fr), "Lengua, se asemeja al español, pero al escucharlo no es tan fácil" (S12fr), "La dificultad radica en que aunque las lenguas aparezcan similares no lo son." (S21fr), "...la dificultad (...) para la lengua es (...) el compartir la misma raíz que el español" (S3it), "Las dificultades puede ser que en algunos aspectos es similar a nuestra lengua, lo que a veces nos hace cometer errores." (S5port), "...como que parece [el idioma] que fuera parecido pero no tanto." (S12port), "...la gramática, que al parecerse en ocasiones al español confunde." (S14port), "La dificultad de la lengua son los falsos amigos que hay con el español." (S5it), "Las dificultades las encontré en los (...) falsos cognatos" (S3port), "'Falsos amigos', esa dificultad también puede tener su cuota de fosilización." (S5port).

Nestas respostas, novamente agrupáveis em termos de afirmações de fatos ou afirmações avaliativas mediante análogos instrumentos linguísticos que, portanto, não serão revisados, a vizinhança nem sempre é percebida (S11fr) ou, se percebida, é reformulada: *"parece que fuera parecido pero no tanto"* (S12 port), *"al escucharlo ya no es tan fácil"* (S12fr). Inclusive, a alusão feita aos falsos cognatos como um aspecto problemático reforça essa sensação de vizinhança enganosa.

A fala de Rafaela[71], aluna de pós-graduação da turma de francês, durante a entrevista, representa essa percepção de forma eloquente.

[70] Vale indicar que o autor está se referindo ao relacionamento tipológico entre português e espanhol exclusivamente.

[71] As convenções empregadas para a transcrição dos dados gravados se apresentam em Apêndice E. Expliquei em 3.1.2 que os nomes de alunos que aparecem ao longo dos capítulos são fictícios.

R- (...) con el francés siempre me quedé con la sensación de que es un idioma... eh... próximo al español pero con trampa. eh.. siempre tuve esa sensación de que es tramposo...
E- ahá
R- muy fácil de pensar que es igual. pero con sus especificidades que lo alejan bastante..
lfr706[72]

A representação do francês como uma língua-armadilha, uma língua que poderia se pensar como igual ao espanhol, porém, com suas especificidades que a afastam dele, me permite concluir, sem necessidade de mais esclarecimentos, o assunto. Mas, a "equação" similaridade (enganosa) = dificuldade não é a única que aparece. Como o deus Jano, bifronte, a similaridade das línguas românicas é interpretada por outros aprendizes- leitores como facilidade. A equação muda assim para o seu oposto...

"Las facilidades de la lengua (...) las brinda la similaridad con el español" (Sfr16), "Facilidades de este curso pasan por ser de una lengua que nos es familiar." (S2it), "... las facilidades de palabras muy similares a las de la lengua española" (S6it), "...facilidades: lengua romana (sic)" (S7it), "La facilidad, en las similitudes con el español." (S11it), "La facilidad está en que se parece un poco al español." (S2port), "Las facilidad está en la proximidad del portugués con el español." (S3port), "Comprender el nuevo idioma: como facilidad" (S9port), "Facilita que es parecido al español." (S19port).

Nestas respostas, então, a percepção dessa similaridade (S16fr, S6it, S11it, S3port), dessa semelhança (S2port, S19port) vira facilidade. Afinal, o parecido de família (S2it) também pode ser avaliado positivamente.[73]

Para fechar esta última parte do capítulo, desejo apresentar as vozes de Neimar, Leandro e Tatiana, alunos de francês, italiano e português respectivamente, matriculados em diferentes carreiras em nível de graduação dentro da faculdade. Enquanto Neimar e Tatiana não tiveram contato em situação de ensino formal com a língua-alvo antes de frequentar as aulas de leitura, Leandro, que também não o teve, mas é de origem italiana, viajou a Itália para visitar seus parentes.[74]

1. Entrevista com Neimar (36 anos):
"Cambiar la cabeza"
lfr706
(...)

1. E-entonces. cual era. tu.tu visión. tu imagen del francés. una lengua. con algún punto de
2. contacto con el español. completamente alejada.. qué.. qué idea tenías o intuiciones de lo que
3. te ibas a encontrar cuando empezaras..
4. N- pensé que era más fácil

[72] O código empregado faz referência à língua estrangeira e à data em que foi registrada a interação: lfr 706, por tanto, corresponde à língua francesa e a data ao mês de julho de 2006.
[73] Vale salientar uma única resposta que dá conta dessa semelhança, mas não avalia a mesma nem positiva nem negativamente: "Tiene semejanzas con el español." (S22port)
[74] E também não tive contato com a língua em situação informal, se bem que poderia se pensar o contrário, dada sua origem.

5. E- ahá
6. N- pensé que era más parecida. y me encontré con que es un mundo totalmente
7. E- o sea. tu percepción es. de una lengua. con alejamientos antes que con cercanías. digo con
8. relación al español
9. N- eh. sí. pensé que iba a ser más fácil..
10. E- ahá..
11. N- por más que una raíz sea la misma... la raíz linguística...
12. P- sí. sí
13. N- no. es otra lengua..
14. E- tá
15. N- es.. otra forma de pensar. y.. la lengua evidencia una forma de pensar. no? digo. es es otra
16. cultura. otra forma de ver las cosas.. es otra lengua.. chau. no hay otra..
17. E- y y.. digamos..
18. N- hay que que. te salís del español
19. E- mhm
20. N- y tenés que entrar en otra cosa.. tenés que cambiar la cabeza porque. es otra cosa..

Veja-se como Neimar explica (linhas 4 e 6) ter achado que a língua ia ser mais fácil, mais parecida. Mas, mesmo reconhecendo a existência de uma filiação linguística (linha 11), insiste em apresentar a língua-alvo como outra forma de pensar, de ver as coisas (linhas 15 e 16), implica "sair do espanhol para entrar em outra coisa" (linhas 18 e 20). A entonação expressiva transmitida por Neimar a respeito deste ponto é particularmente interessante no recurso a duas formas coloquiais do espanhol rio-platense. Em primeiro lugar, *"chau. no hay otra"* (linha 16), é uma expressão talhante, empregada para indicar que não há espaço para uma outra opção. Neste caso, segundo Neimar, quando aprendermos francês, a similaridade linguística não valeria, já que mesmo assim devemos apreender novas modalidades de pensamento, novos usos culturais. Em segundo lugar, a expressão *"cambiar la cabeza"* é empregada pelos rio-platenses para indicar uma mudança de ideias, de percepção de situações. Neimar leva ao extremo o uso potencial dessa expressão para assinalar, praticamente uma mudança de Welstanschauung.

2. Entrevista com Tatiana[75]*:*
"Me parecía que iba a ser súperfácil"
lport706
(...)

1. E- y y la idea que podías tener de portugués como.. bueno tá es muy parecido.. tiene ão.. ((fala
2. isso último nasalizando)) o una cosa así
3. T- claro! me parecía que iba a ser.. me parecía que iba a ser.. superfácil.. o sea además digo..
4. yo había leído.. o sea digo no libros pero yo que sé. historietas y cosas. y me parecía..
5. sumamente fácil
6. E- ahá
7. T- pero después me encontré con textos que no entendía ni la mitad de las cosas.. no?
8. P- sí. ah y ahora?
9. T- no ahora sí.. ahora sí.. voy entendiendo..

[75] Como assinalei em 3.1.2, nem sempre perguntei a idade. Quando não é incorporado na entrevista é porque não conto com essa informação.

10. E- o sea que.. estás cómoda
11. T- igual tengo que.. sentarme.. estudiarlo.. no.. pero digo.. no no ahora sí.. tengo más facilidad

Similar orientação apreciativa aparece nas considerações de Tatiana, ao julgar que ia ser *"superfácil"*, *"sumamente fácil"* ler em português (linhas 3 a 5), mas achou textos nos quais *"no entendía ni la mitad de las cosas"* (linha 7). Igual ao caso de Neimar, no antes e no depois da percepção de Tatiana, as coisas mudaram muito. Se bem que, diferentemente do Neimar, ela faz referência exclusivamente à atividade de leitura, a apreciação de Tatiana passa do polo de máxima facilidade (expressado ao superlativizar o adjetivo *"fácil"* mediante o prefixo *"super"* e mediante a forma adverbial anteposta *"sumamente"*) para o polo da (grande) opacidade (aludido mediante a expressão coloquial *"no entender ni la mitad de las cosas"*, equivalente a "não entender quase nada"). A mudança de percepção por parte de Tatiana correlaciona-se também com um avanço na compreensão da língua, assinalado em linhas 9 e 11: *"ahora sí.. voy entendiendo", "ahora sí.. tengo más facilidad"*. A língua tornou-se mais fácil? A entonação expressiva de Tatiana refere-se, sobretudo, a um ganho pessoal, evidenciado no emprego do verbo *"tener"* na 1ª pessoa gramatical.

3. Entrevista com Leandro (45 anos)
"Eso es lo que pensaba antes"
lit706
(…)

1. E- y qué. qué intuición tenías o. o qué impresión te había dejado después de ese contacto. con
2. relación a la lengua italiana? una lengua de extrema facilidad.. transparente..
3. L- me pareció que
4. E- abordable..
5. L- que tenía sí que era más abordable.. y que. que tenía alguna similitud con el español.
6. alguna.. eh. ahora pienso que no tiene tanta. después de haber hecho el curso. sino que. sí
7. tiene algunos términos en común y y. digamos. quizás en la comprensión. cuando uno lee un
8. texto. es más fácil que otro. idioma..
9. E-ahá
10. L- ayudándose de un diccionario. por ejemplo. algo uno puede. entender digo.. o. o el
11. contexto. de la de la frase.. pero digo. ahora me. ahoraa.. eso es era lo que pensaba antes.
12. ahora.. ((ele ri))
13. E- y ahora?
14. L- ahora pienso que que. es más. para darle. el significado verdadero o real. hay que saber.
15. digo. tener un poco la gramática de la lengua

Os comentários de Leandro (linhas 5-8) compartilham a visão antes-e-depois manifestada por Neimar e Tatiana. Também ele pensou inicialmente existir um grau de similaridade (linha 5), questão que relativiza *"después de haber hecho el curso"* (linha 6), mesmo se admite que, na leitura, a língua seria más fácil do que outras (linhas 7 e 8). O ponto mais interessante deste evento aparece, a meu ver, na evidencia do acento de valor com o qual enfatiza sua percepção ao finalizar o curso (linhas 11-12): *"ahoraa.. eso es era lo que pensaba antes. ahora.."*. Esse

acento de valor aparece no alongamento da vogal final do advérbio "agora" e na entonação (como fenômeno fónico mesmo) ascendente, podendo ser interpretada como uma relativização ou até mudança de percepção. Para o falante nativo, o espaço interativo deixado em branco pela pausa introduzida a seguir, poderia ser preenchido, por exemplo, com *"ya no"*. O advérbio "agora", repetido por terceira vez por Leandro nessa intervenção, fecha seu turno. Desta vez, o acento de valor aparece no riso que segue sua pausa, sinal de finalização do turno. Como interpretar esse riso? O próprio Leandro o explica em seu turno seguinte (linhas 14 e 15), quando perguntado pela entrevistadora, assinala que para atribuir um significado, fazer sentido, é necessário *"tener un poco la gramática de la lengua"*.

2.2.3 Lidando com a não finalizabilidade

Finaliza aqui o segundo capítulo. Porém, seguindo uma "dia-lógica", com ele não finaliza nem se esgota a análise, que continuará desenvolvendo-se nos seguintes capítulos. Para concluir esta primeira entrada na análise dos dados, considero pertinente tecer algumas reflexões a respeito da pergunta orientadora da análise (*será que a proximidade genética das línguas é percebida como elemento facilitador para esses processos de ensino e aprendizagem?*), desde a perspectiva de enunciação produzida pela pesquisadora. Então, como interpretar essa pergunta em termos de seus relacionamentos dialógicos? Assumindo que todo enunciado se orienta para o já dito e para a resposta, "o já dito", neste caso, foi dito por mim (isto é, pela pesquisadora), enquanto a resposta está em boca dos aprendizes-leitores.

A respeito do "já dito", boa parte de meu interesse pelo cenário de pesquisa envolvendo línguas estrangeiras próximas vincula-se a tratar de compreender quais aspectos dos espaços linguísticos vizinhos, tipologicamente familiares, se configuram como espaços estrangeiros-alheios para um indivíduo. A escolha de disciplinas de leitura em línguas próximas para público universitário adulto implicava para mim, de alguma forma, assumir que não necessariamente o ponto complexo vincular-se-ia à confrontação com a nova língua, "já pronta", por parte da consciência linguística do indivíduo imerso na corrente da prática viva de sua língua.

Porém, o contato com uma nova língua, mesmo próxima, instala um desses "raríssimos momentos de conflito", no dizer bakhtiniano, ao percebermos o caráter coercitivo das formas linguísticas. O que o Círculo de Bakhtin apresenta como não característico para o participante de uma determinada comunidade de linguagem, é a rotina de sala de aula de língua estrangeira, fundamentalmente em cursos iniciais... Sinal e identificação lutam com o

signo ideológico e a compreensão quando pensarmos nos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Mas, quando os sinais na língua-alvo estão perto dos sinais da língua nativa, não deveríamos supor que a luta vai ser bem menos intensa?

As vozes dos aprendizes-leitores respondem de forma dividida. Para muitos deles essa proximidade genética constitui um "problema" antes do que uma vantagem. O mundo das "línguas próximas" aparece, no horizonte apreciativo desses aprendizes, como um mundo que, por ser mais parecido, não é necessariamente menos conflituoso. E as entonações de suas vozes falam de forma análoga. De acordo com meus registros de dados (notas de campo e diário de pesquisadora), as disciplinas de leitura em línguas estrangeiras próximas são vivenciadas pelos aprendizes-leitores como um espaço de "língua estrangeira", antes do que de "língua próxima". Voltarei a esta questão em análises posteriores (cf. 6.1.2 e 7.1.2).

Se a preocupação com a identificação do sinal acompanha o tempo todo o trabalho do aprendiz-leitor, o que acontece com sua compreensão do signo ideológico na nova língua? Como se constrói nesta a compreensão das diversas enunciações, inscritas em diversos gêneros discursivos, quando se leem textos? Para avançar no desenvolvimento de respostas a tais perguntas, a seguir discutirei outro ponto fundamental para este cenário de pesquisa: a leitura, o assunto do próximo capítulo.

CAPÍTULO 3
MUNDO LEITOR. LEITURA, LEITORES

> Escrever não é o único invento que nasceu no instante daquela primeira inscrição [na Mesopotâmia do final do quarto milênio a.C.]: uma outra criação aconteceu no mesmo momento. Uma vez que o objetivo do ato de escrever era que o texto fosse resgatado –isto é, lido- a incisão criou simultaneamente o leitor, um papel que nasceu antes mesmo de o primeiro leitor adquirir a presença física. [...] O escritor era um fazedor de mensagens, criador de signos, mas esses signos e mensagens precisavam de um mago que os decifrasse, que reconhecesse seu significado, que lhes desse voz. Escrever exigia um leitor.
>
> Manguel

A entrada na nova língua, a língua estrangeira próxima, apresenta-se como um espaço intrincado. Contudo, talvez o fato de as disciplinas pesquisadas estarem endereçadas à leitura poderia sugerir que parte do caminho de aprendizagem já está transitado. Afinal, não se torna claro serem adultos os aprendizes-leitores participantes desta pesquisa, pois são alunos universitários em nível de graduação ou pós-graduação? Portanto, não deveríamos assumir, sendo eles leitores em sua língua, já saberem ler? Mas, da mesma forma que "língua", "falante", "cultura", "sociedade", não são entidades puras (lembremos o dito em 1.3: a pureza dos compostos não é característica dos ingredientes, mas da forma como foram classificados), "ler" e "leitura" também não o são. A questão fica evidenciada quando refletirmos sobre estas categorias de uma perspectiva dialógica, como veremos a seguir.

3.1 A LEITURA EM CHAVE DIALÓGICA

Neste ponto, vale recuperar as considerações bakhtinianas a respeito da compreensão responsiva, apresentadas por extenso no primeiro capítulo (vide Seção 1.2.3). Como já vimos, a compreensão da fala viva possui uma natureza ativamente responsiva, podendo esta ser imediata ou de "efeito retardado" (este último referido à maioria dos casos dos gêneros da comunicação cultural complexa). O detalhado parágrafo em que Bakhtin desenvolve a questão, parte do qual foi previamente citado (BAKHTIN, [1952-3]-2003, p. 272-3), fecha-se com uma afirmação relevante a respeito dos âmbitos da língua que participam da responsividade. "*Tudo o que aqui dissemos refere-se igualmente, mutatis mutandis, ao discurso escrito e ao lido*" (ibidem, p. 272, grifo meu).

Com efeito, as ideias reitoras do dialogismo bakhtiniano não excluem o mundo da escrita e da leitura. Assim, quando em *MFL* se explica o alcance da dialogicidade e, como toda comunicação verbal, não importa o tipo, além da comunicação em voz alta de pessoas colocadas face a face, pode ser compreendida dentro do "diálogo", se acrescenta a seguinte consideração.

> O livro, isto é, o ato de fala[76] impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele 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.). Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre portanto da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. 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 apóio (sic), etc.* (BAKHTIN, [1929]-2006, p. 127-8, grifo meu).

De acordo com o anterior, nada impede assumir, na dualidade leitura ~ escrita, o já dito previamente a respeito da compreensão como parte da palavra viva: em todo ato discursivo (falado ou escrito, ouvido ou lido) o reconhecimento do sinal é absorvido pela apreensão de sua orientação num contexto e numa situação precisos, isto é, inscreve-se na dupla dialogicidade ou jogo de encaixes entre tradição e situação. "O problema da alteridade e do diálogo implica, necessariamente, o da linguagem verbal *(oral e escrita)* e do signo em geral" (PONZIO, 2008, p. 203, grifo meu).

Como vimos no primeiro capítulo, boa parte do trabalho baseado na linguística/filologia indo-europeia orientou seu olhar (monológico) para um corpo de enunciados em suporte escrito, apesar das considerações saussureanas a respeito da importância de atender todas as manifestações da linguagem, fossem orais ou escritas. Quando, nas últimas décadas do século passado, algumas tendências dentro dos estudos da linguagem manifestaram seu compromisso com a análise da língua falada, houve especial preocupação com estabelecer as diferenças entre esta e a língua escrita, em função tanto da modalidade ou suporte material, quanto de sua estruturação: formas, convenções e gramática de cada uma delas (BARTON, 1994, p. 81-94). Sem dúvida, há diferenças entre ambas, não significando, contudo, assumi-las em termos dicotômicos, mas como múltiplos "continua" ou dimensões da oralidade à escrita, sendo essas dimensões diferentes (ibidem, p. 86). Tendo em vista as numerosas superposições entre fala e escrita, parece bem mais atrativo e produtivo olhar os gêneros discursivos embasadores das atividades comunicativas dos indivíduos antes do que o suporte material delas (LINELL, 2005, p. 18-29, 191-2, cf. CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2005, p. 223-6, MARCUSCHI, 2007, p. 48 e PONZIO, 2008, p. 205-14). Esta perspectiva tinha sido já adotada pelo Círculo de Bakhtin.

[76] Chamo a atenção sobre a tradução ao espanhol desta passagem por Bubnova (VOLÓSHINOV, [1929]-2009, p. 152), em que a autora traduz "ato de fala" como "atuação discursiva". Vista a ampla tradição dentro da pragmática de "ato de fala", não necessariamente coincidente com a abordagem dialogista (cf. LINELL, 1998 e 2009), parece-me importante acrescentar esta outra possibilidade.

Além do mais, o próprio Bakhtin ([1959-61]-2003, p.307-9) se ocupa de especificar que o "texto" pode ser escrito ou oral, sendo, em todo caso, mais importante a questão de lembrar nesse "dado -realidade- primário", ponto de partida para múltiplas disciplinas das ciências humanas, seu caráter de enunciado, isto é, de produto-elo dentro da grande cadeia do processo discursivo.

Pode-se pensar na análise dos "textos" escritos em perspectiva dialógica ao menos segundo duas formas: olhando a vida dos textos dentro de séries de situações comunicativas (como são concebidos, formulados, escritos e editados, distribuídos, consumidos, lidos ou consultados, reformulados em novas situações etc.) e, ou, analisando os textos em si mesmos quanto a sua dialogicidade e poli/univocidade (LINELL, 2009, p. 244-5).

Discutirei sobre o primeiro ponto na seção 3.1.2.1. Sobre o segundo, é pertinente considerar que determinados textos escritos (assim como os orais) se apresentam como textos "monologizados" e ou tendentes à univocidade. O fato de trabalhar desde uma perspectiva dialógica não pode desconhecer que, muitas vezes, os enunciados se organizam "monologizadamente" e são "monoperspectivizados" (LINELL, 2009, p. 165-76). Enquanto os enunciados dialógicos tendem a não impor ao destinatário uma única forma de interpretação e consequentemente, uma única opção de resposta, isso sim, acontece no caso de enunciados "monologizados" e, ao mesmo tempo, mais ou menos autoritários, por exemplo, com uma ordem militar ou com a propaganda política totalitária. Enquanto os enunciados polivocais ou multiperspectivizados incorporam o jogo de múltiplas vozes ou perspectivas, muitos enunciados tendem a mostrar uma única perspectiva, uma única voz, autorizando assim uma única interpretação, como acontece com muitos textos administrativos, legais, científicos.

Tais características de muitos enunciados não cancelam, de modo nenhum, os princípios reguladores da vida dialógica da linguagem: a responsividade, o endereçamento a alguém e o pertencimento a um gênero discursivo estão sempre lá.

> Precisamente *porque é uma questão de gêneros do discurso, a escrita não está, como tal, em desvantagem em relação à palavra oral*; ambas podem realizar-se segundo gêneros da palavra direta, da palavra própria que, por mais que possa conter a presença da palavra alheia e ressoar como outra, é fundamentalmente funcional à realização da identidade e segue linearmente o ponto de vista e as intenções de um mesmo sujeito. Neste caso, a palavra, *independentemente do fato de ser oral ou escrita,* é palavra objetiva, incapaz de distanciar-se do sujeito que fala, incapaz de [...] olhar a si mesma a partir de um outro ponto de vista (PONZIO, 2008, p. 206, grifo meu).

Assim, em diversas esferas da vida humana o escritor (ou melhor, o escrevente) identifica-se com sua palavra escrita, não a vê externamente como outra: jornalistas, críticos, autores de textos filosóficos ou científicos trabalham com a palavra objetiva no sentido

assinalado por Ponzio (op.cit.), e não com a palavra "objetificada", isto é, com a palavra do texto literário que abre as portas à heteroglossia dialogizada, fundamentalmente na produção desenvolvida no Ocidente a partir do século XIX, como discutido amplamente no pensamento bakhtiniano. Na prosa extraliterária

> *(de costumes, retórica ou científica) a dialogicidade está habitualmente isolada em ato autônomo e particular e ela se desenvolve no diálogo direto ou em outras formas distintas, expressas composicionalmente, de segmentação e de polêmica com o discurso alheio,* na prosa literária, e em particular no romance, ela penetra interiormente na própria concepção do objeto do discurso e na sua expressão, transformando sua semântica e sua estrutura sintática (BAKHTIN, [1934-5]-1998, p.92, grifo meu).

Adianto serem estas questões relevantes para a presente pesquisa porque, como veremos nos Capítulos 6 e 7, os textos escolhidos para trabalhar em sala de aula de línguas estrangeiras próximas pertencem, quase sempre, ao âmbito da prosa extraliterária. Se esses textos são enunciados que se encontram mais perto de formas monologizadas e ou monoperspectivizadas ou se apresentam formas "objetivas" de apropriação da palavra, no sentido previamente assinalado e (de que forma) abrem ou não o espaço à dialogia e à multiperspectividade, são pontos a serem trazidos na análise.

Uma última consideração vale incorporar aqui, vinculada à materialidade envolvida na escrita enquanto recurso semiótico. No caso das interações orais, contamos com nossos corpos como suporte material da fala e da sinalização (cf. Seção 1.2.1), mas esse não é o único suporte para nossas atividades comunicativas. As sociedades têm criado diferentes ambiências (*environments*) sociomateriais para muitas dessas atividades, sendo a ambiência escrita uma fundamental dentro do mundo ocidental. Artigos, livros, leis escritas, regulamentações diversas, relatórios, livros de texto, dicionários, documentam as ações, o conhecimento e as crenças de múltiplos eventos e gerações. E as línguas nacionais, assim como as culturas nacionais, apoiam-se fortemente nesta ambiência escrita para construir-se centralizadora, centripetamente (LINELL, 2009, p. 59-60).

A ambiência escrita envolve duas outras questões: o emprego de artefatos, assim como o desenvolvimento de competências especializadas, isto é, de práticas letradas. Nas próximas seções tratarei das duas questões separadamente: em primeiro lugar, uma abordagem dialogista a respeito do emprego de artefatos e, em segundo, a questão relativa às práticas letradas.

3.1.1 Artefatos, cognição humana e escrita

Como assinalei no primeiro capítulo (Seção 1.2.1), a filiação filosófica de cunho marxista apresentada por Bakhtin e Vygotsky[77], mesmo ocupando-se do homem desde diversas perspectivas, aproxima ambos os autores. Em sua reflexão sobre a ontogênese, o percurso de internalização dos processos interpessoais é apresentado por Vygotsky ([1930a]-1994, p. 75) como resultado "[...] de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento", que não acontecem à margem da vida sociocultural. Como psicólogo preocupado em reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento da consciência e do comportamento humano, em sua investigação os fenômenos são estudados como processos em evolução e em mudança, tanto de índole qualitativa (isto é nas formas, estruturas e características básicas) quanto quantitativa (COLE e SCRIBNER, 1994).

O trabalho de Vygotsky, voltado fundamentalmente à cognição humana, é um ponto de partida que nos convida a precisar o papel dos artefatos nas atividades de escrita e leitura em chave dialógica. Na reflexão vygotkskiana enfatizam-se três assuntos: 1. a convicção sobre processos de desenvolvimento ou evolutivos; 2. a tese de os processos psicológicos superiores[78] estarem originados em processos sociais; 3. a tese de os processos psicológicos só poderem interpretar-se mediante a compreensão dos instrumentos e signos que atuam como mediadores. Se bem estejam os três assuntos estreitamente interligados, o último seria analiticamente superior na medida em que a mediação está envolvida nos outros dois. O desenvolvimento é definido em termos de aparecimento e transformação das diversas formas de mediação e a noção de interação e relacionamento com as funções psicológicas superiores envolve, necessariamente, os mecanismos mediadores (WERSTCH, 1988, p. 32-4).

Ainda de acordo com Vygotsky ([1930a]-1994), as funções psicológicas superiores não só recorrem a signos (da linguagem), mas também a instrumentos. Estes participam da atividade mediada e, ao mesmo tempo, operariam produzindo transformações em funções psicológicas: tal é o caso de diversas materialidades, incluindo a escrita, a respeito da memória.

> O estudo comparativo da memória humana revela que [...] existem dois tipos fundamentalmente diferentes de memória. Uma delas, dominante no comportamento de

[77] Vale enfatizar como traço comum entre ambos a particular capacidade de apropriação do pensamento marxista já desde o início de suas carreiras, longe do "[...] estereótipo dos intelectuais soviéticos que se apressam em fazer suas teorias de acordo com a mais recente interpretação do marxismo" (COLE e SCRIBNER, 1994, p. 8).

[78] A diferença entre funções psicológicas elementares e superiores faz parte de uma tradição que distingue entre aquelas comuns a animais e humanos de uma parte, e aquelas especificamente características dos humanos, de outra (cf. COLE, 1985). Vygotsky referir-se-á a uma linha de desenvolvimento natural, que produz funções com formas primárias e uma linha de desenvolvimento social ou cultural que transforma os processos elementares em processos superiores (WERTSCH, 1988, p. 41).

> povos iletrados, caracteriza-se pela impressão não mediada de materiais [...]. Nós a chamamos memória natural [...]. Do ponto de vista da estrutura, o processo todo caracteriza-se pela qualidade de imediatismo.
>
> No entanto, [...] a memória natural não é o único tipo encontrado. Ao contrário, coexistem com ela outros tipos de memória pertencentes a linhas de desenvolvimento completamente diferentes. O uso de pedaços de madeira entalhada e nós, a escrita primitiva e auxiliares mnemônicos simples demonstram, no seu conjunto, que mesmo nos estágios mais primitivos do desenvolvimento histórico *os seres humanos foram além dos limites das funções psicológicas impostas pela natureza, evoluindo para uma organização nova, culturalmente elaborada, de seu comportamento*. [...] Mesmo essas operações relativamente simples, como atar nós e marcar um pedaço de madeira com a finalidade de auxiliares mnemônicos, modificam a estrutura psicológica do processo de memória. Elas estendem a operação de memória para além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano (VYGOTSKY, [1930b]-1994, p. 51-2, grifo meu).

Nesta linha, a cognição humana, social e individual ao mesmo tempo, não só é mediada, mas também estendida[79]: corpo e ambiências constroem múltiplas formas de cognição e de comunicação, as quais não aconteceriam se não existirem os artefatos. Podemos, portanto, considerá-los não como meros "objetos externos", mas profundamente envolvidos na interação humana (LINELL, 2009, p. 345-6).

Como indiquei previamente, a conceituação vygotskyana é um ponto de partida para pensar a relação entre artefatos e cognição humana de uma perspectiva dialogista. Uma vez recuperada sua obra pela tradição intelectual ocidental, através de um processo similar ao acontecido com a obra de Bakhtin, diversas questões foram assinaladas a respeito da psicologia vygotskyana, tanto sobre sua conceituação de linguagem, como sobre o papel atribuído aos artefatos, especialmente àqueles relacionados com as atividades de escrita e leitura.

No relativo à conceituação vygotskyana da linguagem, Wertsch (1988, p. 206) aponta três questões de complicada resolução, como postuladas originalmente: 1. a problemática escolha da palavra, enquanto unidade morfológica, como unidade de análise da consciência humana; 2. a incapacidade de situar o significado da palavra, enquanto unidade morfológica, numa explicação mais ampla de referencialidade proposicional e discursiva; 3. por último, a dificuldade de explicar adequadamente o relacionamento entre forças naturais e sociais do desenvolvimento.

A morte prematura de Vygotsky o impediu, talvez, de adiantar soluções a estas questões. Seus discípulos Luria e Leontiev as procuraram, postulando uma teoria em que a unidade de análise se desloca da palavra para a atividade: em termos de filo e de ontogênese, o pensamento

[79] Como foi discutido no primeiro capítulo a partir da conceituação bakhtiniana da dualidade (dia-lógica) social ~ individual, numa abordagem dialogista não se concebe o indivíduo isolado, separado da comunidade social. Daí que quando eu empregar a expressão "cognição humana" estarei aludindo a uma visão da cognição em que o que acontece "interiormente" é inseparável de sua manifestação exterior e em que os passos do indivíduo só fazem sentido em relação com seus "parceiros de jogo" (CONDOR e ANTAKI, 2000, p.472, cf. TOMASELLO, 2007, p. 202-3, MARCUSCHI, 2007, p. 39, VAN DIJK, 2006, p.162-171 e p. 296).

humano emergiria e se desenvolveria em ações práticas e interações sociais no mundo (WERTSCH, 1988, KUUTTI e ENGENSTRÖM, 2006). Clot (2008, p. 228) chega inclusive a propor a existência de gêneros sociais de atividades, em que participam não só gêneros discursivos, mas também gêneros de técnicas que "[...] fazem a ponte entre a operacionalidade formal e prescrita dos equipamentos materiais e os modos de agir e de pensar de um meio social".

O vínculo inerente entre interação social humana e psicologia é revisitado e enriquecido em chave dialógica por Tomasello (2007), tanto em perspectiva filo como ontogenética. Sua interpretação do desenvolvimento da linguagem na linha ontogenética pode ser entendida como uma resposta a vários dos problemas assinalados por Wertsch (1988). Nesta revisão neovygotskyana, incorpora-se a comprovação de as crianças aprenderem, em suas interações com outros, representações simbólicas especiais porque intersubjetivas, i.e., compartilhadas socialmente com outras pessoas e perspectivizadas, i.e., apresentando ou enfatizando um modo particular de perceber algum fenômeno. Tanto a ênfase posta na natureza intersubjetiva e perspectivista da linguagem, como a importância outorgada às numerosas perspectivas comunicativamente possíveis para aqueles que compartilham os elementos linguísticos (TOMASELLO, 2007, p. 122-3, cf. 165-6, 224), ecoam a dialogia bakhtiniana.

As considerações prévias a respeito da reflexão vygotkskyana sobre a linguagem são mínima amostra de uma ampla produção que não será aprofundada nesta tese. A seguir, tratarei outra questão geradora de amplo debate, referida, como assinalei previamente, ao papel atribuído aos artefatos, especialmente àqueles relacionados com as atividades de escrita e leitura.

3.1.1.1 Escrita é progresso? Como interpretar o "efeito catraca"

Tal como apresentado na seção anterior, a cognição humana é ao mesmo tempo mediada e estendida, porque além da capacidade dos organismos para operar com percepções e representações sensório-motrizes do entorno, os seres humanos criam e usam símbolos exógenos, constituídos socialmente e exibidos publicamente, como a linguagem, os desenhos, os textos, os mapas (TOMASELLO, 2007, p. 157). Isto é, além da linha natural[80], há uma linha cultural do desenvolvimento, sem a qual a cognição humana não seria o que é.

[80] Lembro novamente que esta linha se relaciona com a herança biológica e se refere às coisas que o organismo conhece e aprende por si mesmo, sem influência de outras pessoas ou de seus artefatos. Se bem essa linha possa ser denominada como linha "individual" (vide TOMASELLO, 2007, p. 70), haja vista a tendência a interpretar este termo segundo a tradição ocidental de embasamento cartesiano que privilegia o indivíduo e o isola da sociedade, evitarei essa denominação.

Enquanto Vygotsky se preocupou com pesquisar desta perspectiva em nível fundamentalmente ontogenético, Tomasello (2007, p. 249) desenvolve uma hipótese envolvendo necessariamente mais dois marcos temporais: o tempo filogenético e o tempo socio-histórico. A cognição humana se organizou em tempo filogenético, quando os primatas humanos desenvolveram seu modo singular de compreender (intersubjetiva e perspectivizadamente) os membros de sua espécie; em tempo histórico, quando tal forma de compreensão social conduziu a formas características de herança cultural, integradas por artefatos materiais e simbólicos que acumulam modificações através do tempo; em tempo ontogenético, quando as crianças absorvem tudo quanto sua cultura tem para oferecer-lhes, desenvolvendo nesse processo modos de representação cognitiva baseada em perspectivas.

Destas questões, recuperarei a referida, dentro do tempo histórico, aos artefatos materiais e simbólicos que acumulam modificações através do tempo. A evolução cultural dos artefatos é cumulativa, porque nela operaria o "efeito catraca" (TOMASELLO, 2007, p. 53-7), do qual participam simultaneamente inovação e imitação e também algum tipo de ensino e aprendizagem culturais. Além da invenção criativa, a transmissão social funciona como uma catraca para impedir "o resvalo para trás", isto é, a fim de o artefato preservar sua forma de modo bastante fiel, pelo menos até surgir outra modificação ou melhoria (ibidem, p. 15). A evolução cultural cumulativa é apresentada como um eixo-chave para a interpretação do nicho ontogenético ou cultura, em que se desenvolvem as crianças, haja vista estas interagirem quase sempre com o mundo físico e social através da lente dos artefatos culturais preexistentes que seus predecessores inventaram.

Dentro de sua grande diversidade, a linguagem apresenta não só atividades conversacionais, mas também, entre outras coisas, artefatos vinculados à escrita e à leitura e competências especializadas para seu uso (cf. LINELL, 2009, p. 366). Antes de passar a ver estas últimas, considero importante revisar eventuais implicações subjacentes aos embasamentos evolutivos quando referidos aos artefatos produzidos nas diferentes culturas a respeito da escrita.

Sem dúvida, as mudanças de artefatos como o lápis e a caneta, o livro e, hoje, o computador, são artefatos cuja história nos fala do "efeito catraca" (cf. CHARTIER, 2009). A evolução cultural cumulativa envolve uma progressão em tempo filo e ontogenético, mas esta não é equivalente, nem deve confundir-se, com progresso através do tempo histórico nas sociedades. Assumindo haver uma sequência de etapas de desenvolvimento social em que o mecanismo de mudança esteja associado a uma mudança de tipos ou de aspectos de organização

social, não podemos introduzir pressupostos com base em critérios morais sobre o progresso dessa escala evolucionista sem cair em visões etnocêntricas[81] (GIDDENS, [1984]-2006, p. 260).

Obras influenciadoras, de um modo ou outro, da reflexão sobre a escrita desde diversas perspectivas (antropológica, linguística, literária) como as de Goody e Watt ([1963]-2006), Ong (1987), McLuhan (1985), embora não incorporem distinções entre povos "primitivos" e "civilizados" e formas "mitopoéticas" ou modos "lógico-empíricos" de pensamento, trabalham em torno às mudanças sociais operadas a partir da invenção da escrita. Assim se distinguem culturas não letradas de culturas letradas, de forma a podermos concluir não só sobre a progressão, mas também sobre o progresso atingido pelas sociedades que contam com a escrita. O problema aqui é equiparar um poder superior (econômico, político ou militar) a uma superioridade moral em termos de escala evolutiva, quando, na maioria das vezes, a "superioridade" das sociedades humanas está na sua força (GIDDENS, [1984]-2006, p. 260).

Com efeito, nessas abordagens sobre a participação da escrita e dos artefatos a ela relacionados no transcurso da história das sociedades, apresenta-se uma visão do contexto social relativamente restrita, e um apagamento da incidência das estruturas de poder nos usos letrados, constituindo uma modelização "autônoma" da escrita e da leitura (STREET, 1995, cf. COLLINS e BLOT, 2006, p.15-22)[82]. A escrita, portanto, não só estende a cognição humana, mas também "colabora" no reter e no controlar informação e conhecimento (que, em muitas sociedades, talvez só uma minoria de uma dada população possa interpretar). "A cidade, que não se desenvolve se não é junto à elaboração de novas formas de armazenamento de informação, sobretudo a escrita, é o continente ou "crisol de poder" em que se baseia a formação de sociedades divididas em classes" (GIDDENS, [1984]-2006, p. 288).[83]

Assim como não devemos igualar progressão a progresso a respeito dos artefatos associados à escrita, devemos ser muito cuidadosos ao examinar os efeitos das competências da

---

[81] Questão em que também arrisca a cair a visão da história do materialismo histórico, como postulada por Marx, embora este insista em esclarecer que se refere à Europa Ocidental (cf. GIDDENS, [1984]-2006, p. 270).

[82] Emprego o termo "autônomo" aqui seguindo Street (1995, cf. BARTON, 1995, p. 25, REDER e DÁVILA, 2005, MARCUSCHI, 2007), que diferencia entre visões "autônomas" e visões "ideológicas" da escrita. As visões autônomas sobre a escrita são aproximações aos aspectos técnicos, fundamentalmente, desconsiderando seu contexto social. Assinalo que, mesmo reconhecendo as críticas aos modelos "autônomos", já no trabalho germinal de Goody e Watt ([1963]-2006) apresentam-se considerações de índole "ideológica". Neste sentido, os autores, ao referir-se à complexidade e à variedade do repertório cultural da "grande sociedade", introduzem considerações de índole social a respeito da cultura alfabética: "O sucesso na manipulação das ferramentas de ler e de escrever é obviamente um dos eixos mais importantes de diferenciação social em sociedades modernas e essa diferenciação se estende para particularidades entre especializações profissionais, de forma que até mesmo membros dos mesmos grupos socioeconômicos de especialistas letrados puderam manter pouco desenvolvimento intelectual em comum" (GOODY e WATT, op.cit., p. 62).

[83] No original: "La ciudad, que no se desarrolla si no es unida a la elaboración de nuevas formas de almacenamiento de información, sobre todo la escritura, es el continente o "crisol de poder" en que se basa la formación de sociedades divididas en clases".

escrita e da leitura na cognição humana. Enquanto Vygotsky procurou achar provas do impacto destas através de múltiplos trabalhos experimentais, pesquisas posteriores têm relativizado notoriamente tais afirmações.

A investigação desenvolvida a respeito das práticas de escrita e leitura na comunidade Vai de Libéria por Scribner e Cole (1999) durante vários anos na década de 1970, é um bom exemplo de revisão das afirmações antes citadas do psicólogo russo sobre o efeito do uso da escrita e seu impacto para acessar estágios "superiores" em termos socioculturais. Os autores refletem sobre os achados através de metodologias diversas mediante um cuidadoso trabalho de interpretação dos seus dados (SCRIBNER e COLE, 1999, p. 234-260). Preocupados com identificar o impacto cognitivo do uso da escrita dentro de uma comunidade, constatam a necessidade de atender o impacto que possam ter as práticas[84] ao envolverem esse uso em práticas socialmente organizadas de outros domínios (por exemplo, o emprego da escrita para elaborar elencos de vendas ou para intercambiar produtos através de cartas no comércio e na agricultura).

Os usos da escrita Vai não são um veículo para introduzir novas formas de vida. Não abrem as portas a experiências "vicárias", novos corpos de conhecimento ou formas novas de pensar sobre problemas vitais: a escrita Vai possibilita, no melhor dos casos, o engajamento dos indivíduos com tópicos familiares de novas maneiras. Seria um problema da tecnologia da escrita dessa comunidade? Não parece ser o caso: o sistema de representação da escrita Vai (organizado em silabário e não em alfabeto) não é menos "eficiente" do que outros sistemas na escolha de traços linguísticos selecionados para sua representação. A produção, porém, não conta com mecanismos que permitam reproduzir uma grande quantidade de textos e habilitem assim uma circulação maior. Haveria aspectos sociais a serem considerados?

Três são os fatores sociais apontados: o fato de o grupo Vai desenvolver uma economia agrícola de subsistência, embora com algumas atividades de intercâmbio e comércio, o fato de o grupo étnico Vai não ser dominante dentro de Libéria e, por último, a convivência da representação escrita Vai junto a outros dois tipos de alfabetos de difusão mundial, o inglês e o árabe. Os fatores mencionados restringem as funções e o alcance da escrita Vai: as práticas dessa escrita, portanto, agem de forma limitada no seio do grupo.

[84] Prática é aqui definida como a sequência de atividades recorrentes e propositadas que usam determinadas tecnologias e determinados sistemas de conhecimento: a prática envolve tecnologia, conhecimento e habilidades, i.e., ações coordenadas envolvidas no uso do conhecimento em âmbitos particulares (SCRIBNER e COLE, 1999, p. 236).

Como explicado antes, o alvo da pesquisa consiste em determinar o impacto cognitivo do uso da escrita dentro dessa comunidade. Sobre este ponto, que reveste diversas complexidades não aprofundadas nesta tese, resgato uma questão-chave apontada pelos autores: na medida em que as práticas da escrita (nesse caso, em inglês e árabe) são aprendidas em processos de escolarização, deveríamos interessar-nos em ver como determinados aspectos da evolução ontogenética estão vinculados, precisamente, às práticas escolares antes do que à incorporação de práticas de escrita e leitura na vida do indivíduo.

O trabalho de Scribner e Cole, originalmente publicado em 1981, levanta duas questões amplamente discutidas na época e com plena vigência para os trabalhos de pesquisa hoje em andamento (cf. GEE, 1996, p. 54-7). A primeira refere à necessidade de trabalhar com delicadeza o impacto cognitivo da escrita[85] em nível ontogenético. As mudanças observadas na cognição através da biografia humana, por exemplo, a respeito de habilidades como generalizar, resolver problemas lógicos ou recordar listas de nomes de objetos,[86] não necessariamente estariam associadas à escrita, sem nada mais, mas à escrita como desenvolvida dentro de outras práticas, por exemplo, as práticas escolares. Tal posicionamento dos autores citados nos conduz à segunda: a necessidade de olhar as atividades de escrita e leitura dentro das práticas sociais e os diversos âmbitos (sejam eles educativos, familiares, comerciais, etc.) onde acontecem. Este olhar, como proposto por Street (1995, p. 161-2, cf. SOARES, 2007, p. 35-6), deveria levar em consideração os variados aspectos discutidos no primeiro capítulo, a respeito da constituição e circulação dos signos ideológicos, em particular a tensão entre autoridade e poder (das ideologias oficiais) de uma parte e a resistência individual e a criatividade de outra[87]. Daí que o próximo ponto a ser examinado seja, precisamente, a apresentação das atividades de escrita e leitura em chave dialógica, isto é, letramentos.

---

[85] Tal impacto estaria defendido por autores como Ong (1987) e Olson entre outros. A postura deste último apresenta, porém, nuanças através do tempo, abandonando a defesa radical do impacto cognitivo da escrita como assumida inicialmente (por exemplo, em OLSON, 1988) e preferindo posições mais moderadas posteriormente (OLSON, 1998). Sobre os problemas que apresenta a defesa do impacto cognitivo da escrita (equivalente a um "antes e depois" e por isso metaforizado como a "Grande Divisão"), vide Street (1995) e (1993), Gee (1996), Brandt e Clinton (2002), Reder e Davila (2005) e Collins e Blot (2006, p. 22-9).

[86] Encontramos um bom exemplo de relativização do impacto cognitivo da escrita nas pesquisas desenvolvidas por Tfouni (2010), desde uma perspectiva teórica próxima à análise do discurso de linha francesa.

[87] Soares (2007, p. 122) chama a atenção sobre o trabalho precursor do educador Paulo Freire algumas décadas antes, na linha de desarticular a visão da "alfabetização" como prática neutra, orientada para a aprendizagem de técnicas de ler e escrever e de comportamentos de adaptação ao meio social. Esta visão é recuperada pelo próprio Street em diversos textos de sua autoria (por exemplo, STREET, 1995, cf. GEE, 1996).

3.1.2 Letramentos. Práticas e eventos... glocalizados?

Como explica Soares (2006, p. 15-25), o termo "letramento" incorpora-se ao vocabulário especializado da linguística e da educação brasileira na segunda metade dos anos oitenta, dando conta da presença da escrita e da leitura no mundo social de forma diferente daquela dos termos "alfabetização" e seus parceiros "alfabetizar", "alfabetizado", "analfabetismo", "analfabeto" [88].

Enquanto "alfabetização" refere-se ao processo de aprender a ler e escrever como aquisição de uma tecnologia de codificação e decodificação, "letramento" alude ao "[...] 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 definido como aquele que sabe ler e escrever, mas como aquele que usa socialmente a leitura e a escrita: ele as pratica como formas de funcionamento social dentro de sua comunidade.[89]

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 integrantes desses continua (SOARES, 2006, p. 48-9, cf. SOARES, 2007, p. 51). Haja vista as atividades sociais envolvendo a escrita dependerem 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, não só existem múltiplos letramentos, diversos entre si segundo tempo, espaço ou contextos, mas, também 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

[88] A autora examina o percurso de formas como "letrado" e "iletrado" e o vínculo com o termo inglês "literacy", em todos os casos relacionados com o latim "littera" (letra). Estas questões, que não serão aqui aprofundadas, dão conta de uma longa tradição no ocidente que valoriza de modos determinados o conhecimento das práticas de escrita e leitura. (Cf. BARTON, 1994, p. 20-2, SOARES, 2007, p. 28-30, TFOUNI, 2011, p. 218-9.)

[89] Desta perspectiva, categorias "hardware" como "analfabeto" e "alfabetizado" se problematizam: " Quando um "analfabeto" ouve a leitura de uma notícia de jornal feita por um "alfabetizado", ou quando pede a um "alfabetizado" que escreva, por ele, uma carta, não está fazendo uso da escrita? E esse fazer uso da língua escrita não é uma das propriedades ou atributos da alfabetização?" (SOARES, 2007, p. 51, cf. TFOUNI, 2011, 219-20).

não fazem sentido" [90]. Nesta linha, essas atividades são entendidas como acontecimentos sociais e culturais em torno à língua escrita:

> O que passou a ser chamado de Novos Estudos sobre Letramento (NEL) [...] representa uma nova tradição em considerar a natureza da alfabetização, concentrando-se não tanto na aquisição de habilidades, como em abordagens dominantes, mas sim sobre o que significa pensar o letramento como uma prática social [...]. Isto envolve o reconhecimento de múltiplos letramentos, variando em função de tempo e de espaço, mas também contestados nas relações de poder. Os NEL, portanto, não tomam por certo nada sobre a alfabetização e as práticas sociais com que se associa, problematizando o que conta como letramento em qualquer tempo e lugar, perguntando sobre "os letramentos de quem" são os dominantes, e de quem marginalizados ou resistentes (STREET, 2003, p.77; cf. LEKI, 2000; MORGAN e RAMANATHAN, 2005; REDER e DAVILA, 2005).[91]

A ênfase na multiplicidade e diversidade dos letramentos, característica dos NEL, é outro movimento na linha de não pensar por categorias "hardware", neste caso a respeito das práticas de leitura e escrita. Não há UMA leitura, como também não há UMA escrita. Esta conceituação recupera os critérios próprios da "translinguística" bakhtiniana e dialoga com eles:

> Uma visão do letramento discursiva, sociocultural e situada demanda que vejamos a leitura (e a escrita e a fala) não como uma coisa, mas múltiplas: *múltiplas práticas de leitura (de escrita, de fala) socioculturalmente situadas*. [...] Não existe leitura "em geral", pelo menos nenhuma que leve ao pensamento e à ação no mundo (GEE, 2000a, p. 204, grifo meu; cf. GEE, 1996, 189).[92]

Ao mesmo tempo, nestas aproximações aos letramentos vai-se construindo uma forma de trabalho que incorpora os "prévios" metodológicos bakhtinianos assinalados no segundo capítulo: 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.

Enquanto Scribner e Cole (1999, p. 258) sugeriam que todo material escrito, não importa sua forma, serve como "bandeira" para sinalizar atividades no fluxo contínuo do comportamento que poderiam ter componentes comuns, Heath (1996) desenvolvia quase

---

[90] No original: "[...] language and literacy are meaningless".

[91] No original: "What has come to be termed the "New Literacy Studies"(NLS) [...] represents a new tradition in considering the nature of literacy, focusing not so much on acquisition of skills, as in dominant approaches, but rather on what it means to think of literacy as a social practice [...]. This entails the recognition of multiple literacies, varying according to time and space, but also contested in relations of power. NLS, then, takes nothing for granted with respect to literacy and the social practices with it becomes associated, problematizing what counts as literacy at any time and place and asking "whose literacies" are dominant and whose are marginalized or resistant".

[92] No original: "A Discourse-based, situated, and sociocultural view of literacy demands that we see reading (and writing and speaking) as not one thing, but many: many different socioculturally situated reading (writing, speaking) practices. [...] There is no reading "in general", at least none that leads to thought and action in the world".

simultaneamente sua pesquisa sobre as práticas de leitura e escrita nas comunidades de Piedmont Carolinas nos Estados Unidos, observando especialmente diversos "eventos de letramento". Estes são definidos como toda ocasião em que um fragmento de escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos[93].

Os eventos de letramento configuram um elemento-chave para o estudo dos múltiplos letramentos, pois é a partir dos eventos que os analistas buscam compreender as "práticas de letramento" às quais recorrem os indivíduos quando usam a leitura e a escrita (BARTON, 1994, p. 36-7, cf. STREET, 1995, GEE 1996, BARTON e HAMILTON, 2000 e 2005). Essas práticas se referem aos comportamentos e às conceituações sociais e culturais que dão sentido aos usos de ler e / ou escrever.

> Armados com esses dois conceitos, eventos de letramento e práticas de letramento, no âmbito de um modelo ideológico, parece-me possível começar a fazer pesquisa comparativa, assim como organizar programas e desenvolver currículos de uma forma mais socialmente consciente e explícita (STREET, 1995, p. 134, cf. BARTON e HAMILTON, 2000).[94]

Tal como definidos, 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[95]. As práticas sociais articulam determinados usos linguísticos dos participantes nelas envolvidos (sujeitos com crenças, atitudes, história...) com seus relacionamentos sociais e com o mundo material no qual se situam tais participantes. Esses usos linguísticos configuram-se como as ordens discursivas, i.e., gêneros, discursos e estilos,[96] próprias das diversas práticas sociais. 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).

---

[93] Embora Street (1995) atribua a Heath a construção do conceito de evento de letramento, esta pesquisadora se refere à investigação desenvolvida por Anderson, Teale e Estrada em 1980, à qual eu não tive acesso (cf. HEATH, 1996, p. 386). Heath (ibidem) incorporaria ao evento de letramento a existência de regras interativas sociais que regulariam o tipo e a quantidade de fala sobre o que está escrito e definiriam formas em que a oralidade reforça, nega, estende ou deixa de lado o material escrito. Os eventos de letramento estariam governados por regras e suas diversas formas de ocorrência determinariam as regras internas para falar, interpretar e interagir em torno ao material escrito.

[94] No original: "Armed with those two concepts, literacy events and literacy practices, within the framework of an ideological model, it seems to me possible to start doing comparative research as well as to organize programmes and develop curricula in a more socially conscious and explicit way".

[95] Vale observar, se não uma coincidência total, o "parecido de família" entre esta forma de conceber as práticas e a forma em que as concebem Scribner e Cole (1999), descrita em seção 3.1.1.1.

[96] Fairclough (2003) incorpora nas ordens discursivas a distinção, de inspiração bakhtiniana, entre *gênero,* próxima do conceito de gênero discursivo; *discurso*, como forma, em suas manifestações concretas, de representação ideológica do mundo e *estilo* ou formas discursivas constitutivas que corporificam as identidades sociais e pessoais. Sobre a pertinência de trabalhar as práticas sociais de letramento em chave discursiva, vide Tusting (2005).

A análise de eventos e práticas de letramento, portanto, é a análise do jogo de encaixes dos indivíduos, apresentado no primeiro capítulo (Seção 1.3), entre situações (interações situadas) e tradições (práxis sociocultural). Nesta investigação, como já indiquei, os eventos de letramento que iluminam as práticas de letramento referidas à leitura em línguas estrangeiras próximas serão analisados no sexto capítulo. [97]

A dualidade "eventos ~ práticas" como dinâmica entre situações e tradições traz à tona novamente a pertinência de trabalhar num desenho de pesquisa de "efeito borboleta", isto é, mediante um percurso de análise partindo de aspectos de maior abrangência aos aspectos-foco da pesquisa e vice-versa. Tal como aponta Leki (2000, p. 108) ao se referir às expectativas de abordagens de pesquisa em LA sobre letramentos, as investigações deveriam dar atenção à sua multiplicidade e complexidade, procurando descrições de maior "densidade" dos indivíduos situados em contextos específicos.

> Estas descrições devem incluir ambos os contextos educativos imediatos e as histórias pessoais (onde, é de se esperar, as vozes –as palavras- destes aprendizes serão ouvidas muito mais do que têm sido), bem como contextos, mais distanciados, pertencentes aos âmbitos social, cultural, econômico, político e ideológicos (ibidem.).[98]

Desde uma perspectiva dialógica, é necessário insistir na escolha do termo "dualidade" ao falar em "práticas ~ eventos" de letramentos. No jogo entre situações e tradições, isto é, entre o acontecer situado e as práticas entendidas como possíveis escolhas que sustentam os eventos, não se trata de atribuir a circulação dos signos ideológicos à situação imediata e apagar as construções ideológicas nos contextos mais mediatos, perigo advertido por Brandt e Clinton (2002, p. 347). Haja vista as manifestações físicas dos letramentos (livros, registros, computadores etc.) sustentarem conexões através do tempo e do espaço e, portanto, desempenharem um papel na mediação com partes mais amplas do mundo social, como leitores e escritores nos engajamos em trabalhos de "transcontextualização" (*transcontextualizing*).

> A perspectiva que estamos defendendo, então, seguiria os múltiplos fios de Ariadne nos locais de leitura e escrita, expondo as formas em que um evento de

[97] Visto que eventos e práticas de letramento são entidades de índole discursiva, Barton (1994, p. 186-7) se pergunta pela validade de considerar essas entidades como um tipo especial dentro do conjunto de eventos e práticas discursivas, e conclui afirmativamente sobre tal decisão, em particular quando tratamos de processos de escolarização. Adiro à caracterização proposta dentro dos NEL, conservando, portanto, a referência a eventos e a práticas de letramento.

[98] No original: "These descriptions should include both immediate contexts of educational settings and personal histories (where, it is to be hoped, the voices –the words- of these acquirers will be heard much more than they have been to this point) as well as more distanced contexts of social, cultural, economic, political, and ideological environments".

> letramento, localizado em um contexto, pode ser, em outro contexto, uma realização globalizada (ou vice-versa) (ibidem).[99]

A compreensão do funcionamento dos eventos junto às práticas que lhes conferem sentido é, precisamente, o que permite uma compreensão do funcionamento do social. Desde as perspectivas construídas pelos "sociólogos da sociedade", o relacionamento entre eventos e práticas permite acessar as estruturas da sociedade como domínio "hardware" (similares às construções dos linguistas a respeito das "línguas")[100]. Desde a perspectiva dos "sociólogos das associações", que interpreto aqui como uma perspectiva próxima de uma visão dialogista, trata-se de observar as "sociedades" como "tipos de relacionamentos" ou "procura de associações" entre atores em rede (LATOUR, 2008, p. 17-25). E o movimento que desenha o "efeito borboleta" durante a pesquisa e em sua narrativa nos ajuda a desenhar a "rede".

Ao olhar os atores associados em rede, eventos e práticas se entrelaçam: local e global se transformam em "glocal". Como já foi indicado em 1.3, o âmbito local é a expressão situada de relações distantes.[101] O jogo de encaixes entre situações e tradições não se concebe numa dinâmica de "micro" contextos versus "macro" contextos, mas de interpenetração ou "transcontextualização" (cf. REDER e DAVILA, 2005, 181-2, BARTON e HAMILTON, 2005, p. STREET, 2003, p. 81-2).

Onde circulam, criam-se e recriam-se as práticas de letramento? A resposta dada nos anos noventa dentro dos NEL refere-se às "comunidades discursivas", isto é, grupos de pessoas compartilhando textos e práticas. Por exemplo, um grupo de acadêmicos, um grupo de leitores de revistas para adolescentes, etc. A "comunidade discursiva" pode aludir a múltiplos grupos, imbricados e sobrepostos, de indivíduos: as pessoas para as quais os textos "apontam"; as que lêem os textos; as participantes num conjunto de práticas discursivas lendo e escrevendo. As "comunidades discursivas" são definidas por conjuntos de interesses

---

[99] No original: "The perspective we are advocating, then, would follow the many Ariadne threads at the sites of reading and writing, exposing the ways that a localizing literacy event in one context might be a globalizing accomplishment in another (or vice versa)".

[100] GIDDENS ([1984]-2006) e FAIRCLOUGH (2003) propõem um mecanismo de inter-relacionamento entre eventos, práticas e estruturas sociais. O complexo relacionamento entre o estruturalmente possível e o que realmente acontece, isto é, entre estruturas e eventos, está mediado pelas práticas entendidas como entidades organizacionais intermédias que operam processos de estruturação. Ambos os autores prevêm a "estrutura social" ("sociedade") na paisagem: esta se definiria (ao tempo que definiria) o acontecer de eventos e de práticas. Enquanto o primeiro autor defende a importância dos processos de estruturação produzidos na dualidade eventos ~ práticas, o segundo insiste no papel-chave das práticas. LATOUR (2008) se pergunta se faz sentido ir além de tal dualidade. Haveria uma "sociedade" fora (ou melhor, por cima) dos eventos e das práticas produzidas no seio das agrupações ou redes? Antes de oferecer uma resposta categórica, nesta tese vou trabalhar enfatizando a realidade dos eventos e das práticas e a forma em que seu entrosamento é produto de e produz o social.

[101] Brandt e Clinton (2002) propõem introduzir os conceitos analíticos de "deslocamentos localizados" (*localizing moves*) e "conexões globalizadas" (*globalizing connects*) para expressar o entrelaçamento dos eventos e das práticas de letramento. Eu preferirei falar em eventos e práticas de letramentos glocalizados, como veremos no sexto capítulo.

comuns, valores e propósitos (BARTON, 1994, p. 57, cf. CAVALLO e CHARTIER, 1998, p. 13).

> Principalmente, seus membros possuem um conhecimento comum concordado – aquilo que pode ser suposto. Os membros de uma comunidade discursiva, por definição, têm um discurso comum, *no sentido estrito de formas compartilhadas de usos linguísticos e no sentido mais amplo de formas compartilhadas de agir a respeito do conhecimento* (ibidem, grifo meu).[102]

A noção de comunidades discursivas que constroem diversas práticas de letramentos, assim apresentada, convoca as reflexões bakhtinianas a respeito dos grupos sociais que saturam ideologicamente a língua comum mediante acentos específicos para cada grupo (cf. Seções 1.2.2 e 1.2.4). Porém, nas considerações de Gee (1996, p. 141-5) a respeito da noção de Discursos Primário e Secundários, encontramos uma aproximação que recupera a heteroglossia dialogizada dentro das comunidades de letramentos.

Enquanto o Discurso Primário é a "língua materna" bakhtiniana, construída nos processos de socialização da infância – aconteçam estes processos dentro do âmbito familiar ou naqueles âmbitos privilegiados culturalmente pelos diferentes grupos humanos –, os Discursos Secundários são construídos principalmente por instituições sociais além da família, referidas como instituições secundárias. Assim, as escolas, os lugares de trabalho, as lojas, os departamentos governamentais ou comerciais, as igrejas, são espaços institucionais definíveis como instituições secundárias. Elas compartilham o requerimento da comunicação do indivíduo com parceiros cujo vínculo não é íntimo (ou "fazendo de conta" não ser íntimo). Mediante o exercício e a "aprendizagem", os indivíduos desenvolvem os diferentes Discursos Secundários. Ou, dito por palavras bakhtinianas, os indivíduos percorrem o mundo de palavras de outros na procura de se apropriar dessas palavras e dos gêneros discursivos que as invocam.

O Discurso Primário se constrói no seio de processos de socialização primária e os Secundários o fazem através de processos de socialização secundária (cf. LINELL, 2005). Mas isso não significa pensar em compartimentos perfeitamente delimitados e isolados uns de outros: são heteroglóssicos e dialogizados, visto muitas vezes Discursos Secundários permearem e saturarem ideológicamente o Discurso Primário, incidindo na interação da "língua materna", ao tempo que esta participa "se filtrando" nos secundários.

Nesta linha, os letramentos são formas que envolvem diversos Discursos Secundários. Enquanto o Discurso Primário está enraizado ontogenética e socioculturalmente no mundo

[102] No original: "Centrally, members have agreed common knowledge – what you can take for granted. Members of a discourse community by definition have a common discourse, in the narrow sense of common ways of using language, and in the broader sense of common ways of acting in relation to knowledge".

dos contatos (orais) face a face, muitos dos Discursos Secundários estão associados aos letramentos[103]. Gee (1996) não propõe uma visão de "comunidades discursivas" constituídas a partir dos Discursos Primário e Secundários, mas discorre sobre a forma como os indivíduos "transportam" seus Discursos Primários à "aprendizagem" dos diversos Discursos Secundários e sobre os "conflitos" associados às identidades pelos indivíduos construídas desde os Discursos Primários.

> [...] existem muitas complexidades em torno da noção de Discurso primário e muitos problemas em rastrear seu destino através das vidas individuais. Na verdade, estes problemas são uma dificuldade não só para os estudiosos que pesquisam estas questões: a grande quantidade de anomia, alienação e preocupação com o 'self" e com a 'identidade' […] tem suas raízes nesses mesmos problemas (GEE, 1996, p.141-2).[104]

A interpretação dos letramentos dentro do marco dos Discursos Primário e Secundários é apontada pelo autor como uma necessidade para pensar sobre essas complexidades quando envolvidos nas práticas educativas e desenvolver pesquisa sobre elas. E, visto tais complexidades envolverem questões relativas à "aprendizagem", ao uso de diversas práticas e ao relacionamento destas com as identidades de cada indivíduo imerso no oceano de Discursos, a noção de "comunidades de prática" (WENGER, 1999) pode ajudar a contemplá-las.

> Estarmos vivos como seres humanos significa que estamos constantemente empenhados na busca de empreendimentos de todos os tipos, desde garantir a nossa sobrevivência física a procurar os prazeres mais elevados. Enquanto definimos esses empreendimentos e nos engajamos conjuntamente em sua busca, interagimos uns com os outros e, portanto, com o mundo. Por outras palavras, aprendemos.
>
> Ao longo do tempo, esta aprendizagem coletiva resulta em práticas que refletem tanto a busca de nossos empreendimentos como as relações sociais concomitantes. Estas práticas são, por conseguinte, a propriedade de um tipo de comunidade criada ao longo do tempo através do exercício contínuo de uma iniciativa compartilhada. Assim, faz sentido chamar esses tipos de comunidades, *comunidades de prática* (WENGER, 1999, p.45, grifo do autor).[105]

---

[103] Dependendo, claro está, das diversas culturas. Nas denominadas "culturas não letradas", os Discursos secundários não contam com artefatos escritos, não significando que esses Discursos secundários não envolvam uma diversidade de habilidades, comportamentos e formas de pensamento correntemente associados ao letramento (GEE, 1996, cf. COLLINS e BLOT, 2002, p. 46-53).

[104] No original: "[...] there are many complexities around the notion of primary Discourse and many problems in tracing its fate through individual lives. Indeed, these problems are a difficulty not just for scholars studying these matters: the large amount of anomie, alienation, and worry about 'self" and 'identity' […] has its roots in these very problems".

[105] No original: "Being alive as human beings means that we are constantly engaged in the pursuit of enterprises of all kinds, from ensuring our physical survival to seeking the most lofty pleasures. As we define these enterprises and engage in their pursuit together, we interact with each other and with the world accordingly. In other words, we learn.

Over time, this collective learning results in practices that reflect both the pursuit of our enterprises and the attendant social relations. These practices are thus the property of a kind of community created over time by the sustained pursuit of a shared enterprise. It makes sense, therefore, to call these kinds of communities *communities of practice"*.

Vale salientar, nesta perspectiva, a "aprendizagem" ser uma atividade inseparável de outras, embora possa ver-se intensificada em diversos momentos de nossas vidas: quando as situações perturbam nosso sentido de familiaridade; quando somos desafiados para "ir além" de nossas habilidades; quando desejamos envolver-nos em novas práticas e procuramos integrar-nos a novas comunidades. A aprendizagem é, portanto, parte integral de nossas vidas como indivíduos, da vida das comunidades (através dela refinam-se as práticas e asseguram-se novas gerações de membros) e das organizações (porque permite sustentar as diversas comunidades de prática através das quais se torna eficaz e valiosa).

Toda "comunidade de prática" se caracteriza por um conjunto de traços próximos da arquitetônica dialogista e da visão do social em termos de atores-em-rede: seus participantes se engajam mutuamente em empreendimentos conjuntos e compartilham repertórios de recursos negociáveis, acumulados através do tempo (WENGER, 1999, p. 72-85, p. 126). Os empreendimentos conjuntos desenvolvidos pelos integrantes das "comunidades de prática" acontecem como "negociação de sentidos", sendo interpretado aqui "sentido" como a capacidade de experimentar engajamento ativo no mundo.

A dinâmica de negociação de sentidos acontece dentro da dualidade "participação ~ reificação". A "participação" alude à possibilidade de reconhecimento mútuo a respeito de nossas habilidades para negociar significados. Reconhecimento mútuo não é, porém, equivalente à igualdade ou ao respeito nem à colaboração: estes traços podem ou não estar presentes nos diversos empreendimentos ocorridos dentro de uma determinada comunidade (lembremos as considerações a respeito da "tensa luta dialógica", desenvolvidas na seção 1.2.5). A "reificação" refere aos processos mediante os quais atribuímos aos sentidos uma existência "independente", fixando-a como "objetos" de formas muito diversas que, em todo caso, procuram capturar as práticas para as quais contribuem a fim de produzir experiência de sentido.

> A reificação ocupa grande parte de nossa energia coletiva. De entradas em um diário a registros históricos, de poemas a enciclopédias, de nomes a sistemas de classificação; de dolmens a sondas espaciais, da Constituição à assinatura no deslizamento de um cartão de crédito, de receitas gourmet a procedimentos médicos; de anúncios chamativos aos dados censitários, de conceitos simples a teorias inteiras, do noticiário da noite ao Arquivo Nacional; de planejamento de aulas à elaboração de livros didáticos, de listas particulares de endereços a sofisticadas bases de dados de relatórios de crédito, de tortuosos discursos políticos às páginas amarelas. Em todos esses casos, aspectos da experiência humana e da prática são congelados em formas fixas e a eles é dado o status de objeto (WENGER, 1999, p.59).[106]

[106] No original: "Reification occupies much of our collective energy: from entries in a journal to historical records, from poems to encyclopedias, from names to classification systems, from dolmens to space probes, from the Constitution to a signature on a credit card slip, from gourmet recipes to medical procedures, from flashy

A possibilidade de refletir sobre as práticas de letramento com referência a "comunidades de prática" é discutida por diversos pesquisadores dos NEL (BARTON e TUSTING, 2005). Barton e Hamilton (2005) recuperam especialmente o conceito de reificação, já que os artefatos envolvidos neste processo são amiúde "artefatos de letramento", sugerindo um refinamento em termos de marcadores semióticos diversos. Tusting (2005) argumenta sobre a importância de evidenciar, no trabalho com comunidades de prática, os aspectos discursivos nelas envolvidos. Lea (2005) insiste na pertinência de recuperar o conceito de comunidades de prática a respeito das comunidades acadêmicas universitárias trabalhando, porém, desde uma perspectiva crítica que explore as práticas conflituosas participantes da "arena" da educação universitária.[107] Retomarei estas questões nos capítulos seis e sete, mas, antes de concluir esta seção, incorporarei duas considerações.

A primeira se vincula à relação entre prática e identidade. Como o desenvolvimento de uma prática requer a formação de uma comunidade cujos membros possam engajar-se uns com outros e reconhecer-se como participantes, a prática envolve modos de ser como pessoa. A formação de uma comunidade de prática também é a negociação de identidades (WENGER, 1999, p. 149). Discutirei este ponto nos Capítulos 5, 6 e 7.

A segunda liga-se à figura conceitual de "constelações de práticas interconectadas" (WENGER, 1999, 126-31). As constelações são configurações sociais cuja continuidade é entendida em termos de interações entre práticas, embora sejam configurações mais amplas, difusas ou diversas, para permitir seu tratamento como comunidades de prática. Nesta tese, interpreto as turmas das disciplinas de leitura em francês, italiano e português, como uma constelação de práticas de letramentos em línguas estrangeiras próximas e, cada uma delas, como comunidade de prática de letramentos em francês, italiano ou português. Como pesquisadora, em termos do "objeto" de investigação, eu busco compreender o acontecido em diversos eventos de letramento das aulas de leitura em línguas estrangeiras próximas, incorporando uma reflexão sobre as práticas de letramentos dos participantes dessas comunidades de prática.

O último ponto a ser considerado dentro de uma abordagem dialógica da leitura recupera uma questão já anunciada no início deste capítulo. Expliquei previamente que se

---

advertisements to census data, from single concepts to entire theories, from the evening news to national archives, from lesson plans to the compilation of textbooks, from private address lists to sophisticated credit reporting data-bases, from tortuous political speeches to the yellow pages. In all these cases, aspects of human experience and practice are congealed into fixed forms and given the status of object."

[107] Numa linha mais crítica, Gee (2000b) alerta sobre os perigos de conceituações como "comunidade de prática" poderem ser transformadas facilmente em teorias e práxis para o novo capitalismo, subordinado completamente ao benefício, mas com um "rosto humano", isto é, com trabalhadores empodeirados que trabalham colaborativamente para acrescentar o "valor".

pode construir uma análise dos "textos" escritos em perspectiva dialógica ao menos segundo duas formas. Uma delas consiste em analisar os textos em si mesmos no concernente a sua dialogicidade e poli/univocidade. A outra trata de olhar a vida dos textos dentro de séries de situações comunicativas: como são concebidos, formulados, escritos e editados, distribuídos, consumidos, lidos ou consultados, reformulados em novas situações etc. A seguir, considerarei brevemente algumas destas questões, introduzindo, para isso, a variável "tempo".

3.1.2.1 Letramentos e (grande) tempo

De acordo com a apresentação prévia, desde uma perspectiva dialógica a leitura é considerada como atividade integrada em práticas sociais de letramentos. Uma forma de evidenciar o caráter sociocultural das práticas de letramentos é revisar as mudanças acontecidas através da história.

> As práticas de letramento são construídas culturalmente e, como todos os fenômenos construídos, elas têm suas raízes no passado. Para entender o letramento contemporâneo é necessário documentar as maneiras segundo as quais *o letramento está situado historicamente*: as práticas de letramento são tão fluidas, dinâmicas e cambiantes quanto as vidas das sociedades das que fazem parte. Precisamos de uma abordagem histórica para compreender a ideologia, a cultura e as tradições que embasam a prática atual. As influências de cem anos de escolarização obrigatória […], ou de vários séculos de religião organizada podem ser identificadas da mesma forma que as influências da última década podem ser identificadas. Essas influências estão localizadas, em parte, nas próprias práticas de letramento, complementadas por memórias familiares que remontam ao início do século e mais cedo. Há também um contexto mais amplo de uma história cultural de três mil anos de alfabetização no mundo, e as maneiras em que esta molda as práticas contemporâneas (BARTON e HAMILTON, 2000, p. 13-4, grifo dos autores).[108]

As afirmações expressas acima dão conta de uma sensibilidade dialógica na hora de se aproximar aos letramentos para pesquisá-los. A "historicidade" destes nos fala, como indiquei, sobre seu caráter sociocultural. Por trás destas considerações ressoam novamente as reflexões de Bakhtin, desta vez a respeito do "grande tempo":

> A compreensão recíproca entre os séculos e milênios, povos, nações e culturas assegura a complexa unidade de toda a humanidade, de todas as culturas humanas (a complexa unidade da cultura humana). *Tudo isso se revela unicamente*

[108] No original: "Literacy practices are culturally constructed, and, like all cultural phenomena, they have their roots in the past. To understand contemporary literacy it is necessary to document the ways in which *literacy is historically situated*: literacy practices are as fluid, dynamic and changing as the lives and societies of which they are a part. We need a historical approach for an understanding of the ideology, culture and traditions on which current practice are based. The influences of one hundred years of compulsory schooling […], or several centuries of organized religion, can be identified in the same way as influences from the past decade can be identified. These influences are located partly in the literacy practices themselves, complemented by family memories which go back to the beginning of the century and earlier. There is also a broader context of a cultural history of three thousand years of literacy in the world, and the ways in which this shapes contemporary practices".

> *no nível do grande tempo*. Cada imagem precisa ser entendida e avaliada no nível do grande tempo (BAKHTIN, [1974] – 2003, p. 406-407, grifo meu).

Como explicam Cavallo e Chartier (1998, p. 12-3, cf. CHARTIER, 1999, p. 19-74), toda história das práticas de leitura é necessariamente uma história dos objetos (artefatos) escritos e das palavras leitoras, porque a leitura é prática encarnada em determinados gestos, espaços e hábitos. E, ao mesmo tempo, é uma historicidade dos modos de utilizar, compreender e apropriar-se dos textos. As mudanças na materialidade dos textos e nas práticas dos leitores são evidências das modalidades historicamente situadas: conceitos como "livro", "leitura" ou "autor" adquirem múltiplas nuanças quando olhados da perspectiva de uma trajetória de longa duração (CHARTIER, 1999, p. 20).

Se lembrarmos as diversas características da leitura no Ocidente e suas mudanças através da história (MANGUEL, 2001, cf. FISHER, 2005, CAVALLO e CHARTIER, 1998, p. 9-53), poderemos situar os traços de diversas práticas de letramento e de múltiplos condições de produção da leitura e da escrita em Ocidente (MOIRAND, 1979; ORLANDI, 1988; cf. COSTE, 1978). Pensemos nas diferentes modalidades mencionadas na seguinte enumeração:

- leituras públicas, por autores (comuns na Antiguidade, abandonadas e retomadas nos séculos XIV e XV e muito populares na Europa do século XIX, do Dickens ou Tennyson) vs. leitura privada, na intimidade, responsabilidade de cada leitor (observada por Agostinho já no século IV ao falar em Ambrósio);
- leitura em voz alta (praticada em diversos momentos da história ocidental) vs. leitura em silêncio (cada vez mais comum desde o final da Antiguidade);
- leitura fechada (i.e., a existência de interpretações autorizadas promovida na Idade Média pelo método escolástico) vs. leitura aberta (responsabilidade de cada leitor individual no referente às possíveis interpretações dos textos, já no âmbito da escola humanista da metade do século XV);
- mudança nos formatos dos "objetos físicos" de leitura (dos rolos de papiro ao "espaço da página", criando-se certa sensação de "atingir uma totalidade" nos códices de pergaminho, para, novamente, a "fragmentação da totalidade" no espaço da tela do computador);
-leitura em determinados "tempos" e "espaços" (assim, no mundo grego não se costumava ler na cama, nem no âmbito da burguesia europeia do século XIV, quando o quarto passou a ser repositório dos livros colecionados que, à noite, podiam ser guardados junto à "fortaleza" da cama, mas ler no quarto era una prática usada já no século XVIII..., ler durante o dia ou antes de dormir...);
- leituras "restritas" (i.e., proibidas para certos grupos sociais pelos detentores do poder, por exemplo, os donos de escravos britânicos no século XVII, temerosos da "ameaça" de uma

população negra alfabetizada), vs. leituras "promovidas" (por exemplo, as *Bibliae pauperum*, conservadas já desde o século XV, que expunham em imagens, acompanhadas às vezes por breves glosas, a doutrina cristã).

As modalidades acima referidas resumem em poucas linhas uma história abrangendo mais de dois mil anos de duração. Dentro deste amplo cenário temporal, vale perguntar sobre o percurso das práticas de letramento no "Novo Mundo". Desde o século XVI, a história da leitura na América do Sul "[...] foi, sem dúvida, *influenciada* pela história da leitura europeia (na vasta maioria em espanhol e português), em alfabeto latino" nos diz Fisher (2005, p. 123, grifo meu). "Influenciada" é, porém, uma forma de considerar o tema que roça levemente o complexo relacionamento entre o Reino de Castela e Leão e o Reino de Portugal com as colônias americanas[109]. Na reflexão de Rama (1998), encontramos chaves para interpretar, com outras nuanças, o curto alcance de uma expressão como "influência", a partir de sua revisão da cultura urbana latino-americana a qual, desde os inícios da Conquista, reiterou a concepção grega que opunha a polis civilizada à barbárie dos não urbanizados no vasto território americano.

> Embora isoladas na vastidão espacial e cultural, alheia e hostil, às cidades competia dominar e civilizar seu contorno, o que foi chamado de "evangelizar" primeiro, e de "educar" depois. Embora o primeiro verbo fosse conjugado pelo espírito religioso e o segundo pelo secular e agnóstico, se tratava do mesmo esforço de transculturação da lição europeia. Para tais fins, as cidades foram sedes de Vice-reis, Governadores, Audiências, Arcebispados, Universidades e, inclusive, Tribunais inquisitoriais, mesmo antes de serem, depois da Independência, de Presidentes, Congressos, sempre Universidades e sempre Tribunais (RAMA, 1998, p. 27).[110]

Dentro das cidades que fixaram a ordem colonizadora, reguladora da vida colonial, situam-se as "cidades letradas", anéis protetores do poder e executores de suas ordens: uma plêiade de religiosos, administradores, educadores, profissionais, escritores e múltiplos servidores intelectuais, modalizadores, mediante as atividades escritas, do serviço público e da burocracia. Desde o final do século XVI, a "equipe letrada" mostrou dimensões desproporcionadas a respeito do reduzido número de alfabetizados aos quais sua palavra escrita podia atingir, ao mesmo tempo ocupando um alto status social e participando de benefícios econômicos. E o poder dos integrantes da "cidade letrada", encarregado de enquadrar e dirigir as

---

[109] Idêntica consideração pode ser feita a respeito do tratamento sobre América do Norte, em que o autor aponta que colonizadores espanhóis, holandeses, ingleses e franceses "[...] *levaram consigo* os hábitos de leitura europeus" (FISHER, 2005, p. 258, grifo meu).

[110] No original: "Aunque aisladas dentro de la inmensidad espacial y cultural, ajena y hostil, a las ciudades competía dominar y civilizar su contorno, lo que se llamó primero "evangelizar" y después "educar". Aunque el primer verbo fue conjugado por el espíritu religioso y el segundo por el laico y agnóstico, se trataba del mismo esfuerzo de transculturación a partir de la lección europea. Para esos fines, las ciudades fueron asiento de Virreyes, Gobernadores, Audiencias, Arzobispados, Universidades y aun Tribunales inquisitoriales, antes que lo fueran, tras la Independencia, de Presidentes, Congresos, siempre Universidades y siempre Tribunales".

sociedades coloniais, se perpetuou além dos processos independentistas do século XIX. Com efeito, a capacidade de adaptação da liderança letrada aos processos libertadores de 1810 mostrou-se em sua reconstituição e renovação das bases, assim como nas novas funções escriturárias incorporadas.

> Junto à palavra *liberdade*, a única outra clamada unanimemente foi *educação*, pois, com efeito, a demanda, não do desenvolvimento econômico (que se interrompeu e retrocedeu na época), mas do aparelho administrativo e ainda mais, do político dirigente, fazia indispensável uma instituição educativa. É altamente revelador que o debate se movesse, então, para a língua e, ainda mais, para a escrita ou, dito de outro modo, para descobrir em que língua se podia escrever e como se devia escrever. O efeito da revolução nas ordens simbólicas da cultura nos revela as ampliações e substituições que ocorreram na cidade letrada [...], mas, fundamentalmente, mostra o progresso em sua tendência escriturária [...] (RAMA, 1998, p. 53-4, grifo do autor).[111]

O desafio da "cidade letrada", convertida assim em "cidade escriturária", foi maior ainda a partir do processo de modernização inaugurado por volta de 1870, quando se ampliou o circuito letrado. A introdução de novos grupos sociais no império da letra era a forma de combater os privilégios abusivos de tal império. Essa é a origem das leis de educação comum como a redigida em 1876 pelo uruguaio José Pedro Varela, ou da extensão da Universidade com escolas técnicas que moderavam a hegemonia de doutores e advogados. Ao mesmo tempo, essa "cidade" (agora "cidade modernizada") fixou mitos sociais relativos ao uso da letra para lograr posições, não necessariamente bem remuneradas, mas sim, respeitadas e admiradas.

A America Latina inicia o século XX celebrando o primeiro Centenário e assistindo a mudanças sociais profundas em algumas partes do continente. As democracias latino-americanas, norteadas pelas consignas de "educação popular" e "nacionalismo" conseguem alargar suas bases, em parte graças às práticas governamentais de educação popular. E se produz a emergência do público leitor, desconhecido até então.

No Uruguai, o presidente reeleito José Battle y Ordoñez inicia uma renovação transformadora do país. Esta incluía não só planos de saúde, de habitação, de saneamento, mas também a ampliação da oferta educativa para a sociedade uruguaia. "O desenvolvimento do ensino secundário no interior do país e a fundação de novas Faculdades ligadas à produção mostram um batllismo confiante no potencial da educação para forjar a utopia do 'país modelo'"

---

[111] No original: "Junto a la palabra *libertad*, la única otra clamoreada unánimemente, fue *educación*, pues efectivamente la demanda, no del desarrollo económico (que se paralizó y retrogradó en la época), sino del aparato administrativo y, más aún, del político dirigente, hacía indispensable una institución educativa. Es altamente revelador que el debate se trasladara, entonces, a la lengua y aún más a la escritura, o, dicho de otro modo, a averiguar en qué lengua se podía escribir y cómo se debía escribir. El efecto de la revolución en los órdenes simbólicos de la cultura, nos revela las ampliaciones y sustituciones que se han producido en la ciudad letrada […], pero fundamentalmente muestra el progreso en su tendencia escrituraria [...]."

(CAETANO e RILLA, 2005, p. 151).[112] O projeto batllista teve sucesso, se pensarmos que, entre os mitos consolidados na década de 1950 sobre o "Uruguai feliz", se contasse o mito de "um país de cidadãos cultos", isto é, de um país cujas massas subalternas acessassem a alfabetização "plena" e as camadas médias fossem suficientemente educadas para distinguir o país por esse fato: o alto grau de sua cultura, medíocre, mas suficientemente niveladora e igualadora (RIAL, 1986).

A crise do Uruguai liberal, anunciada pelos indicadores recessivos a partir de 1955, submergiu o país num processo autoritário, dele derivando o golpe de Estado em 1973 e uma década de ditadura. Com a restauração democrática em 1985 promove-se uma reforma do ensino primário e secundário implementada nos primeiros anos de 1990. Embora se consiga incorporar setenta e cinco mil crianças de três a cinco anos nas instituições educativas (passando de trinta e cinco mil a cem mil), significando um importante ganho em termos de inclusão social para um país cuja população não atinge quatro milhões de habitantes, o panorama em 2004, após uma nova crise econômica e social, não é otimista. "[...] a fragmentação social no país, especialmente a pobreza infantil *que está marcando o território*, mostra a diferença entre instituições educativas para ricos e pobres, bem longe do sonho antigo da *«educação comum»* ritualmente invocado" (CAETANO e RILLA, 2005, p. 411, grifo dos autores)[113]. Os governos posteriores, de cunho progressista, discutem propostas alternativas que consigam reverter a situação, procurando, talvez, reconstruir o mito do país dos cidadãos cultos. Por enquanto, a "cidade letrada" entrou numa nova fase, cujas características não são facilmente identificáveis. Mesmo assim, o valor social da leitura e da escrita, continua acompanhando a sociedade uruguaia.

Fecho esta seção recuperando as considerações iniciais de Barton e Hamilton (2000). As práticas letradas são dinâmicas, fluidas, cambiantes como o todo da vida social: são históricas. Não se trata de introduzir a variável temporal de forma tripartite e linear, em que encontramos um passado, um presente e um futuro como âmbitos diferenciados e intocados. Como expliquei no primeiro capítulo (seção 1.2.3), em todo ato de compreensão humana, passado e futuro estão no presente (cf. TUSTING, 2000). Diversos marcos temporais combinam-se ao olhar as práticas

[112] No original: "El desarrollo de la enseñanza media en el interior del país y la fundación de nuevas Facultades universitarias ligadas al aparato productivo, muestran un batllismo confiado en las potencialidades de la educación para la forja de la utopía del «país modelo»".

[113] No original: "[...] la fragmentación social que vive el país, la pobreza sobre todo infantil que viene *marcando al territorio*, nos muestra la brecha entre instituciones educativas para ricos y para pobres, bien lejos del antiguo sueño de la *«educación común»* ritualmente invocado". O tema está presente dentro da comunidade uruguaia: o Semanario Brecha do dia 12 de agosto de 2011 dedica um extenso artigo (central) à questão relativa à educação e seu relacionamento com a política de governo, situando, por sua vez, a educação uruguaia dentro do contexto regional, debatendo e confrontando a realidade uruguaia com o caso chileno. (PORLEY, Carolina: "Mitos y realidades de la mala educación. Estudios muestran que la enseñanza privada no es mejor que la pública")

de letramento. Ao longo da vida as práticas de um indivíduo mudam inevitavelmente, à medida que se engaja em diversas práticas sociais e em diversas fases da educação formal. Da mesma forma, em termos de marcos temporais de maior abrangência, as práticas de letramento se desenvolvem historicamente e assim, determinados letramentos passam a ser dominantes em função de processos de mudança social (TUSTING, 2000, p. 41-2).

O rápido exame das práticas de letramentos dentro de America Latina, especialmente o caso uruguaio, aponta o valor da escrita e o valor da educação formal que acompanhou miticamente o imaginário social uruguaio. Retomarei estes aspectos nos capítulos cinco e sete, dedicados à análise de dados.

3.2 REPENSANDO O CENÁRIO DE PESQUISA: LEITURA (EM CHAVE DIALÓGICA) E ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Na primeira parte deste capítulo, busquei refletir desde uma perspectiva dialógica sobre a leitura em relação com a escrita, introduzindo as noções de cognição estendida e mediada por artefatos e a de múltiplos letramentos. Ao iniciar o capítulo, perguntava-me sobre o conhecimento letrado dos aprendizes-leitores participantes desta pesquisa, adultos universitários em nível de graduação ou pós-graduação. De acordo com o explicado previamente, desde uma perspectiva de múltiplos letramentos é possível assumir estarem eles familiarizados com diversas práticas de letramento, mas isso não equivale a considerar que "já sabem ler", isto é, haver uma forma única, fechada e estável de praticar a leitura. Revisarei estas questões a partir da análise de dados nos capítulos quinto e sexto.

Nesta segunda parte, incorporarei outra questão necessária para construir a compreensão do "objeto" desta pesquisa. Visto seu cenário estar configurado por disciplinas de leitura em línguas estrangeiras próximas, não podemos perder de vista serem estas disciplinas em línguas estrangeiras. Os aprendizes-leitores, sujeitos letrados em práticas de "sua língua", se engajam durante um semestre em práticas de letramento em "língua estrangeira". Como já expliquei, a instituição endereça a oferta delas, pressupondo um perfil de "alunos iniciantes" nas respectivas línguas, embora nem sempre seja esse o caso, como assinalei no capítulo anterior (seção 2.1.2).

Lembremos, partindo do segundo questionário, realizado com os integrantes das diferentes turmas, ter sido possível saber que 33.3% dos alunos de francês já tinham estudos prévios da língua e, da mesma forma, 77.7% dos alunos de italiano e 42.8% de alunos de português. Vale salientar, porém, que, nas respostas dos aprendizes com estudos prévios, a

entonação que transpiram essas respostas não recupera esses estudos como uma bagagem a ser aproveitada no seu presente de alunos universitários, engajados novamente na aprendizagem dessa língua estrangeira. Há aprendizes que avaliam negativamente os estudos feitos no ensino secundário: "Realmente no, ya que lo del liceo casi no cuenta pues fue poco tiempo y no me acordaba de nada." (*S9fr*). [114] Em outros casos, a avaliação outorga um valor relativo a esses estudos, exs.: "Solamente estudios de italiano en el liceo." (*S2it*) "Sí, muy básico en el liceo." (*S20port)*, mediante o recurso a expressões tais como o advérbio "solamente" ou o sintagma "muy básico".

Como os próprios aprendizes manifestam no exame de dados desenvolvido no capítulo anterior, a "distância" genética existente entre as línguas-alvo (francês, italiano, português) e a língua dos aprendizes (espanhol), menor do que poderia apresentar-se em outros casos, não se traduz necessária e automaticamente em fator facilitador. Portanto, nas seções que fecham este capítulo, considerarei uma série de aspectos vinculados aos processos de ensino e aprendizagem de leitura em línguas estrangeiras, relevantes para compreender os percursos dos alunos, aprendizes-leitores entrando na sala de aula de leitura dessa língua estrangeira pela primeira vez ou "fazendo de conta" entrar pela primeira vez, no caso dos que já a estudaram.

A seguir, revisarei as concepções de leitura embasadoras da literatura especializada e dedicada a pesquisar sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, concepções norteadas por concepções sobre leitura em língua materna. Posteriormente, tratarei de algumas questões vinculadas às atividades de leitura em sala de aula de línguas estrangeiras e à sala de aula de leitura em línguas estrangeiras.

3.2.1 Concepções sobre leitura em língua materna permeadoras das concepções sobre leitura em línguas estrangeiras

De acordo com as considerações feitas na primeira parte deste capítulo, a leitura, como forma de compreensão bakhtiniana, participa da heteroglossia dialogizada de pleno direito. A "palavra viva", falada ou escrita, participa do diálogo inconcluso, embora a materialidade não seja a mesma. Segundo Bakhtin a compreensão efetiva, real e concreta envolve um conjunto de atos particulares; estes

> [...] *se fundem indissoluvelmente em um processo único de compreensão, porém cada ato particular tem uma autonomia semântica (de conteúdo) ideal e pode ser destacado do ato empírico concreto.* 1) A percepção

[114] Quando o aluno responde negativamente, como no primeiro caso, mesmo admitindo ter frequentado cursos dessa língua anteriormente, a resposta é contabilizada como resposta negativa, isto é, como se tivesse respondido que nunca frequentou cursos.

> psicofisiológica do signo físico (palavra, cor, forma espacial). 2) Seu reconhecimento (como conhecido ou desconhecido). A compreensão de seu significado reprodutível (geral) na língua. 3) A compreensão de seu significado em dado contexto (mais próximo e mais distante). 4) A compreensão ativo-dialógica (discussão- concordância). A inserção no contexto dialógico. O elemento valorativo na compreensão e seu grau de profundidade e de universalidade (BAKHTIN, [1974] – 2003, p. 398, grifo meu).

Nesta seção proponho-me revisitar brevemente o conjunto de conceituações a respeito da leitura, as quais embasaram a reflexão sobre o ensino de línguas estrangeiras, levando em consideração a forma como Bakhtin apresenta a compreensão em sua última produção. De acordo com o dito acima, desenha-se uma paisagem multidimensional em que, embora cada uma das dimensões possa ser "destacada" ou separada do resto, as quatro participam numa fusão "indissolúvel".

É relevante observar duas questões. Em primeiro lugar, a reflexão de Bakhtin configura uma espécie de "programa de trabalho", envolvendo quatro questões abordadas, em linhas gerais, isoladamente no Ocidente, isto é, de forma disciplinar (ou subdisciplinar, segundo a perspectiva adotada). Em segundo lugar, como veremos a seguir, o percurso das abordagens teóricas e das pesquisas sobre leitura desenvolvidas nas últimas décadas, se desenha movimentando-se da primeira dimensão (psicofisiológica) para a quarta (dialógica).

Vale acrescentar que não estou implicando que as diversas linhas desenvolvidas tenham seguido "os ditados" bakhtinianos (entre outras coisas, porque não o fizeram ao operar focando numa dimensão e apagando as outras). Trata-se, em todo caso, de partir desta apreciação sobre a compreensão que, em poucas linhas, "desenha um programa" para os pesquisadores em ciências sociais e humanas e mostra quanto é complexo aproximar-se dos fenômenos discursivos.

Por fim, devo indicar que me referirei, de forma geral, a "línguas estrangeiras", sem discriminá-las das "segundas línguas" (i.e., L2). Existe a tradição de diferenciar as duas em termos de contextos de uso e de formas de desenvolvimento da língua, agindo a L2 como língua de comunicação para os membros de uma determinada região ou comunidade e a LE não contando com usuários locais imediatos (cf. MITCHELL e MILES, 1998). Nesta apresentação, mesmo se os autores estão-se referindo explicitamente, em muitos casos, à L2, a diferença não é introduzida. Como já expliquei no primeiro capítulo, desde uma perspectiva dialógica, a distinção central entre "língua materna", primeira ou L1 e "língua estrangeira" passa pelas complexidades de o indivíduo ter de enfrentar à língua "já pronta", no caso da língua estrangeira, enquanto "mergulha na corrente da comunicação verbal" progressivamente no caso da língua materna. Em cada um desses dois mundos discursivos, com portas de

entrada diversas em cada caso, a luta pela apropriação das palavras de "outro" será a constante.[115] A seguir, passo a revisar as conceituações previamente anunciadas.

Segundo Bernhardt (2005, p. 133, grifo meu), as pesquisas relativas à leitura em línguas estrangeiras de décadas anteriores (fundamentalmente anos setenta e oitenta) seriam caracterizáveis, ao menos parcialmente, como "[...] *a reprodução servil* dos estudos preocupados com a primeira língua".[116] Esta crítica relativa à dependência ou submissão da pesquisa em línguas estrangeiras às pesquisas em língua materna faz parte das discussões acontecidas no âmbito mais geral da LA, sobre a dependência desta dos marcos teóricos próprios da "Linguística" (a respeito, vide GRABE, 2000[117]).

As posturas teóricas assumidas para a leitura em línguas estrangeiras muito dificilmente se recortam de forma idiossincrásica, percebendo-se a aceitação das posturas elaboradas no âmbito da língua materna, em que "[...] a forma de interpretar a grande complexidade do processo de leitura é uma característica-chave das perspectivas divergentes sobre leitura" (HUDSON, 1998, p. 43).[118] As possíveis categorizações das visões teóricas sobre leitura antes referidas, refletem uma história da comunidade de pesquisadores da área evidenciando a forma como o conceito de "[...] ler tem respondido periodicamente a forças internas e externas, resultando em transformações graduais e dramáticas para o domínio – transformações que alteraram o estudo e a prática da leitura" (ALEXANDER E FOX, 2006, p. 33)[119].

---

[115] Sobre o sofisticado inter-relacionamento entre os construtos L1, L2, vide Larsen Freeman e Cameron (2008, p. 134-5). As autoras trabalham com uma visão próxima da bakhtiniana a respeito do "sentido de frequência" que possuem os indivíduos com relação a eleições particulares dentro de uma dada língua e que lhes permitem "predizer" a continuação dos eventos (ibidem, p. 106, cf. p. 9).

[116] No original: "[...] a slavish replication of studies concerned in first language". Vale assinalar que, nesta apresentação, não busco implicar que a "submissão" teórica da leitura em língua estrangeira à leitura em língua materna seja "universal", i.e., equivalente para diversos contextos geográficos. No caso do contexto brasileiro, poder-se-ia considerar um percurso diferente, em que as reflexões sobre a leitura em línguas estrangeiras contribuem para as reflexões sobre a leitura em língua materna (LEFFA, 2011, com. pessoal). No caso do contexto uruguaio, considero que se pode pensar em âmbitos isolados e sem diálogo (se pensarmos, por exemplo, no caso dos parâmetros curriculares de ensino primário e secundário). O tema não será aprofundado nesta tese.

[117] Não igualmente crítico, porém, a respeito da influência de pesquisas em leitura em língua materna para a área das línguas estrangeiras (vide GRABE, 2002, p. 125-6).

[118] No original: "[…] how the very complexity of the reading process is interpreted is a key feature of the differing perspectives on reading".

[119] No original: "[...] reading has periodically responded to internal and external forces resulting in both gradual and dramatic transformations to the domain –transformations that have altered reading study and practice". Estas autoras fazem uma história das pesquisas sobre leitura em língua materna dos últimos cinquenta anos situada fundamentalmente nos Estados Unidos. Nesta tese, tal "preferência geográfica" aponta a construção de práticas de pesquisas embasadas em visões teóricas cujo impacto nas pesquisas e as visões teóricas sobre leitura em línguas estrangeiras não pode ser desconhecido, mas não busca apagar as reflexões e múltiplas pesquisas feitas em outros espaços geográficos. Em Wilkinson, Freebody e Elkins (2000) se apresentam as pesquisas desenvolvidas na Austrália e Nova Zelândia; Harrison (2000) refere-se ao Reino Unido; Meredith e Steele (2000) apresentam as tendências de pesquisa na Europa Central e Europa do Este, enquanto Seda Santana (2000) o faz para América Latina.

Segundo Alexander e Fox (2006, p. 33-68), os últimos cinquenta anos podem periodizar-se da forma seguinte:

1. período da aprendizagem condicionada (*conditioned learning*), entre 1950 e 1965;
2. período da aprendizagem natural (*natural learning*), entre 1966 e 1975;
3. período do processamento informacional (*information processing*), entre 1976 e 1985;
4. período da aprendizagem sociocultural (*sociocultural learning*), entre 1986 e 1995;
5. período da aprendizagem comprometida (*engaged learning*), entre 1996 e hoje.

Se aceitarmos que, tal como assinala Kuhn (1987, p. 157), "[...] embora o mundo não mude com uma mudança de paradigma, depois dela o cientista trabalha em um mundo diferente", veremos, em cada "momento" dessa história, o mundo dos pesquisadores em leitura, com efeito, não ser o mesmo.

As perspectivas teóricas relativas à leitura de cada período podem agrupar-se, de uma parte, em linhas com foco na forma linguística, que consideram a existência de um componente "independente", descontextualizado, de habilidade de leitura e, de outra parte, em conceituações da leitura mais abrangentes, introduzindo, de um modo ou de outro, aspectos interativos (HUDSON, 1998). Dentro deste segundo agrupamento de tendências, podemos individuar abordagens focalizadas nos aspectos cognitivos da leitura, em termos da forma como os indivíduos adquirem, organizam, usam suas habilidades e abordagens as quais, próximas de tradições sociolinguísticas, enfatizam diversos aspectos psicossociais a respeito do desenvolvimento da leitura.

No período de aprendizagem condicionada, quando as respostas aos "problemas" de leitura se procuraram no behaviorismo skinneriano de herança empirista, propõem-se modelos de baixo para cima (ALEXANDER e FOX, 2006, p. 35).[120] De acordo com estes modelos, o leitor constrói significados a partir de letras, palavras, expressões e orações, processando sequencialmente o texto a partir de unidades fônicas representativas de valores léxicos, construindo, de forma lineal, o significado. Desta perspectiva, a atividade desenvolvida pelo leitor é essencialmente passiva, consistindo na reconstrução de uma mensagem oral "razoável" a partir do texto impresso. Os pontos caracterizadores são, fundamentalmente, a correspondência grafo-fônica, a consideração do conceito de processamento de informação como reconstrução de

[120] Contemporâneas e contrapostas, outras visões sobre leitura recolhiam a herança "mentalista" da psicologia de William James (para quem a leitura define-se como "hábito mental"), ou concepções mais holísticas com base na teoria da Gelstalt (evidenciadas, já nos anos sessenta, nos modelos de leitura de cima para baixo).

uma mensagem já existente e a ênfase em questões relativas ao processamento rápido do texto[121] e à identificação de palavras (HUDSON, 1998).

O desconforto com os preceitos behavioristas evidenciou-se a partir do interesse quanto a estruturas e processos mentais, internos, animado pelos avanços em neurologia e em inteligência artificial. No novo cenário de teorização e pesquisa, onde a aprendizagem fora conceituada como um processo natural, a linguagem, como as outras capacidades inatas do homem, devia ser desenvolvida através do uso significativo. A leitura, concebida como contraparte junto à escrita da língua oral, "aprender-se-ia" mediante uma exposição suficiente em situações significativas; da mesma forma que a criança consegue entender a língua falada de sua comunidade, ela conseguiria entender a língua escrita. Ao mesmo tempo, não se "isola" o processo de desenvolvimento e uso da língua escrita (leitura e escrita) da produção e compreensão da fala: a partir deste período, pode-se observar uma tendência a reunir as destrezas linguísticas de leitura e escrita no campo unificado da alfabetização (ALEXANDER e FOX, 2006).

À medida que pesquisas sobre estruturas mentais inferidas e processos de leitura com relação ao desempenho tomaram forma, uma nova aproximação à leitura foi configurando-se no período do processamento informacional. O aprendiz assumiu o papel de um construtor de sentidos capaz de empregar muitas formas de informação para chegar a compreender. A variabilidade no desempenho humano, observada e documentada nas pesquisas desenvolvidas, indicava serem as eventuais similaridades o resultado de processos e conhecimentos adquiridos ou aprendidos, combinados com capacidades mentais inatas. Proclamou-se a necessidade de examinar o processamento do texto escrito sem subordiná-lo ao processo de aquisição e uso da língua oral. Esta nova geração de pesquisadores em leitura procurava processos gerais ou leis que explicassem a linguagem humana em termos de interação entre sistema simbólico e mente (ALEXANDER e FOX, 2006).

O construto teórico sobre "conhecimento prévio", de inspiração kantiana, e sua decisiva influência na aprendizagem baseada nos textos foram os legados fundamentais e duradouros da época (cf. CARRELL, 1984). Esse conhecimento prévio, expressado na teoria dos esquemas, mostrava-se poderoso, penetrante, individual e modificável (cf. KLEIMAN,1989a e 1989b, LEFFA,1996). As pesquisas do momento demonstraram que o conhecimento do aprendiz podia ser modificado através da intervenção direta, do treino, ou da instrução explícita. Produziu-se um corpus de estudos endereçados a um leque de estratégias de processamento textual, tais como

[121] Um representante claro desta linha é Gough, cuja proposta, por ele denominada "one second of reading", assumia como ideias centrais (demonstradas errôneas) a leitura de letras da esquerda à direita, e o reconhecimento de palavras na leitura, mediado pela recodificação fonológica. Vide Kleiman (1989a) para uma apresentação geral da proposta, e Gough (1985).

resumir (*summarization*), fazer levantamentos ou mapeamentos (*mapping*), autoperguntar (*self-questioning*) e predizer (*predicting*). Simultaneamente, houve preocupação por âmbitos educativos e técnicas pedagógicas que contribuíssem para melhorar a compreensão textual. [122]

Configuram-se, então, modelos de cima para baixo, não sendo mais o leitor um indivíduo passivo, mas alguém que se aproxima a um texto escrito com conceituações já operativas a respeito do nível textual, que refere logo ao texto concreto. O leitor elabora hipóteses em consonância com a informação recebida e as testa continuamente, aplicando "esquemas" de forma e conteúdo ao texto, a fim de criar significado (HUDSON, 1998, cf. KLEIMAN, 1989b). Assim, durante a leitura, o indivíduo faz uso de uma série de habilidades: fixação ocular (*scanning*), seleção e predição de "pistas" de leitura, busca lexical e conceitual, conhecimento linguístico e conhecimento prévio conceitual e empíricos, testagens (tanto semânticas, a respeito das escolhas, como grafo-fônicas), eventual regressão (no caso de anomalia ou inconsistência) e decodificação.

Enquanto os modelos de baixo para cima se concentram em aspectos relativos ao processamento rápido do texto, os modelos de cima para baixo assumem que o funcionamento do circuito configurativo do processamento da informação é mais lento. Esta questão vincular-se-ia à capacidade da memória e às limitações mentais para armazenar informação.[123]

A relação leitor–autor-texto estabelece uma interação entre atividades cognitivas em vários níveis, realizadas pelo leitor ao "ler" um texto e esse texto (vide KINSTCH, 1994 ou RUMELHART, 2006). Ou, inclusive, forma-se uma relação de responsabilidade mútua entre leitor e autor, em que

> [...] ambos têm a zelar para que os pontos de contato sejam mantidos, apesar das divergências possíveis em opiniões e objetivos. Decorre disso que ir ao texto com ideias pré-concebidas, inalteráveis, com crenças imutáveis, dificulta a compreensão quando estas não correspondem àquelas que o autor apresenta, pois nesse caso o leitor

[122] Posturas contrapostas de pesquisadores preocupados com visões mais naturalistas e holísticas da leitura (como muitos psicolinguistas inseridos na linha da "aprendizagem natural") põem ênfase nos materiais e procedimentos empregados para o ensino da leitura. Esta mudança de ênfase pode-se interpretar, entre outras coisas, como o resultado do influxo de pesquisadores da escrita e da literatura, mais interessados em potenciar a integração das destrezas linguísticas do que em ativar suas eventuais diferenças. Assiste-se assim à expansão de uma produção de pesquisas que trabalham as bases comuns de leitura e escrita, expansão indicativa dessa vontade de integração (cf. JENSEN, 1984). Outro aspecto interessante relativo às visões contrapostas é o incremento do interesse pelos aspectos "estéticos" da leitura, por cima dos "racionais". Neste sentido, as discussões introduzidas por Rosenblatt sobre as "atitudes eferentes" e as "atitudes estéticas" do leitor questionavam a perspectiva aparentemente analítica e pouco pessoal da leitura promovida pelos pesquisadores cognitivos (cf. ROSENBLATT, 1994).

[123] Assim, a leitura se apresenta como um processo de representação que pode ser definido, segundo os diversos arcabouços teóricos, em termos "antagônicos" (contrapondo a "extração do significado do texto" do modelo de baixo para cima à "atribuição de significado ao texto" do modelo de cima para baixo) ou termos "conciliatórios", combinando, na interação leitor – texto, os processos de baixo para cima e de cima para baixo (LEFFA, 1996, cf. BROWN, 2001, FARRELL, 2003).

> nem sequer consegue reconstruir o quadro referencial através de pistas formais (KLEIMAN, 1989b, p. 65).

Devido à percepção do processamento informacional como uma visão reducionista, a psicologia cognitiva passou a adotar uma concepção construtivista que, mesmo reconhecendo a aprendizagem em termos individuais, rejeitava os aspectos mecanicistas e computacionais da aprendizagem, implícitos na referida visão. Pesquisas da área da antropologia social e cultural contribuíram com novos pontos de vista para a abordagem dos investigadores em letramento, incidindo na aceitação crescente de formas de pesquisa de cunho qualitativo – etnográfico (ALEXANDER e FOX, 2006).

Assim, passa-se de uma modelização "interativa" da leitura em que a interação se produz entre leitor e informação do texto e entre seus esquemas e essa informação, para outras modelizações nas quais se reconhece um papel a variáveis sociais, contextuais e políticas, afetando os processos de significação do leitor (HUDSON, 1998, p. 48). Nestas últimas linhas (próprias não só do período de aprendizagem sociocultural, mas também do presente), recolhem-se novas formas de interpretação do que significa "interativo" em termos de leitura.

Entre as questões revisadas no período da aprendizagem sociocultural conta-se o próprio conceito de conhecimento, considerado já não como um construto único, mas uma entidade existente em diversas formas e dimensões interativas. Por exemplo, o reconhecimento da existência de um "conhecimento informal" ou de "conceitos espontâneos" junto a "conhecimentos científicos" ou "escolares / acadêmicos". Essa multiplicidade deveria ser "admitida" no desempenho de todo ato de letramento.[124] Como já vimos em seções anteriores deste capítulo, muitos pesquisadores em letramento coincidiram ao considerar a escolarização como um fenômeno social e cultural, assim como o conhecimento resultante. Os âmbitos escolares são entendidos como instituições sociais centradas em torno às interações de alunos e professores, como contextos aprovados socialmente nos quais os estudantes devem construir a base de conhecimento requerida nas sociedades pós-industriais.

Durante o período da aprendizagem sociocultural há geralmente um acordo sobre a necessidade de considerar as forças sociais e contextuais no letramento (vide REDER, 1994, RAMÍREZ, 1994). Diversas pesquisas se orientam ao exame das possíveis especificidades dos domínios de conhecimento e aprendizagem, caracterizadores das esferas da aprendizagem

[124] De outra parte, percebeu-se que o conhecimento de um indivíduo nem sempre agia como uma força positiva em sua aprendizagem e desenvolvimento posterior: o conhecimento anterior podia impedir ou interferir na forma de equívocos ou barreiras para mudanças conceituais. Neste sentido, Gee (1996, p.143) considera possível falar em transferências ~ interferências entre Discursos Primário e Secundários (cf. Seção 3.1.2).

acadêmica e dos cenários onde as escolhas ocupacionais e de entretenimento estavam enquadradas. Se algumas diferenças de domínios podem ser relativamente evidentes (por exemplo, a organização de textos como um livro para o ensino de matemáticas e outro para o ensino de história), várias já se encontram, de modo mais complexo, "gravadas" nas crenças de alunos e professores sobre o domínio em si mesmo ou sobre suas próprias competências nesse domínio (ALEXANDER e FOX, 2006).

As percepções moldadas durante os anos noventa sobre o texto, os leitores e os processos de leitura são enriquecidas por causa de um conjunto de fatores emergentes na entrada do novo milênio. De uma parte, a presença crescente dos hipermídia e dos hipertextos, implicando considerar e refletir em termos de leitura não linear. De outra, um interesse crescente por conhecer a motivação dos leitores em termos de suas metas, seus interesses e seu envolvimento nas experiências de aprendizagem. Esse interesse vincula-se à perspectiva sociocognitiva, ao considerar os fatores motivacionais em relação a outros fatores: o conhecimento dos aprendizes, as habilidades estratégicas, as características socioculturais e do contexto de aprendizagem. E a terceira característica, a aceitação do letramento como um fenômeno altamente complexo e da leitura como um domínio de pesquisa relacionado a leitores com todo tipo de habilidades e de todas as idades. Nesta perspectiva, enfatiza-se a noção de "leitura como desenvolvimento", segundo a qual os indivíduos estão continuamente envolvidos no processo de aprendizagem de leitura (ALEXANDER e FOX, 2006, p. 53).

De acordo com a apresentação feita até aqui, encontramos mudanças paradigmáticas, no sentido kuhniano, refletidas em mudanças de ênfase relativas às dimensões constitutivas da leitura. Assumindo nela estarem envolvidas, ao menos, uma dimensão fisiológica, uma psicológica e uma sociocultural, vemos como a relevância de cada uma delas varia através das "matrizes disciplinares"[125] privilegiadas ou preferidas nas últimas décadas: o percurso desenhado através do tempo vai de aspectos fisiológicos, para aspectos psicológicos e socioculturais.

Outra questão a ressalvar é a ausência, ao longo destes cinquenta anos, de uma "teoria da leitura", suficientemente abrangente a ponto de conciliar à comunidade de pesquisadores[126].

---

[125] Sendo as matrizes disciplinares, segundo Kuhn (1987, p. 226), "uma posse comum aos praticantes de una disciplina particular", i.e., os objetos de compromisso grupal, em geral denominados como "teorias", que incluem generalizações simbólicas empregadas sem discussão pelo grupo, compromissos coletivos com crenças, valores e "exemplares", i.e., soluções concretas a problemas.

[126] O que não significa não existirem diversas tentativas de modelização. Em Ruddell e Unrau (2006) apresentam-se várias propostas de modelos de processamento informacional, assim como modelos de "codificação dual", modelos "transacionais", modelos "indivíduo - ambiente", "atitude-influência" e modelos sociocognitivos.

> Apesar das atividades promissoras da última época, os pesquisadores em leitura ainda não têm produzido uma teoria consensual do desenvolvimento que contemple amplamente a natureza da leitura através da vida. [...] Na ausência de uma teoria de tal importância, é muito provável que os modelos excessivamente simplistas ou "campos" rivais continuarão caracterizando as [próximas] décadas de leitura (ALEXANDER e FOX, 2006, p. 58).[127]

A insatisfação a respeito deste ponto explica também afirmações como as de Hudson (1998, p 45), que mistura propositadamente o emprego dos termos "[...] modelo, abordagem, visão, teoria e concepção [...], visto que há, na verdade, poucas, se houver, teorias ou modelos de leitura no sentido preditivo ou matemático de modelo".[128]

A "deficiência" apontada não invalida, porém, os "modelos", "abordagens", "visões", "teorias", "conceitos" em termos de heurísticas possíveis para desenvolver pesquisas sobre leitura. Defendo aqui a validade do "programa" multidimensional bakhtiniano a respeito da compreensão, o qual, sendo "apenas" um programa, dá conta da complexidade envolvida no fenômeno "leitura". Mas, ainda hoje, como se depreende das considerações feitas no prefácio ao último *Handbook of Reading Research*, recentemente publicado, essa multidimensionalidade, embora sendo reconhecida, não tem criado "matrizes transdisciplinares" que, no fundo, parecem ser as necessárias para abordar a análise de fenômenos complexos.

> *Como área de atuação, estamos percorrendo ideias concorrentes sobre a natureza e o papel da pesquisa em leitura, sobre os melhores meios para fomentar o desenvolvimento da leitura, sobre a natureza dos processos de leitura, sobre o papel do contexto na leitura, e até mesmo sobre o valor da leitura em si. Diferentes escolas de pensamento, algumas alinhadas, algumas aparentemente opostas, representam diferentes tradições de investigação e de conhecimento relacionado.* Debates sobre como definir, estudar, ensinar e avaliar leitura, seus componentes e os modos melhores de ajudar os estudantes a aprender a ler se entrecruzam não só dentro, mas também através das áreas. O acúmulo de conhecimento de campos diversos e associados (ou a partir de campos que não são normalmente associados com a leitura) torna mais complexas as perguntas e as respostas sobre a pesquisa em leitura. A complexidade da pesquisa é aumentada pela demanda por analisar os atos de leitura de forma situada segundo os diversos contextos e praticados por diversos grupos de pessoas. Maior desafio, talvez, é o fato de que os pesquisadores de leitura precisam percorrer a complexidade para desenvolver entendimentos consensuais sobre a natureza da leitura, sobre padrões para alcançar a leitura, sobre como a leitura pode ser eficazmente ensinada, engajadamente aprendida e usada com entusiasmo (KAMIL et al., 2011, p. xix, grifo meu).[129]

---

[127] No original: "Despite the promising activities of last era, reading researchers still have not produced a well-accepted developmental theory that looks broadly at the nature of reading across the life. [...] In the absence of such a grand theory, it is highly likely that overly simplistic models or rival "camps" will continue to characterize the decades of reading".

[128] No original: "[…] model, approach, view, theory, and conception […] because there are in fact few, if any, complete theories or models of reading in the predictive or mathematical sense of a model". Pergunto-me se seria necessário um modelo "preditivo" de leitura. Desde uma perspectiva dialógica, a resposta é negativa, visto que trabalha perto de "[...] uma tradição hermenêutica nos estudos humanos, uma tradição que entende que o fazer humano se materializa por *gestos interpretativos*, por contínua atribuição de sentidos [...] e não por *gestos matematizadores*" (FARACO, 2006, p. 40, grifo meu).

[129] No original: "As a field, we are navigating competing ideas about the nature and role of reading research, the best means to foster reading development, the nature of reading processes, the role of context in reading, and even about

Mostrei previamente que o "transporte" de concepções de leitura preocupadas com a língua materna recebe críticas por parte dos pesquisadores de leitura em línguas estrangeiras. A meu ver, esse "transporte" não é necessariamente um problema. Ao transportar concepções (do âmbito que for) suficientemente ricas, amplas ou poderosas que permitam dar conta das questões ocorridas nos cenários de ensino – aprendizagem de línguas estrangeiras, a área se potencia.

Subsistem, claro, dois problemas. O primeiro é evitar a realização desse transporte de forma mecânica, sem reflexão sustentada. O segundo, corolário do primeiro, é "respeitar" as especificidades dos cenários. No caso desta tese, a especificidade está em tratarmos da leitura para aprendizes de línguas estrangeiras em âmbitos formais de ensino. Examinaremos essa especificidade nos pontos a seguir.

3.2.2 A leitura no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras

De acordo com o revisado no desenvolvimento deste capítulo, a leitura é uma atividade envolvendo múltiplas dimensões. Lembremos o "programa" bakhtiniano: percepção psicofisiológica e reconhecimento do "signo físico", reprodutível, e compreensão contextual e ativo-dialógica. Voltamos, assim, ao jogo bakhtiniano entre identificação do sinal e compreensão do signo ideológico[130], jogo em que o primeiro é absorvido pelo segundo sempre que não haja circunstancias particulares pelas quais essa "absorção" não seja de fácil alcance (cf. 1.2.4). Ler numa língua estrangeira é um desses casos, já que a falta de familiaridade com o código dos sinais dessa língua pode fazer com que a compreensão do signo ideológico envolva tarefas adicionais por parte do indivíduo.

Durante décadas, o critério das "quatro habilidades": compreensão oral, produção oral, compreensão escrita, produção escrita norteou abordagens sobre ensino de línguas estrangeiras (com uma mudança de ênfase nas diversas "habilidades" segundo as abordagens). A tendência

---

the value of reading itself. Different schools of thought, some aligned, some seemingly opposed, represent varied traditions of inquiry and related knowledge. Debates about how to define, study, teach, and assess reading, its components, and the best means of helping students learn to read are waged not only within, but also across fields. The accumulation of knowledge from diverse and affiliate fields (or from fields not typically associated with reading) makes more complex the questions and answers of reading research. The complexity of reading research is increased by the demand to analyze acts of reading as situated in diverse contexts and practiced by diverse groups of people. Most challenging, perhaps, is the fact that reading researchers need to wade through the complexity to develop consensus understandings of the nature of reading, standards for reading achievement, how reading may be effectively taught, engagingly learned, and enthusiastically used".

[130] Vale assinalar que a relação entre sinal e signo ideológico se aproxima neste caso à distinção proposta por Orlandi (1988, p.20) a respeito da leitura, entre *processos parafrásticos*, isto é, os que permitem "[...] a produção do mesmo sentido sob várias formas (matriz da linguagem)", e *processos polissêmicos*, ou seja os que são responsáveis "[...] pelo fato de que são sempre possíveis sentidos diferentes, múltiplos (fonte da linguagem)" (cf. INDURSKY, 2011, p. 172-3). Lembremos, porém, que o embasamento teórico desta autora apresenta divergências em pontos centrais do pensamento bakhtiniano (agência, intersubjetividade).

dos últimos anos, além de "modas metodológicas", tem sido e é integrá-las (cf. ADAMSON, 2006, p. 618).[131] "As visões atuais sobre o desenvolvimento de currículos linguísticos centram-se no ensino comunicativo de línguas, no ensino baseado em conteúdos, currículos progressivos, trabalho por projetos e abordagens em imersão" (GRABE, 1998, p. vii; cf. MCCARTHY, 1999; SÁNCHEZ PÉREZ, 2000).[132]

Mesmo assim, reconhecem-se as particularidades das diversas atividades, como é o caso da leitura. Na literatura produzida para o ensino de línguas estrangeiras, assinala-se que os professores deveriam preocupar-se em ajudar os alunos a ultrapassar alguns problemas relativos à aprendizagem da leitura, motivando e transformando "leitores hesitantes" em "leitores estratégicos" (FARRELL, 2003): os programas de leitura em línguas estrangeiras se propõem ir de "aprendendo a ler" a "ler para aprender" (cf. GRABE e STOLLER, 2002, p. 85-6). Brown (2001, p 306) explica que, para a maioria dos aprendizes quando já letrados, a compreensão leitora é primariamente uma questão de desenvolver estratégias de leitura apropriadas, "eficientes". Além de partir muitas vezes, como no caso deste último autor, de uma concepção de letramento "hardware" (UM letramento, já pronto e concluído, numa língua dada), a ênfase parece estar posta, geralmente, na leitura.

Ou na língua? Já nos anos oitenta assinalava-se a importância de examinar se o foco deveria situar-se na leitura ou na língua estrangeira (BERNHARDT, 2005). A década seguinte revisitou a questão "é um problema de leitura ou um problema de língua estrangeira?", de uma perspectiva diferente. Focalizou-se, então, no impacto do letramento em L1 (em geral, novamente, na linha de UM letramento numa língua dada) no desenvolvimento e no uso da língua estrangeira: "[...] a questão não era mais de diferença e influência, mas, preferencialmente, de cálculo – quanto era responsável o letramento na primeira língua pelo letramento na segunda?" (BERNHARDT, 2005, p. 136, cf. KODA, 2007).[133]

Como já indiquei, o letramento (hardware) dos aprendizes foi levado em consideração por autores envolvidos com o ensino de leitura em línguas estrangeiras, assumindo que, uma vez

---

[131] Existe muita bibliografia que mostra essa preocupação com a integração das habilidades. Um exemplo ilustrativo a respeito, é o "Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas" (2001- 2002, cf. Cap. 2 e Cap. 5), que trata das "habilidades"como parte das competências gerais do indivíduo, e parte de uma abordagem do ensino de línguas orientada para a ação. A abordagem integradora evidencia-se também nas propostas de ensino e aprendizagem com base em tarefas, tal como acontece com a proposta de Willis (2005), outro exemplo ilustrativo das tendências em discussão.

[132] No original: "Current views on language curriculum development center on communicative language teaching, content-based instruction, process curricula, project work, and immersion approaches".

[133] No original: "[...] the question was no longer one of difference and influence, but rather of accountability –how much did first language literacy account for literacy in a second?"

letrados na própria língua, o processamento da leitura em outras línguas estaria quase "garantido":

> *Os alunos já alfabetizados em suas línguas nativas evidentemente estão familiarizados com as características gerais, básicas da língua escrita;* no entanto, algumas características da [...] escrita, especialmente certas convenções retóricas, podem ser tão diferentes de sua língua materna que as tentativas de leitura são impedidas (BROWN, 2001, p. 303, grifo meu).[134]

Além da familiaridade dos aprendizes com textos escritos na própria língua, é reconhecida uma série de fatores envolvidos no ensino e aprendizagem de leitura em línguas estrangeiras[135] (AEBERSOLD e FIELD, 1997, p. 23-34, cf. GRABE e STOLLER, 2002, p. 40-63) que incluem:

- desenvolvimento cognitivo e orientação do estilo de aprendizagem por ocasião do início da aprendizagem da língua estrangeira;

- proficiência linguística e desempenho em leitura na língua materna;

- conhecimento metacognitivo da estrutura, gramática e sintaxe da língua materna;

- proficiência linguística na língua estrangeira;

- graus de diferença entre a língua materna e a língua estrangeira;

- orientações culturais, atitudes em relação ao texto e propósito de leitura, estratégias usadas ou apropriadas na língua materna e na língua estrangeira, "conhecimento prévio", i.e., "esquemas de conteúdo" e conhecimento sobre tipos textuais na língua materna, i.e., "esquemas formais".[136]

Os três primeiros fatores acima enumerados apontam para a incidência do conhecimento global e linguístico e das estratégias de leitura adquiridas na língua materna no desenvolvimento de habilidades de leitura na língua estrangeira, assim como a capacidade de refletir sobre o processo de leitura da língua estrangeira em função da aptidão para descrever e discutir as regras da própria língua. No caso desta pesquisa, sendo os aprendizes-leitores alunos universitários, adultos, poderíamos esperar que seu conhecimento global e linguístico e as experiências prévias com a leitura de textos em espanhol contribuíssem para o processamento de leitura na língua

---

[134] No original: "*Students already literate in their native languages will of course be familiar with the broad, basic characteristics of written language*; however, some characteristics of [...] writing, especially certain rhetorical conventions, may be so different from their native language that reading efforts are blocked".

[135] Hudson (1998) reconhece os seguintes elementos-chave, permeados pelo grau e tipos de letramento do aprendiz de língua estrangeira na própria língua: as representações gráfica e fônica, o conhecimento sintático e da estrutura textual, as estratégias de processamento, o conhecimento do vocabulário, os propósitos do leitor.

[136] Cunhados no período do processamento informacional (cf. Seção 3.2.1), os "esquemas de conteúdo" referem ao conhecimento do mundo cultural desde o qual se leem e interpretam os textos, enquanto os "esquemas formais" referem aos tipos de organização textual que circulam nas diferentes culturas.

estrangeira. Mas a contribuição dessas experiências prévias dependerá dos letramentos nelas envolvidos.

Outros fatores referem-se a questões relativas às línguas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem. O nível de proficiência na língua estrangeira dos alunos, assim como os graus de diferença entre a língua materna e a língua estrangeira, entre outras coisas, em termos de sistemas de escrita, estruturas retóricas etc., revelar-se-iam incidindo igualmente nos referidos processos.

A respeito das atitudes em relação ao texto e dos propósitos de leitura, no caso desta pesquisa, vale lembrar que a oferta institucional busca ser um apoio à leitura de bibliografia acadêmica. Isso não significa necessariamente que os propósitos dos aprendizes-leitores coincidam com os propósitos institucionais. Tratarei este ponto no Capítulo 5.

Outra forma de considerar a questão consiste em propor eventuais componentes de uma "competência comunicativa em leitura" (COSTE,[1978]- 2002, p.15):

- componente de capacidade linguística (saberes e habilidades relativos aos constituintes e ao funcionamento da língua estrangeira enquanto sistema linguístico);
- componente de capacidade textual (saberes e habilidades relativos aos discursos e às mensagens enquanto sequências organizadas de enunciados, assim como à retórica textual);
- componente de capacidade referencial (saberes e habilidades relacionados a domínios de experiência e de conhecimento);
- componente de capacidade de relação (saberes e habilidades relacionados a aspectos "pragmáticos", em termos gerais);
- componente de capacidade situacional (outros saberes e habilidades relativos a fatores de variada índole, que podem afetar as escolhas locais –em termos situacionais– feitas pelos usuários).

Enquanto alguns deles enfatizam o papel da língua estrangeira, outros fazem isso a respeito da leitura. Mais ou menos determinantes para o trabalho de compreensão de um texto, estarão presentes em cada atividade de leitura:

> Temos motivos para supor que os diversos componentes [...] estão sempre presentes, porém, que a ponderação entre eles varia consideravelmente segundo o caso: há momentos de leitura em que a capacidade relacional é determinante (por exemplo, correspondência diplomática, correio amoroso); há outros em que o componente situacional pesa muito (grafite, cartazes, [...]); *outros em que a capacidade linguística pode faltar, mesmo para domínios de referência, aliás, familiares* (exemplo: textos em gíria ou arcaizantes) (COSTE, op.cit., p.17-8, grifo meu).

Como expliquei antes, a ênfase posta na leitura não se traduz no apagamento das especificidades relativas às práticas de letramento foco desta pesquisa, que envolvem o conhecimento de uma língua estrangeira próxima. Portanto, é pertinente explorar algumas implicações pedagógicas para o cenário desta pesquisa, relativas ao significado de aprender a ler na língua estrangeira, quando os aprendizes de língua são iniciantes.

Seguindo as considerações de McKay (1996), uma primeira consideração a ser feita tem a ver com trazer aspectos colaborativos para as atividades de leitura em sala de aula, visto, muitas vezes, tais atividades, quando desenvolvidas fora da sala de aula, poderem ser caracterizadas como esforços realizados em conjunto. A autora faz uma série de colocações referidas ao ensino e aprendizagem de práticas de letramento em sala de aula de inglês, igualmente pertinentes para o contexto-foco desta pesquisa.

> As salas de aula devem tornar-se comunidades em que os alunos compartilham o conhecimento que possuem sobre os textos, tanto na determinação dos significados dos textos que leem como em escrever eficazmente os seus próprios. Conforme os alunos compartilham suas idéias sobre os textos, a linha entre língua oral e escrita vai se misturando e confundindo, enquanto o comportamento letrado permeia as duas. Ver o letramento como um esforço colaborativo em que língua oral e língua escrita coincidem também sugere que, *para aqueles que vêm para a aula de língua com habilidades orais e letradas em uma língua diferente do inglês, usar sua primeira língua para discutir e planejar textos em inglês pode ser uma estratégia muito produtiva* (MCKAY, 1996, p. 439; grifo meu).[137]

Assinala-se a relevância do trabalho colaborativo na construção de significados dos textos lidos e dos textos a serem escritos, assim como se sugere a integração das atividades de leitura e escrita, na linha comentada previamente. E, ao mesmo tempo, sugere-se o recurso à língua dos aprendizes na hora de discutir (ler) e planejar (escrever) textos na sala de aula. No caso do cenário-foco desta pesquisa, essa estratégia de trabalho é importante, já que se trata de aprendizes adultos, com conhecimento de letramentos em espanhol, mas, sem conhecimentos da língua estrangeira. A exigência do uso da língua estrangeira para falar acerca dos textos, neste caso redundaria em uma "infantilização"[138] do aprendiz, que veria assim limitada sua capacidade de reflexão, opinião, acerca dos textos trabalhados em sala de aula. A respeito da escrita, vale assinalar, nesta pesquisa a atividade privilegiada ser a leitura, e isso nem sempre significa deixar fora a escrita (retomarei este ponto no capítulo seis).

---

[137] No original: "Classrooms should become communities in which students share the knowledge they have about texts both in determining the meaning of texts they read and in effectively writing their own. As students share their insights about texts, the line between oral and written language will mix and blur as literate behavior permeates both. Viewing literacy as a collaborative effort in which oral and written language overlap also suggests that, *for those who come to the language classroom with oral and literacy skills in a language other than English, using their first language to discuss and plan texts in English may be a very productive strategy"*.

[138] No sentido etimológico do termo "infante", i.e. quem ainda não sabe ou não consegue falar.

Uma segunda consideração, também pertinente, é a relativa à abordagem crítica dos textos como um elemento não só desejável, mas inerente às atividades de letramento:

> Os alunos precisam examinar cuidadosamente os pressupostos contidos nos textos sobre grupos de gênero, grupos econômicos, raciais e étnicos específicos. Além disso, os alunos precisam discutir se tal posicionamento reflete o tipo de ordem social que pretendem promover (MCKAY, ibidem).[139]

Trata-se, por parte dos aprendizes, de aprender a ler o mundo em suas complexidades através das leituras; de prestar atenção aos textos e fazer sentido deles e, por parte do professor, de procurar o interesse desses alunos mas, não necessariamente quer dizer a escolha de textos que falem do mundo do qual o aluno participa. Em palavras de Bazerman (2006b, p. 46):

> O aluno, então, conhece aquele mundo tão bem que esperamos que seu aparato de fazer sentido esteja bem situado e poucos desafios ao processo de fazer-sentido interfiram com o simples prazer de ver seus mundos refletidos na página. Mas acontece que nem todos os espelhos produzem retratos agradáveis, e o reflexo pode não ser fascinante para sempre. [...] Além do mais, embora tais mensagens familiares possam ser recebidas através de esquemas bem-estabelecidos, podem apenas expandir gradualmente o repertório das habilidades de leitura do aluno ou ampliar a sua visão.

Não podemos, porém, esquecer que a "aprendizagem de leitura" envolve a "aprendizagem da língua". Portanto, como já indicado, deveremos atender as seguintes questões (HUDSON, 1998):

- em termos majoritários, os leitores em línguas estrangeiras são já letrados de diversas formas em língua materna e a usam cotidianamente em diversas práticas de letramento;

- ortografias e práticas de letramento da língua materna, diferentes a respeito da língua estrangeira, afetarão as estratégias e habilidades de leitura em línguas estrangeiras;

- o "perfil" do leitor (diferente se, por exemplo, se trata de um imigrante engajado no preenchimento de um documento ou de um aluno de nível terciário aprendendo a língua estrangeira em contexto institucional).

Estas questões estarão presentes nas aulas-foco desta pesquisa, algumas vezes de forma menos perceptível (por exemplo, no caso da representação gráfica das línguas-alvo, não haveria um conflito em termos do alfabeto empregado, mas, como acontece o relacionamento dessa representação gráfica com a respectiva representação fônica?), outras, de forma mais evidente (por exemplo, a respeito de lacunas relativas ao conhecimento sintático ou léxico).

---

[139] No original: "Students need to carefully examine the assumptions contained in texts regarding particular gender, economic, racial, and ethnic groups. Furthermore, students need to discuss whether such positioning reflects the kind of social order they wish to promote".
A respeito das interpretações textuais no ensino de leitura, Coracini (1995) tece uma série de considerações, em outra chave de interpretação, igualmente relevantes.

O matiz interessante por Hudson (1998) introduzido é a forma como deveriam interagir (e quanto) leitura e língua estrangeira. Se bem pareça haver um nível limiar de conhecimento linguístico necessário para todo leitor, também pareceria necessário pensar nesse nível limiar em termos de cada tarefa de leitura: "[...] a decisão de variar a tarefa de leitura pode ser uma parte importante da instrução em leitura de L2, pois modificar a tarefa pode alterar o limiar de conhecimento da língua que é necessário aplicar para o leitor" (HUDSON, 1998, p. 53).[140]

Por enquanto tenho enfatizado aspectos relativos ao ensino. Mas a aprendizagem também participa desta história. Desde uma perspectiva dialógica, aprender implica processos para estabelecer e manter relações com e dentro do ambiente, processos não equivalentes a progressos de forma lineal e continua (cf. LINELL, 2009, p. 83 e 263). Nos processos de aprender línguas, nos quais o jogo entre situações e tradições, inovação e reprodução, está presente, a relação entre ensino e aprendizagem também não é lineal (LARSEN FREEMAN e CAMERON, 2008, p. 10).

> Os professores não controlam a aprendizagem de seus alunos. O ensino não causa a aprendizagem, os alunos fazem seus próprios caminhos […]. Isto não significa que o ensino não influencia a aprendizagem; longe disso, o ensino e a interação professor-aluno constrói e restringe as condições de aprendizagem da sala de aula. O que um professor faz é orientar e servir a aprendizagem de seus alunos de uma forma que está em consonância com os processos de aprendizagem. Assim, qualquer abordagem que possamos defender não seria nem centrada no currículo nem centrada no aluno, mas centrada na aprendizagem – onde a aprendizagem guia o ensino e não vice-versa (LARSEN FREEMAN e CAMERON, 2008, p. 199-200).[141]

Como já vimos (seção 3.1.2), a aprendizagem é um assunto de entrada e participação em diferentes comunidades de prática: no caso desta pesquisa, trata-se de comunidades de prática de letramentos em francês, italiano e português (cf. BARTON e TUSTING, 2005, p. 1-2)[142]. Retomarei estas questões na análise de dados dos capítulos cinco, seis e sete.

---

[140] No original: "[...] the decision to vary the reading task can be an important part of L2 reading instruction because varying the task can alter the threshold of language knowledge that is necessary for the reader to apply".

[141] No original: "Teachers do not control their students'learning. Teaching does not cause learning, learners make their own paths […]. This does not mean that teaching does not influence learning, far from it; teaching and teacher-learner interaction construct and constrain the learning affordances of the classroom. What a teacher do is manage and serve her or his students' learning in a way that is consonant with the learning processes. Thus, any approach we might advocate would not be curriculum-centered nor learner-centered, but it would be learning- centered -where the learning guides the teaching and not vice-versa".

[142] Barton e Hamilton (2000) insistem em que as práticas de letramentos são sempre uma questão de aprendizagem, seja esta formal ou informal, em âmbitos institucionais ou não. Young (2008, p. 183) interpreta o próprio processo de aprender uma nova língua como entrada numa nova comunidade de prática.

3.2.2.1 Gêneros, propósitos associados e interesses dos aprendizes

A integração de conteúdos e de educação linguística (*linguistic instruction*) enfatizaria a possibilidade de o aprendiz usar a língua-alvo em forma significativa, com objetivos que tenham a ver com o "mundo real", e isso deveria ir à linha da procura de interesses dos alunos (HUDSON, 1998, cf. AEBERSOLD e FIELD, 1997, p. 46-7).

Junto à possibilidade de criar âmbitos de uso significativos da língua-alvo, Hudson (1998) assinala que o ensino de leitura com base em conteúdos possibilitaria o desenvolvimento de uma sensibilidade aos "gêneros" característicos das áreas particulares, sensibilidade importante aos efeitos do processamento textual e da compreensão. Ao mesmo tempo, esse tipo de ensino com base em conteúdos ofereceria oportunidades de os aprendizes expandirem o vocabulário estruturado através da exposição reiterada a determinados itens léxicos. Nessa linha, Alexander e Fox (2006) observam que enquanto os leitores procuram novos conhecimentos em âmbitos acadêmicos, eles vão construindo um conhecimento linguístico mais rico e abrangente.

A expectativa institucional, sustento da oferta das disciplinas, tema desta pesquisa, refletida em parte em ações e decisões das professoras a respeito dos materiais didáticos preparados para trabalhar nos cursos, é agir como apoio da leitura de bibliografia acadêmica de alunos universitários de graduação e pós-graduação. A seleção de textos abrange um leque de temas relativos às diferentes áreas da Faculdade e a proximidade genética entre línguas-alvo e língua dos alunos permite apresentar textos com características linguísticas relativamente complexas, mesmo se tratando de aprendizes iniciantes.

Sendo a expectativa do contexto institucional a leitura de textos acadêmicos, qual a relação entre os textos acadêmicos, os propósitos de leitura a eles associados e os interesses dos alunos?

A expressão "bibliografia acadêmica" invoca imediatamente o conceito de "gênero", embora não necessariamente da perspectiva dialogista (daí, nesta seção, a referência ao termo "gênero" entre aspas). O ensino de línguas orientado pelo tratamento dos "gêneros", i.e., formas abstratas, socialmente reconhecidas, do uso da língua, é um tema cada vez mais abordado há já duas décadas (HYLAND, 2002). Diversas "linhas" ou preferências se identificam dentro dos estudos sobre "gêneros". O grupo da Nova Retórica, representado, entre outros, pelos trabalhos de Bazerman (vide, por exemplo, BAZERMAN e PRIOR, 2009) recupera alguns aspectos da proposta bakhtiniana; a Escola de Sidney entrosa com a Linguística Sistêmica Funcional (cf. MARTIN, 2002). Já outras tendências "hibridizam" as anteriores ou se perfilam a partir de

outros mirantes teóricos (por exemplo, SWALES, [1990]-2007, BHATIA, 1999, MEURER et. al., 2005).

> Os gêneros ajudam a unir o social e o cognitivo, porque eles são fundamentais para os modos como entendemos, construímos e reproduzimos nossas realidades sociais. Mas, enquanto nós precisamos de um senso compartilhado de gênero para realizar a compreensão, a pesquisa de gênero cada vez mais mostra que não precisamos supor que os gêneros são fixos, monolíticos, discretos e imutáveis (HYLAND, op.cit., p.123).[143]

Ou, nas palavras de Bazerman (2006a, p. 60), os gêneros são "[...] uma maneira de criar ordem num mundo simbólico sempre fluido".

Se, de uma parte, evita-se assumir os gêneros como entidades fixas e quase imutáveis, é inegável que gêneros particulares (como aqueles próprios do âmbito acadêmico) apresentam uma identidade estrutural reconhecível ou "integridade genérica" evidenciada em agrupamentos de registros, estilos, léxis e outros traços retóricos (HYLAND, 2002, cf. BATHIA, 1999, p. 21-3). Nesta linha, podemos imaginar uma vantagem em trabalhar com textos de índole acadêmica nas disciplinas objeto desta pesquisa, dado esses textos apresentarem uma relativa "estabilidade" em sua organização, talvez mais redundante do que em outros tipos textuais (por exemplo, os textos literários).

Mas, várias circunstâncias inerentes ao contexto em que se desenvolvem as práticas de letramentos pesquisadas complicam pensar no aproveitamento dos gêneros acadêmicos por parte dos aprendizes-leitores. A primeira relaciona-se ao fato de esses aprendizes serem iniciantes: isso significa que, mesmo as línguas-alvo sendo próximas, textos com essas características não podem ser apresentados desde o início das aulas. E, visto esses cursos serem, na verdade, disciplinas de um quadrimestre de duração, as possibilidades reais de exposição aos gêneros acadêmicos veem-se limitadas.

A segunda tem a ver com a heterogeneidade temática relativa ao conjunto de áreas de conhecimento que poderiam ser centro de atenção na hora de escolher material de leitura atrativo para os aprendizes. Se a ideia é contemplar equanimente as diversas áreas disciplinares da Faculdade, as possibilidades reduzem-se ainda mais. A terceira refere-se ao perfil acadêmico dos alunos participantes das aulas de leitura. Existem condicionamentos curriculares a respeito do momento da carreira em que os aprendizes-leitores podem assistir às disciplinas de leitura em línguas estrangeiras. A exigência institucional é de todo aluno de graduação comprovar conhecimento de uma língua estrangeira antes de se matricular no quinto semestre da carreira.

[143] No original: "Genres help unite the social and the cognitive because they are central to how we understand, construct, and reproduce our social realities. But while we need a shared sense of genre to accomplish understanding, genre research increasingly shows that we do not need to assume that genres are fixed, monolitic, discrete, and unchanging".

Portanto, em função dos condicionamentos curriculares, o grau de avanço acadêmico esperável dos participantes não vai além do quarto semestre.

Assim mesmo, vale perguntar-nos: será que o interesse dos aprendizes é trabalhar mesmo com textos de tipo acadêmico? Se, como dito antes, o professor deve preocupar-se em alimentar o interesse dos alunos mediante uma escolha motivadora de textos para trabalhar em sala de aula, quais seriam as expectativas desses alunos? Será que eles chegam a essas salas de aula procurando tal tipo de leituras?

As questões abordadas neste capítulo permitem-me continuar o percurso na procura de respostas a essas perguntas, olhando os processos de ensino e aprendizagem de leitura em línguas estrangeiras próximas desde a perspectiva de comunidades de práticas de letramentos em francês, italiano e português, entrosadas numa constelação. Mas, antes de tratar esses aspectos, no próximo capítulo aprofundarei as considerações a respeito de minhas escolhas metodológicas na linha qualitativa. Examinarei também meu papel como pesquisadora, partindo da análise de eventos acontecidos em sala de aula, para responder à seguinte pergunta: como é vivido o acompanhamento das práticas de letramento desenvolvidas na sala de aula de leitura em línguas estrangeiras próximas por mim enquanto pesquisadora ~ observadora-participante?

CAPÍTULO 4
TEORIAS E METODOLOGIAS EM DIÁLOGO

Two roads diverged in a yellow wood,
And sorry I could not travel both
And be one traveler, long I stood
And looked down one as far as I could
To where it bent in the undergrowth;
(…)
I shall be telling this with a sigh
Somewhere ages and ages hence:
Two roads diverged in a wood, and I-
I took the one less traveled by,
And that has made all the difference.

Robert Frost

De acordo com o explicado no capítulo anterior, a leitura, como toda e qualquer forma de compreensão do signo ideológico, pode ser concebida como fenômeno multidimensional, envolvendo dimensões de diversa índole (psicofisiológica, linguística, contextual e axiológica). Enquanto as primeiras dimensões permanecem associadas majoritariamente a trabalhos com embasamento monológico, são as dimensões contextual e axiológica as que recebem atenção dentro do marco dialógico.

O monologismo, enquanto epistemologia e ontologia divergente do dialogismo, concebe o relacionamento entre "indivíduo" e "comunidade", "indivíduo" e "cognição" diferentemente do dialogismo, questão que entranha decisões metodológicas divergentes. A ontologia monologista interpreta o mundo em termos de substâncias: objetos, elementos, categorias, produtos etc., assim como o indivíduo em termos de sujeito autônomo (LINELL, 2009, p. 251). Nas visões monológicas as investigações sobre cognição isolam o indivíduo, apagando toda necessidade social para desenhá-lo (por exemplo, as modelizações de cunho gerativo), ao mesmo tempo que investigações sobre aspectos contextuais deixam fora o individual (por exemplo, a sociolinguística variacionista).

Já na concepção dialógica sobre linguagem, a dualidade indivíduo~sociedade atravessa tanto a cognição quanto a comunidade. Como assinala Faraco (2006, p. 121, grifo meu), a riqueza conceitual bakhtiniana

> [...] está em nos obrigar a pensar não por dicotomias (o individual X o social) ou pelo hiperdimensionamento de um dos polos, mas *por uma intrincada dinâmica em que todo falante, sendo uma realidade sociossemiótica, é ao mesmo tempo único, singular e social de ponta a ponta.*

Essa intrincada dinâmica, própria da visão dialógica, desenha-se dentro de uma ontologia em que os processos (movimentos, ações, interdependências, potencialidades) são os "básicos" (LINELL, 2009, p. 252). Esta paisagem ontológica convoca abordagens metodológicas próprias da pesquisa qualitativa, como veremos daqui a pouco.

Nesta pesquisa, minhas opções metodológicas facultam olhar a dimensão contextual e a dimensão axiológica, mas não permitem examinar a dimensão psicofisiológica ou a linguística. Ao mesmo tempo que o "programa" multidimensional bakhtiniano me resulta enormemente atrativo, reconheço não oferecer respostas evidentes para o encaminhamento de pesquisas que possam incorporar simultaneamente a consideração das diversas dimensões.

Aos conflitos próprios do inacabado e controvertido relacionamento entre áreas de pesquisa sobre a linguagem, o qual não consegue construir referenciais teóricos consensuais para abranger as diversas comunidades de pesquisadores, soma-se a discussão sobre as metodologias que acompanham e "prestigiam" o valor das pesquisas. Seria possível, mediante um único desenho metodológico, olhar as diversas dimensões (psicofisiológica, linguística, contextual)? A resposta não é óbvia e não parece ser uma tarefa simples. [144]

A paisagem que vai se desenhando recentemente dá conta da complexidade envolvida ao investigar a leitura, quando os pesquisadores estão engajados numa compreensão dialógica, antes do que monológica, do mundo:

> [...] a última década de pesquisa em leitura é notável pelo *surgimento de investigação que emprega métodos vários / métodos mistos*, numa tentativa de examinar mais detalhadamente os contextos complexos, os textos variados e as diversas experiências de leitores e professores que convergem no ato de ler. A pesquisa em leitura se beneficia com a caracterização situada, indo além da "cognição fria" para a habilidade e a estratégia que estão sempre embutidas no meio social, usadas pelos leitores que são indivíduos e seres culturais com objetivos, experiências e níveis de realização. *Assim como os leitores estão situados, também a pesquisa em leitura o está* (KAMIL et al., 2011, xix, grifo meu).[145]

[144] Na linha de procurar uma integração entre aspectos psicolinguísticos e sociolinguísticos, se bem que não de uma perspectiva dialógica, encontra-se uma reflexão interessante em Tarone (2000). A autora, embora não proceda a propor uma abordagem que consiga entrosá-los metodologicamente, assinala a importância de trabalhar nessa promissora direção. Uma alternativa que procura fazê-lo, abrindo-se a uma ontologia dialógica, é proposta por Ellis e Larsen-Freeman (2006, p. 558) em termos de emergentismo linguístico, que concebe a linguagem como sistema adaptativo, complexo, dinâmico. O indivíduo envolvido no processamento da linguagem é visto vinculado com diversos níveis de organização social, ao mesmo tempo que esse processamento é decorrente da atividade cerebral, neural, celular, num jogo recursivo incessante (LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008, p.30). É cedo ainda para afirmar a sorte do emergentismo e sua eventual incorporação dentro das diversas comunidades de pesquisadores da linguagem, mas, vale apontar sua preocupação por desenvolver pesquisas que misturem e adaptem métodos (LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008, p. 251).

[145] No original: "[...] the last decade of reading research is notable for the emergence of inquiry that employs multiple methods/mixed methods in an attempt to examine more fully the complex contexts, varied texts, and diverse experiences of readers and teachers that converge in the act of reading. Reading research benefits from the situated characterization, moving beyond "cold cognition" to skill and strategy that are always embedded in social milieu, used by readers who are both individuals and cultural beings with specific goals, experiences and levels of achievement. As readers are situated, so too is reading research".

O caminho "comportamental → cognitivo → sociocultural" percorrido em muitos âmbitos de pesquisa ocidentais (GAFFNEY e ANDERSON, 2000, p. 57) não significou, necessariamente, um apagamento de determinadas heurísticas assim como também não de determinadas metodologias (cf. SHANAHAN, 2000).[146] Igualmente a respeito do fazer científico enfrentamo-nos com uma heteroglossia dialogizada.

É claro, sim, que as pesquisas preocupadas com a dimensão sociocultural vão desenvolvendo suas próprias tradições de investigação. Já nos anos oitenta e noventa encontramos reflexões que demonstram a preocupação por investigar leitura no meio social com base em pesquisa qualitativa (vide FLORIO-RUANE e MCVEE, 2000). As contribuições de Barton e seus colaboradores na Lancaster University, os trabalhos de Gee, Street, Heath, indicados no capítulo anterior, defendem a necessidade de acessar os dados mediante metodologias de cunho etnográfico. Bloome (1993) e Reder (1994) preocupam-se com examinar a leitura como processo social desde uma pesquisa microetnográfica, enquanto este último e Parry (1994), também envolvida com pesquisa qualitativa, buscam aproximar-se de processos de leitura em línguas estrangeiras.

Resta muito a fazer:

> Parte do desafio neste sentido é reduzir ou eliminar a divisória cognitivo-cultural e, construir modelos que integrarão o trabalho a partir de perspectivas diferentes – incluindo modelos que falam sobre como os fatores culturais devem ou podem impactar especificamente a leitura e os processos de leitura. Ele envolve também associar o trabalho sobre processos culturais e práticas com o trabalho em aprendizagem (RUEDA, 2011, p. 97).[147]

Por enquanto, se estarmos interessados em acessar o conhecimento das dimensões contextuais envolvidas na compreensão humana, as diversas modalidades metodológicas da pesquisa qualitativa nos permitem "[...] estudar fenômenos simplesmente indisponíveis em qualquer lugar" (SILVERMAN, 2009, p. 51). Isto é, nos permitem ouvir as vozes e recuperar seus fios dialógicos.

Se bem a opção por pesquisa qualitativa "flua" sem maiores questionamentos quando em nossas pesquisas procuramos olhar os fenômenos processual e não substantivamente (ou, dito por outras palavras, dialógica e não monologicamente), também é verdade que a pesquisa

---

[146] Os trabalhos de Gaffney e Anderson (2000) e Shahanan (2000) se ocupam de apresentar de forma relativamente abrangente as diversas tendências metodológicas (co)existentes nas últimas décadas na área.

[147] No original: "Part of the challenge in this regard is reducing or eliminating the cognitive-cultural divide, and building models that will integrate work from different perspectives –including models that speak to how cultural factors should or might impact reading and literacy processes specifically. It also involves connecting work on cultural processes and practices with work on learning"

qualitativa pode ser interpretada como uma forma de pesquisar "fraca", em termos de alcance explicativo, frente ao formato quantitativo.

Na próxima parte deste capítulo examino esta questão, adotando um formato narrativo diferente como maneira de transmitir parte dos desconfortos experimentados em vários momentos do desenvolvimento desta investigação. Mediante o estilo de escrita adotado na seção 4.1, procuro expressar, também, segundo minha experiência pessoal dentro de meu âmbito de trabalho, a forma como diversas instituições acadêmicas olham as pesquisas que se saem das diretrizes e expectativas monológicas. Por fim, em 4.1.3, esclareço para o leitor minhas opções metodológicas.

4.1 DE CAOS E ORDEM, OU POR QUE FOI TÃO DIFÍCIL INICIAR A REDAÇÃO DESTE CAPÍTULO

Se tempo atrás, quando iniciei este trabalho de pesquisa, alguém me tivesse perguntado como eu pensava a mim mesma enquanto pesquisadora, eu não teria duvidado muito a respeito da resposta. "Diria que eu estou inserida no campo da Linguística Aplicada... e que minhas preferências teóricas determinam minhas preferências (metodológicas) pela pesquisa qualitativa...". Se a mesma pergunta se repetisse agora, não sei muito bem como responderia...

Prezado leitor, não pense em alternativas como "Ah! entendi, agora ela se passou para a 'quanti'!" ou "Claro, voltou para a Linguística, afinal, o envolvimento com as disciplinas mestiças não é para todo o mundo!". Não é esse o caso. O que estou procurando transmitir, enquanto escrevo estas linhas, é que continuo transitando caminhos, abrindo portas, mergulhando, nem tanto como um peixe no aquário que em palavras de Bakhtin, choca-se com o fundo e as paredes sem poder ir além e mais fundo, mas na procura do mar aberto. Mas, claro, o problema com o mar aberto é a ausência de limites!

Enquanto eu lia a bibliografia sobre questões metodológicas e epistemológicas com a ilusão de percorrer um caminho similar ao transitado tantas outras vezes ("leia, organize e sintetize suas leituras, procure transmitir com clareza e profissionalismo o estado da arte da coisa...") passei através de uma floresta de incertezas, perplexidades, descobertas, prazer e, também, sofrimento!

Como pesquisadora inserida na tradição ocidental, fui ensinada a escrever "bonitos" relatórios científicos. "Mostre com clareza seu objeto de estudo. Insira todas e cada uma das referências bibliográficas. Respeite as tradições... fique fora do relato." O pesquisador olha o

mundo, não se inclui nesse mundo olhado, exterior e à espera de ser descoberto por seu olhar autorizado... Já no relatório de minha pesquisa de mestrado, as coisas começaram a mudar. "Mostre seu parecer sobre as coisas. Apareça..." Quando se faz pesquisa, o pesquisador faz parte do mundo olhado. Não há "sujeito olhando o objeto", mas "sujeito interagindo com sujeito"...

De alguma forma, eu me percebia como alguém que, entrando no aparente caos, conseguia descobrir as formas regulares que esse caos esconde. Nessa imagem se conservava latente, é minha intuição, a noção de pesquisa como resolução da velha tensão caos / ordem (obviamente, indo do caos para a ordem), tão cara à construção da cultura ocidental.

Mas...

nestes últimos anos descobri (porque outras mentes, abertas, generosas e disponíveis me mostraram)

que o caos é amorosamente, autopoieticamente, complexamente organizado,

que o rigor na pesquisa não se confunde com mensurar, validar ou reduzir: pesquisar é compreender, compreender dialogicamente.

Eu estou aqui, então, aparecendo. Estou contando algumas coisas que, espero, ajudem a acompanhar a leitura das páginas seguintes, nas quais procurarei mostrar algumas questões a respeito da coleta de meus dados e o tipo de dados, assim como a forma na qual esses "fatos metodológicos" não ficam isolados nem aparecem por acaso, mas fazem parte de escolhas de outra entidade (epistemológicas e ontológicas).

4.1.1 Sobre pesquisa qualitativa e minha pesquisa

Uma primeira apresentação sobre pesquisa qualitativa, que procura trazer os pontos em comum presentes em uma família "interligada e complexa" de pesquisadores, nos é oferecida por Denzin e Lincoln (2006, p.17, grifo meu):

> [...] a pesquisa qualitativa *é uma atividade situada, que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações*, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo (sic), o que significa que *seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem*.

De acordo com o anterior, poder-se-ia argumentar quanto a ser a localização um eixo organizador do trabalho em pesquisa qualitativa. Tal localização é dupla, pois situa tanto o

pesquisador (no mundo), quanto a pesquisa (em seus cenários naturais). Vale assinalar, ao mesmo tempo, que essa "geografia" da pesquisa qualitativa, transitando por cenários naturais, no sentido de "locais onde se desenrolam as experiências do cotidiano", não se assume ingenuamente. Se bem que os pesquisadores qualitativos trabalhem com pessoas agindo conjuntamente nos lugares onde essas atividades acontecem, o "local natural", convertido em "terreno de campo", "[...] é constituído por meio das práticas interpretativas do pesquisador" (ibidem: 38).

Qual é meu cenário natural, como se converte em meu terreno de campo?

Estando esta pesquisa preocupada em compreender os processos de ensino e aprendizagem em cursos de leitura em línguas próximas para adultos hispano-falantes da perspectiva de práticas de letramento próprias de determinadas comunidades de prática, a geografia da investigação localiza, como cenário, a sala de aula de leitura em francês, italiano e português para universitários. Se bem que a localização seja um protagonista importante na montagem da investigação, não é o único. À dimensão espacial deveríamos acrescentar a dimensão temporal.

O trabalho de construção do terreno de campo do pesquisador qualitativo pode ser tratado em termos análogos ao trabalho do escritor durante o processo de criação artística, onde tempo, espaço e indivíduo histórico real se interconectam "cronotopicamente". Esta consideração parte da incorporação feita por Bakhtin da metáfora de cunho einsteniano que aludia à indissolubilidade de espaço e tempo, o "cronotopo", na crítica literária.

> No cronotopo artístico-literário ocorre a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto. Aqui o tempo condensa-se, comprime-se, torna-se artisticamente visível; o próprio espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da história. Os índices do tempo transparecem no espaço, e o espaço reveste-se de sentido e é medido com o tempo. Este cruzamento de séries e a fusão de sinais caracterizam o cronotopo artístico (BAKHTIN, [1937-1938] – 1998, p. 211).

O cronotopo é apresentado originalmente como categoria conteudístico-formal da literatura, ocupando-se o autor (ibidem) de indicar, de forma explícita, que ele não estaria relacionando essa categoria com outras esferas da cultura. Porém, nas próprias conclusões a *Formas de tempo e de cronotopo no romance*, i.e., nas *Observações finais* incorporadas em 1973, quase quarenta anos depois, Bakhtin vê o cronotopo como "conceito quente" (vide SANTOS, 1987, p. 72): a análise cronotópica ultrapassa as fronteiras dos estudos literários, agora "derretidas" na conceituação do autor. Reconhecendo que todo fenômeno por nós interpretado inclui-se tanto na esfera semântico-apreciativa como na esfera da existência

espaço-temporal, Bakhtin ([1973]-1998, p. 362) insiste na importância desta última, a ponto que "[...] qualquer intervenção na esfera dos significados só se realiza através da porta dos cronotopos".

Qual seria a "temporalidade" de minha pesquisa e de que forma conjugar-se-ia com o "espaço" de investigação?

A coleta de registros de dados foi elaborada durante um semestre, como já explicado. Durante esse período, participei do estudo em três locais diferentes: a sala de aula de leitura em francês, a de leitura em italiano, a de leitura em português. Esta tese, este "texto" produzido como apresentação da análise dos dados, não é mera reprodução dos momentos vividos retrospectivamente por mim, analista, enquanto observadora participante, mas uma série de cronotopo(s) criado(s) na minha interpretação dos dados.

Até aqui, prezado leitor, o apresentado dá conta de algumas de minhas certezas sobre meu envolvimento com pesquisa qualitativa.

Eu posso defender minha escolha, porque estou envolvida com o ambiente natural como fonte de dados, porque me preocupo com os processos antes do que com os resultados ou produtos, porque me interessa trazer para a interpretação dos fatos analisados a perspectiva dos atores envolvidos nestes fatos (BODGAN E BIKLEN, 1991). Ou, dito por outras palavras, porque me interessa descrever (enxergar) a complexidade da situação desses processos de ensino e aprendizagem. Então, interessa-me compreender tais processos dinâmicos vividos por determinados grupos sociais (RICHARDSON, 1999).

Posso também situar o meu envolvimento com os ambientes naturais em termos do embasamento dialógico desta pesquisa, engajado com as práticas discursivas dos indivíduos. E em função dos "prévios" metodológicos bakhtinianos apontados no Capítulo 2, posso situar minha escolha por determinados recursos metodológicos adotados para a coleta de dados, sendo estes de cunho qualitativo, de base interpretativista (BOGDAN e BIKLEN, 1991, p. 16, 18; ERICKSON, 1984, 1986).[148] Aqui a forma de as pessoas (re)agirem e fazerem sentido da comunicação dos outros, em parte uma questão de enquadre local, é definida como a "micropolítica" da interação numa situação particular (ERICKSON, 1996). Construção local social da situação e enquadre situacional (contextual) emolduram as condições dos usos

[148] O termo "interpretativista" refere-se ao conjunto de abordagens de pesquisa observacional participativa, abrangendo os métodos etnográfico, qualitativo, observacional participativo, de estudo de caso, interacionista simbólico, fenomenológico, construtivista ou interpretativo: o interesse central deste tipo de investigação é o significado humano na vida social e sua dilucidação e exposição por parte do pesquisador (ERICKSON, 1986).

linguísticos[149] e, para evidenciar o jogo dúplice de "encaixes" (situações-tradições), a descrição detalhada do contexto ganha sua relevância.

Agora bem: até que ponto eu posso defender a legitimidade de minha pesquisa? Posso considerá-la válida?

Segundo Richardson (1999, p. 87), a validade é aquele critério que "[...] indica a capacidade de um instrumento produzir medições adequadas e precisas para chegar a conclusões corretas, assim como a possibilidade de aplicar as descobertas a grupos semelhantes não incluídos em determinada pesquisa". Mas eu não estou medindo... Como se "mede" a compreensão de fatos sociais? E como sabemos, em ciências humanas, serem nossas conclusões "corretas"? Existem parâmetros para demonstrarem os "erros"? Também não sei se as descobertas desta pesquisa poderão ser levadas para outros "grupos semelhantes"...

Minha pesquisa pode ser confiável, crível?

Sempre, segundo Richardson (ibidem), o critério de confiabilidade refere-se "[...] à capacidade que devem ter os instrumentos utilizados de produzir medições constantes quando aplicados a um mesmo fenômeno". Porém, vou insistir, também aqui: eu não estou medindo! Assumindo, por exemplo, ser meu gravador um dos instrumentos de medição, os registros das interações verbais de aulas de diversas turmas seriam "um mesmo fenômeno"? Contudo, a pesquisa qualitativa não se define como "[...] a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais" (RICHARDSON, 1999, p. 90) dos sujeitos envolvidos nas situações pesquisadas?

Ah! Felizmente, avanço na leitura dessas páginas (RICHARDSON, 1999, Cap. 6: Pesquisa qualitativa crítica e válida). Antes de continuar duvidando e decidindo entre jogar ao lixo meus dados e abandonar a pesquisa ou procurar esclarecimentos para minhas "fraquezas epistemológicas", percebo não ser tanto eu não me sentir preparada para dar respostas frente a tais quesitos, quanto estar partindo das perguntas erradas. Esses critérios de validade e confiabilidade, assim como de credibilidade, são minha (nossa) herança de paradigmas de pesquisa positivista[150] e, sabemos (isso, eu vou repensá-lo só depois) que a forma de lidar

[149] Evidenciando-se assim uma "ordem normativa", ou seja, a forma de se organizarem os comportamentos em lugares públicos, semi-públicos e privados (GOFFMAN [1955]-1982), como acontece nas situações formais de ensino - aprendizagem, já que professores e alunos participam de um conjunto de práticas sistemáticas que tornam a aula um acontecimento organizado.

[150] Lembro-me do Discurso sobre as Ciências de Boaventura de Sousa Santos (1987), quando fala sobre a confiança epistemológica do paradigma científico moderno: conhecer significa quantificar, há rigor científico quando há rigor nas medições, e há método científico, quando há redução da complexidade (divide e classificarás...).

com eles cria conflitos, discussões e também crises entre pesquisadores qualitativos (GERGEN e GERGEN, 2006).

Já me estou reconciliando com essa leitura, sobretudo quando Richardson (1999, p. 94, ao trazer, na verdade, as palavras de WAINGRIGHT, 1997) salienta que a chave "[...] para tratar a relação entre observação e crítica social está na reconceituação do conceito de validez em termos de prática reflexiva". É assim mesmo: eu não quero produzir um relato "objetivo", isto é, não valorativo do fenômeno. Eu procuro "[...] produzir uma descrição coerente e iluminadora de uma situação baseada no estudo consistente e detalhado dessa situação" (ibidem). Minha reflexão não vai ser o meio de demonstrar a validez da pesquisa para uma audiência, mas minha estratégia pessoal para "administrar a oscilação analítica" (ibidem) entre minha observação e a(s) teoria(s) validadas aqui por mim.

Flick (2004) contribui para o esclarecimento de minhas ideias, quando reflexiona sobre os tópicos enquadrados no "embasamento" da pesquisa qualitativa, isto é,

- os critérios que devem ser empregados para avaliar procedimento e resultados de pesquisa qualitativa;
- o grau de generalização dos resultados (e como garantir essa generalização);
- a apresentação de procedimentos e resultados em pesquisa qualitativa.

Segundo o autor, a literatura que discute o assunto de critérios de avaliação vinculados à apresentação de procedimentos e resultados, refere várias alternativas, sendo a primeira: manter os critérios clássicos de validade, confiabilidade e credibilidade ou reformulá-los para sua adequação na pesquisa qualitativa; uma segunda consiste em usar, para a pesquisa aplicada, novos critérios, "[...] que façam justiça à especificidade da pesquisa qualitativa por terem sido desenvolvidos a partir de um de seus panos de fundo teóricos específicos e atentarem à peculiaridade do processo da pesquisa qualitativa" (FLICK, 2004, p. 230).

Por fim, a terceira seria a rejeição de qualquer tentativa de reclamo de validade, haja vista a crise de representação e legitimação pós-moderna...[151], rejeição que "[...] não contribuirá nem para um futuro estabelecimento da credibilidade da pesquisa qualitativa nem para que seus resultados sejam considerados, de alguma forma, relevantes para a comunidade" (ibidem). Penso, então: "É mesmo assim", enquanto continuo lendo sobre essa terceira opção. A simples rejeição de toda tentativa de reclamo de validade, tendo por única justificativa a crise pós-moderna, poderia conduzir- nos, quem sabe, a abandonar o trabalho de pesquisa!

[151] Sobre a crise de representação, vide Denzin e Lincoln (2006).

Sobre a primeira alternativa (i.e., manter os critérios clássicos de confiabilidade e validade, mesmo reformulados), Flick (2004) apresenta considerações, falando do caráter "quixotesco" da confiabilidade de métodos que permitem levar continuamente a medições ou resultados idênticos. Esta confiabilidade é trivial e enganosa... Se quisermos manter nossas pesquisas "confiáveis", a opção é contar com bons registros e com boa documentação de dados, base central para as interpretações a serem feitas no processo de investigação. Além do mais, "[...] é preciso explanar a gênese dos dados de forma a possibilitar uma verificação, por um lado, daquilo que for o enunciado do sujeito, e por outro, de onde começa a interpretação do pesquisador" (FLICK, 2004, p. 232).

E a validade? Poder-se-ia reformular o conceito como a especificação do elo "[...] entre as relações que são estudadas e a versão que o pesquisador fornece destas", ou seja, "[...] até que ponto as construções específicas do pesquisador estão embasadas nas construções dos membros" (op.cit., p.233). Trata-se de trabalhar num marco de "realismo sutil", de filiação materialista, com base nas seguintes premissas:

1. não é possível avaliar com certeza a validade do conhecimento, as suposições podem ser julgadas somente em termos de plausibilidade e credibilidade;

2. os fenômenos existem, independentemente de nossas afirmações a seu respeito, e nossas suposições sobre eles são somente aproximações;

3. acedemos à realidade através das (diferentes) perspectivas sobre os fenômenos, a pesquisa visa a apresentar a realidade, não a reproduzi-la.

> Partindo-se dessa postura, a questão da validade da pesquisa qualitativa transforma-se na questão relativa a até que ponto as construções do pesquisador estão embasadas nas construções daqueles que são por ele estudados [...], e até onde esse embasamento é transparente para os outros [...] (FLICK, 2004, p.233).

Outras possibilidades em termos de reformulação dos critérios consistem em falar sobre processo de validação em vez do estado de validade ou apropriar-se de teorias pós-modernistas e pós-estruturalistas para atualizar conceitualmente a noção de validade. Mas, neste caso, "[...] é maior o número de dúvidas do que de caminhos traçados para a discussão de problemas relacionados à especificação da validade" (op.cit., p. 235). E ainda, corremos o risco de cair na armadilha niilista da crise pós-moderna!

Já dentro da segunda alternativa (i.e., construir novos critérios para a pesquisa qualitativa), ressoam fortemente os critérios de fidedignidade, segurança, poder de transferir e de confirmar. Traçam-se estratégias para a consecução desses conceitos: embasar as descobertas nos dados; procurar estratégias de análise adequadas, justificando as explicações

alternativas; empregar um tempo adequado de permanência no campo, evitando deixar dados sem explorar nas notas de campo; procurar leitores "externos", não envolvidos com o trabalho de pesquisa.

Fico pensando: afinal, o embasamento da pesquisa qualitativa busca a forma de traçar "[...] um caminho metódico para a análise da compreensão enquanto princípio epistemológico"; trata-se de "[...] uma questão de análise da pesquisa enquanto processo" (FLICK, op.cit., p.244-5). Em certa medida, tanto os critérios "antigos", revisitados na primeira alternativa, como os "novos", propostos na segunda alternativa, trazem as três questões centrais que, se bem não definitivamente resolvidas, preocupam (me preocupam) os pesquisadores qualitativos:

1. Determinar até que ponto as descobertas do pesquisador baseiam-se nas construções do campo.

2. Determinar como são feitas a tradução e a documentação dessas construções no campo dentro dos textos (o material empírico).

3. Determinar em que medida o trabalho do pesquisador foi do estudo do caso para a teoria desenvolvida ou para os padrões gerais encontrados.

"A questão decisiva, contudo, será definir de quem foram as construções tratadas e que obtiveram sucesso no processo de produção de conhecimento e na formulação de resultados – as construções do pesquisador ou aquelas encontradas no campo estudado" (ibidem). E depois de percorrer essas páginas, paro para refletir um pouco. Será que ganhei alguma "certeza"? Que posso dizer a respeito da "legitimidade" de minha pesquisa? As construções trazidas pela análise serão válidas?

Posso dizer, sim, que a compreensão (*Verstehen*) como princípio epistemológico suporta minha pesquisa e, que na procura da compreensão, elegi determinados instrumentos para desenvolvê-la. E posso dizer, também, que minhas expectativas a respeito da análise e da interpretação estão vinculadas às três questões acima assinaladas: dialogizar as minhas descobertas com a reflexão teórica, partindo de minhas construções de campo, explicando como foram feitas essas minhas construções, minhas, mas de outros.

Minhas mas de outros... Como e até que ponto isso vai ser possível?

Novamente as concepções bakhtinianas orientam-me a respeito de minha atividade interpretativa como pesquisadora: desta vez, é a "exotopia". Este termo será cunhado por

Todorov (1981) a partir de formas do grego, para traduzir o neologismo russo *vnenakhodimost'* (isto é, "o fato de se encontrar por fora") empregado por Bakhtin. [152]

> O primeiro momento da atividade estética é a compenetração: eu devo vivenciar – ver e inteirar-me – o que ele vivencia, colocar-me no lugar dele, como que coincidir com ele [...]. Devo adotar o horizonte vital concreto desse indivíduo tal como ele o vivencia; faltará, nesse horizonte, toda uma série de elementos que me são accessíveis a partir do meu lugar [...]. Mas será essa plenitude da fusão interna o último objetivo da atividade estética [...]? Absolutamente: a atividade propriamente estética nem sequer começou. [...] A atividade estética começa propriamente quando retornamos a nós mesmos e ao nosso lugar fora da pessoa que sofre, quando enformamos e damos acabamento ao material de compenetração (BAKHTIN, [1922- 1924] – 2003, p. 23-5).

Da mesma forma que o cronotopo, enquanto categoria conceitual, se esquenta e derrete os limites da crítica literária, também a exotopia, originalmente pensada pelo autor em termos da criação literária, ultrapassa seus limites e alcança a investigação nas ciências humanas e sociais. A compreensão do pesquisador é proposta em dois movimentos: o primeiro envolve a compreensão dos fatos sem sair dos limites da compreensão do próprio autor; o segundo propõe como tarefa "utilizar a sua distância temporal e cultural" (BAKHTIN, [1970-1971] – 2003, p. 381).

> É claro que certa compenetração da cultura do outro, a possibilidade de olhar para o mundo com os olhos dela é um elemento indispensável no processo de sua compreensão; *entretanto, se a compreensão se esgotasse apenas nesse momento, ela seria uma simples dublagem e não traria consigo nada de novo e enriquecedor.* [...] *No campo da cultura, a distância [exotopia] é a alavanca mais poderosa da compreensão* (Bakhtin, [1970] – 2003, p. 365-6, grifo meu).

Note-se que essa distância não significa, para o pesquisador, ficar por fora, coisificando numa certa forma seu objeto de pesquisa, isto é, tratand o os sujeitos como se fossem um objeto, exterior e divorciado dele[153]. É na inclusão (não na exclusão ou exterioridade!) no nosso contexto, que construímos, dialogicamente, o outro e nós mesmos.[154]

---

[152] A respeito do recurso ao termo "exotopia" por parte de Todorov para a tradução e difusão da obra bakhtiniana na Academia ocidental, vide Amorim (2006). Chamo a atenção sobre a decisão adotada pelos tradutores do russo para o espanhol, que traduzem a "exotopia" bakhtiniana/ todoroviana como "extraposição".

[153] Na pesquisa monologista, ao pesquisador cognoscente, contemplador e falante (enunciador) só se contrapõe a coisa muda (BAKHTIN, [1974] – 2003, p. 400).

[154] Faraco (2001:8) mostra muito bem essa entrada do negativo (o não-eu no eu), que rompe a unidade indiferenciada do *cogito* cartesiano, na filosofia idealista alemã do século XIX. Bakhtin recupera a intersubjetividade de herança hegeliana em sua teoria dialógica do discurso, ao mesmo tempo que critica seu viés monologista (BAKHTIN, [1974] -2003).

Nesta pesquisa, eu, como observadora participante e analista / intérprete dos dados, vou trazer minha visão (o "excedente" bakhtiniano[155]) para meu contexto de interpretação do fazer discursivo de determinados a(u)tores participantes na sala de aula de leitura em LEs: os "aprendizes-leitores". Como expliquei no primeiro capítulo, vou conviver com o pressuposto da subjetividade... Voltemos, para continuar, aos tópicos relativos ao embasamento de pesquisa qualitativa. Revisei uma série de assuntos vinculados aos critérios de avaliação de procedimentos e resultados, assim como a apresentação desses procedimentos e resultados. Não tratei ainda o tópico da generalização. Será que os resultados de minha pesquisa vão ser generalizáveis?

A respeito da generalização da pesquisa qualitativa, cujos enunciados são construídos para contextos e casos específicos, como fazer para ganhar algum grau de generalização, isto é, para determinar a possível validez das minhas descobertas independentemente (fora) desses contextos específicos? Talvez a única generalização possível seja que a generalização não existe. Ou talvez seja possível pensar em possibilidades de traçar caminhos do caso para a teoria, os quais permitam ao pesquisador conseguir alguma generalização (FLICK, 2004).

Percebo-me quase possuída pela desilusão de não achar vozes para me ajudarem a dar uma resposta a este assunto e penso: "Bom, afinal este problema, não resolvido, continua sendo o estigma da pesquisa qualitativa...". E aí chegam Toulmin (2004) e Wallerstein (2004) para me falar. Ouvindo suas vozes na leitura de seus textos, entendo, novamente, estar partindo das perguntas erradas.

Toulmin (2004) me faz ver, numa exposição muito clara, que o ponto angustiante para os pesquisadores qualitativos ("vão nos cobrar a falta de generalização de nossos trabalhos e não vão nos perceber como pesquisadores científicos") tem a ver com a sorte (ou melhor, com o azar) experimentada a partir de meados do século XVII da argumentação substantiva, em contraste com a dos argumentos formais. Afinal ou no fundo, sempre está ecoando a grandeza do pensamento bakthiniano: tudo se revela unicamente no nível do grande tempo...

Até esse momento e desde ter a busca especulativa de conhecimento desempenhado um papel central na cultura humana (ao menos ocidental) há mais de 2500 anos, o trabalho filosófico abrangia o tratamento sistemático e metódico de qualquer assunto.

---

[155] "[...] em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver [...] Esse excedente de minha visão, do meu conhecimento, da minha posse [...] é condicionado pela singularidade e pela insubstibilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim" (BAKHTIN, [1922-4] -2003).

> Neste sentido, ela abrangia o conjunto de questões que se prestavam à investigação e ao debate sistemáticos, independentemente de estas, da perspectiva do século XX, poderem ou não ser classificadas como Ciência e Tecnologia. Este espectro abrangia desde a geometria e a astronomia, num polo, à autobiografia e à narrativa histórica, no outro. Pelo caminho, abrangia o estudo de corpos em movimento; funções e desenvolvimento orgânicos; direito e ética, quer nas relações individuais, quer nas relações políticas; os padrões de mudança em geral; a estética, a retórica e a literatura oral ou escrita; as escolhas para compor uma vida bem vivida; até o lugar dessas vidas nos desígnios da Natureza, e mesmo na cosmologia. Desde o início, a especulação acerca dessas matérias foi desde matemáticos como Euclides, Galileu, Riemann e Gödel, a autores de ensaios literários e de reflexões pessoais, como Marco Aurélio e Boécio, Montaigne e Santayana (TOULMIN, 2004, p.271).

Encontro muito expressiva a forma de apresentar, em um único parágrafo, a abrangência de interesses, todos eles pertinentes, para o pensamento filosófico pré-moderno. Em todas essas atividades humanas, as "razões" desempenhavam um papel central (em virtude de determinadas situações, de objetivos específicos de ações individuais, objetivos de política social, das causas biológicas e físicas dos efeitos ou fenômenos etc.), e a todas essas atividades era atribuída igual consideração.

Já no século XVII vai iniciar-se uma situação de desequilíbrio, na medida em que a autoridade começou a estar especificamente vinculada às investigações, cujos métodos e técnicas alcançavam um tipo de "certeza" que outros tipos de opiniões nunca poderiam apresentar. "Comparada com a *racionalidade* da astronomia e da geometria, a razoabilidade das narrativas aparecia agora como uma noção pouco consistente, sem uma base sólida na teoria filosófica e muito menos um fundamento científico substantivo" (ibidem, grifo do autor).

O ponto mais (tristemente) interessante desta história é o perdido no abandono do "razoável" a favor do "racional": perde-se a "solidez" da argumentação substantiva[156] com estrutura e força necessárias para transmitir confiança, para preferir a "validez" dos argumentos formais, "[...] cujas conclusões são determinadas pelos pontos de partida dos quais eles são deduzidos" (op.cit., p.272). Perde-se igualmente nosso conhecimento local dos padrões encontrados em acontecimentos concretos, a substância da experiência cotidiana referida sempre a um "onde e quando", um "aqui e agora" ou um "ali e então". O pensamento ocidental é ganho pela aplicabilidade "sempre e em toda parte", sustentada em "nenhuma parte em particular" das abstrações teóricas gerais.

Contudo, encontramo-nos hoje com as tarefas da Razão distribuídas ao longo de um espectro: os conceitos gerais articuladores de nossas ideias e crenças são selecionados e

[156] Em palavras de Santos (1987), se perde o "conhecimento de senso comum".

elucidados pelas análises teóricas, enquanto objetos e situações expostos a variações culturais e mudanças históricas são explorados e clarificados por investigações empíricas. O assunto, em todo caso, é não desconhecer que análise teórica sozinha não nos diz como, quando e onde a vida e a prática cotidianas dão conta dessas ideias e crenças, também investigações empíricas, por si sós, não nos remetem a explicações teóricas dos objetos e situações. Ao mesmo tempo, levar em conta que para muitos pesquisadores, o caminho é sair da sobreposição das considerações "teóricas" às considerações "práticas" destes últimos séculos, reconhecendo ser a própria teorização um tipo de prática:

> Os princípios gerais só podem ter significado para nós se compreendermos (pelo menos em traços largos) como surgem a partir da vida e actividades humanas e como reagem sobre elas. [...] Toda a questão do "significado" deixa de ser apenas uma questão de análise formal e torna-se necessário que seja elucidada em termos de relações e consequências humanas particulares e de indivíduos reais (TOULMIN, 2004, p. 288).

Se, conforme Toulmin (op.cit.), essa é uma lição difícil de digerir para muitos intelectuais, não seria meu caso. Wallerstein (2004) também enriquece meu discernimento com sua revisão do divórcio entre filosofia e ciência acontecido no século XVII. O autor me faz ver dois "ataques", acontecidos nas últimas décadas. A concepção da ciência newtoniana ("toda a verdade já está inscrita nas estruturas do universo") vai ser atacada pela ciência da complexidade ("o possível é mais rico do que o real"). E os estudos humanísticos (que afirmam "valores universais" para os cânones do bem e do belo) serão atacados pelos estudos culturais (os quais insistem em ver os textos como fenômenos sociais, criados, lidos e apreciados em um determinado contexto). E enquanto isso acontece, as ciências sociais, sem posição epistemológica própria (provável herança do *Methodenstreit* do século XIX), são dilaceradas pela luta entre esses dois colossos: as ciências naturais e as humanidades.

Mas, longe de dilacerá-las, os estudos da complexidade dentro das ciências naturais e os estudos culturais nascidos nas humanidades

> [...] oferecem às ciências sociais uma oportunidade incrível de ultrapassarem o seu caráter derivado e dividido e de colocarem o estudo da realidade social no quadro de uma visão integrada do estudo de toda realidade material. [...] De certo modo, o que estamos a observar é a "cientização social" de todo o conhecimento (WALLERSTEIN, 2004, p. 124).[157]

[157] Ou, como colocaria inicialmente Santos (1987), na nova racionalidade científica do paradigma emergente na pós-modernidade (o paradigma do "conhecimento prudente para uma vida decente"): todo o conhecimento científico-natural é científico-social.

O conhecimento no paradigma emergente tem, como horizonte, a totalidade universal, mas sendo total, é também local: "[...] constitui-se em redor de temas que em dado momento são adoptados por grupos sociais concretos como projectos de vida locais" (SANTOS, 1987, p. 76). E eu, depois de ouvir Toulmin, Wallerstein e Santos, percebo que, neste cenário epistemológico, as discussões sobre a capacidade de generalização de uma pesquisa não são pertinentes. Novamente, estávamos (estava) partindo da pergunta errada.

Continuo pensando nas palavras de Santos (op.cit.). Ele explica que a ciência moderna nos legou um conhecimento funcional do mundo, alargando extraordinariamente nossas perspectivas de sobrevivência, mas hoje não se trata tanto de *sobreviver* quanto de *saber viver*. E para isso necessitamos uma outra forma de conhecimento, não para nos separar, mas afim de nos unir pessoalmente ao estudado.

> A incerteza do conhecimento, que a ciência moderna sempre viu como limitação técnica destinada a sucessivas superações, transforma-se na chave do entendimento de um mundo que mais do que controlado tem de ser contemplado. Não se trata do espanto medieval perante uma realidade hostil possuída do sopro da divindade, mas antes da prudência perante um mundo que, apesar de domesticado, nos mostra cada dia a precariedade do sentido da nossa vida por mais segura que esteja ao nível da sobrevivência (SANTOS, 1987, p. 85-6).

Também não se trata de desprezar o conhecimento, produtor da tecnologia, mas de conseguir traduzir o desenvolvimento tecnológico em sabedoria de vida, que dá os marcos de prudência à "aventura científica". "A prudência é a insegurança assumida e controlada. Tal como Descartes que, no limiar da ciência moderna, exerceu a dúvida em vez de a sofrer, nós, no limiar da ciência pós-moderna, devemos exercer a insegurança em vez de a sofrer" (Santos, op.cit., p. 91). Eis a certeza que ganho, a respeito de fazer pesquisa, de trabalhar em pesquisa qualitativa, de não ter previsões para cada um dos passos a seguir no meu processo de análise e interpretação: eu trabalho na incerteza, que é para exercer, não para sofrer.

4.1.2 De triângulos e cristais: mais coisas para pensar

Se, como já indiquei, embasar a pesquisa qualitativa é percorrer um caminho metódico para compreender a realidade, não para reproduzi-la, quais são as formas em que acedemos a essa realidade?

Os pesquisadores qualitativos têm trabalhado muito com a metáfora "geométrica" da triangulação para expressar a necessidade metodológica de acessar diferentes perspectivas, dos diferentes participantes envolvidos nos fenômenos investigados, para alcançar a

compreensão (cf. DENZIN e LINCOLN, 2006). Essa triangulação, originalmente preocupada com os dados, partia do envolvimento "[...] intencional e sistemático de pessoas e grupos de estudo, de ambientes locais e temporais no estudo" (FLICK, 2004, p. 237).

Na procura de ampliar a profundidade e a consistência das condutas metodológicas, os pesquisadores qualitativos têm enriquecido o conceito já não só referido às perspectivas dos participantes envolvidos nos fenômenos analisados, mas apresentado como "[...] a combinação de uma multiplicidade de práticas metodológicas, materiais empíricos, perspectivas e observadores em um único estudo" (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 19). Nessa linha, podemos ir além da triangulação de dados procurando também uma "triangulação do investigador", empregando diferentes observadores ou entrevistadores para "minimizar" as eventuais visões tendenciosas decorrentes da condição humana do pesquisador.

Igualmente podemos tentar estender as possibilidades de produção de conhecimento mediante o recurso a perspectivas e hipóteses múltiplas, disponíveis ao investigador lado a lado, triangulando assim teoricamente a pesquisa. E podemos combinar diferentes métodos na pesquisa, por exemplo, questionários e entrevistas semiestruturadas, na busca de uma triangulação metodológica, em sentido amplo (FLICK, 2004). Desta forma, a triangulação cresce, sai da geometria euclidiana, adquirindo outra dimensionalidade com o propósito de ampliar a capacidade de compreensão do pesquisador. Existe também a possibilidade, sempre na linha de captar da forma mais rica possível os fenômenos estudados, de contestar o conceito de triangulação, preferindo outras formas mais expressivas a respeito das necessidades metodológicas da pesquisa qualitativa.

Podemos, por exemplo, optar pela imagem do cristal, pois este,

> [...] combina simetria e substância com uma infinita variedade de formatos, de sustâncias, de transmutações [...] Os cristais crescem, mudam, alteram-se [...] Cristais são prismas que refletem externalidades e refratam-se dentro de si mesmos, criando diferentes cores, padrões, exibições, que se lançam em diferentes direções. (RICHARDSON, 2003, apud DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 19-20, cf. KINCHELOE e BERRY, 2007)

Voltamos, assim, mais uma vez ao arcabouço bakhtiniano, no qual o conceito de refração é basilar. Já vimos que, no processo de enunciação, se realizam duas operações simultâneas, pois os signos refletem e refratam o mundo. No caso da elaboração de relatório de pesquisa, o "autor-criador-pesquisador", como o "autor-criador" da vida literária, situa-se numa posição "refratada" e "refratante": refratada porque ele trabalha desde uma posição axiológica recortada pelo viés axiológico do "pesquisador-pessoa" e "[...] refratante porque é

a partir dela que se recorta e se reordena esteticamente os eventos da vida" (FARACO, 2010, p. 39).[158]

Nas pesquisas cujas narrativas se embasam na imagem do cristal, o "autor", sujeito de pesquisa participante, conta a mesma história a partir de diferentes pontos de vista e assume-se não haver nenhuma forma "correta" de contar esse evento. Cada forma de narrá-lo, em todo caso, tal como a luz ao atingir o cristal, reflete uma perspectiva diferente sobre o incidente.

Outra alternativa, a meu ver mais interessante ainda, na procura de acrescentar riqueza e profundidade à pesquisa, é a conceituação do pesquisador qualitativo como *bricoleur* (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 18): neste caso, as escolhas das práticas de pesquisa dependem do que está disponível no contexto e do que o pesquisador pode fazer naquele cenário.[159] A *bricolagem* em pesquisa qualitativa não se constrói espontaneamente, nem recorre ao uso aleatório de recursos metodológicos para a investigação, pelo contrário, está profundamente embasada nos critérios de rigor e de complexidade.

> A bricolagem se dedica a uma forma de rigor que dialoga com inúmeros modos de produção de sentido e conhecimento, que têm origem em diversos locais sociais. Esses modos alternativos de raciocínio e pesquisa sempre levam em conta relacionamentos, ressonâncias e disjunções entre modos formais e racionalistas da epistemologia e da ontologia ocidentais e distintas expressões culturais, filosóficas, paradigmáticas e subjugadas. Nestas, os *bricoleurs* muitas vezes trazem à luz formas de acessar um conceito sem recorrer a um conjunto validado convencional de procedimentos especificados de antemão [...] (KINCHELOE e BERRY, 2007, p. 30-1, grifo do autor).

Talvez o ponto mais atrativo para mim seja, no caso da bricolagem exercitada por estes autores, sua compreensão desta não só em termos de dinâmica de pesquisa, mas também a operação da bricolagem nos domínios da cognição e da pedagogia. "Nas deliberações

---

[158] No caso da posição do "autor-criador-pesquisador" esquento o conceito de Faraco (2010), proposto por ele a respeito do "autor-criador" dentro do âmbito da criação literária, trasladando-o para o âmbito de elaboração de pesquisa. E mantenho o advérbio "esteticamente" na citação de forma propositada. Por que deveríamos considerar que as "narrativas" de pesquisa, esses relatórios que são, afinal, o centro do trabalho, são formas discursivas afastadas dos fenômenos de produção estética? "A diferença não está [...] entre mentes 'científicas' e mentes 'literárias', entre 'esprit de géométrie' e 'esprit de finesse', mas entre os que escrevem textos *ruins* e os que escrevem *bons* textos" (LATOUR 2008, p. 181, grifo do autor). No original: "La diferencia no es [...] entre mentes 'científicas' y mentes 'literarias', entre 'esprit de géométrie' y 'esprit de finesse', sino entre los que escriben *malos* textos y los que escriben *buenos* textos".

[159] No caso desta pesquisa, posso indicar, por exemplo, que, no momento da coleta de dados, não considerei entre os instrumentos de pesquisa o recurso a narrativas ou autobiografias dos aprendizes-leitores, como sugerido para pesquisas em letramento crítico (cf. MORGAN e RAMANATHAN, 2005, p. 156), entre outras coisas pelas características do cenário de investigação. Porém, realizei as entrevistas a um conjunto desses aprendizes-leitores, como explicado na Seção 2.1.2 e nelas aparecem diversos aspectos autobiográficos: aos efeitos da análise, de alguma forma terminei "bricolando", isto é, considerando essas entrevistas de forma aproximadamente análoga a narrativas.

epistemológicas e ontológicas da bricolagem, avançamos na compreensão de novos modos de pensar, ensinar e aprender" (op.cit., p. 36).

Como explicado no segundo capítulo (vide Seção 2.2), o ato de interpretação na pesquisa desenvolvida pelos bricoleurs é de cunho fortemente bakhtiniano; parte-se da premissa de: "[...] todo o ser, no mundo dos seres humanos, é uma forma interpretada de ser" ao tempo que "[...] todo o conhecimento é socialmente construído em um diálogo entre o mundo e a consciência humana" (op.cit., p 99).

O procedimento interpretativo do bricoleur, isto é, sua hermenêutica, abre um diálogo constante com a tradição da teoria crítica, que vê os seres humanos como produtos históricos do poder e as identidades humanas moldadas "[...] pelos inter-relacionamentos nas teias que o poder tece" (op.cit., p. 102, cf. KINCHELOE e MCLAREN, 2006.)

Fico muito atraída pelas possibilidades que oferece esta visão em termos de incorporar o corpo de reflexões das ciências sociais e humanas nos últimos anos, quase respondendo ao apelo bakhtiniano de um trabalho de pesquisa dialógico, situado na procura de conhecimento prudente para uma vida decente, a qual recupera o sentido comum, a força local dos argumentos substantivos...

4.1.3 Sobre minhas escolhas

Para evitar a perplexidade ou a confusão que possa produzir no leitor o estilo adotado nas seções anteriores de 4.1, passo a resumir aqui minhas opções metodológicas a partir do acima discutido.

- Assumo um modo de fazer pesquisa qualitativa no qual o investigador é consciente de operar na "cronotopia", isto é, unidades de tempo e espaço onde coincidem indivíduos históricos reais, sendo elas "criadas" por ele, a partir de sua entrada no local natural de investigação.

- O trabalho de compreensão (*Verstehen)* do acontecido na "cronotopia" se orienta pelos dois movimentos próprios da "exotopia" bakhtiniana: o pesquisador vive o mundo pesquisado e posteriormente distancia seu olhar para compreendê-lo.

- O trabalho "exotópico" procura olhar a construção local da situação e o enquadramento contextual que emoldura os usos linguísticos. Trata-se de recuperar, sempre que possível, o jogo de encaixes entre situações e tradições no âmbito pesquisado.

- Não pretendo generalizar os "resultados" da pesquisa. Tento argumentar substantivamente, de modo razoável, como forma de recuperar o conhecimento local dos

padrões ocorrentes em acontecimentos concretos, por grupos sociais concretos, engajados em projetos de vida locais.

- Procuro desenvolver pesquisa de acordo com critérios de fidedignidade, segurança, poder de transferir e confirmar.

- Tento orientar-me pelo rigor e reconhecimento da complexidade próprios da bricolagem, assim como por sua plasticidade (busca-se acessar um conceito sem recorrer a procedimentos validados e especificados de antemão) e consciência dos limites (o pesquisador adota as práticas dependendo do que está disponível e do que pode fazer no cenário de pesquisa).

- Por último, assumo esta tese, enquanto relatório de pesquisa, como o resultado de um processo de enunciação realizado desde uma posição (a de pesquisadora) "refratada" e "refratante", como explicado previamente.

4.2 UMA "METAOBSERVAÇÃO" DE MIM COMO OBSERVADORA DURANTE O TRABALHO DE CAMPO OU PROCURANDO A COMPREENSÃO DO "MEU EU"

Diversos pesquisadores qualitativos, desejosos de sair dos marcos monologistas, isto é, de posturas de individualismo metodológico e ideológico, promovem uma alternativa para a reconstrução do eu, definível como "relacional" (GERGEN e GERGEN, 2006, KINCHELOE 2007).

> À medida que nossas metodologias tornam-se cada vez mais sensíveis à relação dos pesquisadores com seus sujeitos (considerando-a dialógica e capaz de levar uma construção conjunta), à relação dos pesquisadores com suas audiências (considerando-a interdependente), e à negociação do significado dentro de qualquer relação (enxergando nela um potencial para ramificar-se pela sociedade) a atividade individual deixa de ser nossa principal preocupação. Efetivamente criamos a realidade do processo relacional (GERGEN e GERGEN, 2006, p. 384.)

Nessa linha, eu desejo explorar como construí, do ponto de vista discursivo, minha identidade como observadora dentro de meu local de pesquisa.[160] E começo lembrando qual é a atividade do observador em pesquisa qualitativa, isto é, como desenvolver, realizar e registrar o trabalho de observação, de "captação do objeto examinado" (RICHARDSON, 1999), sempre assunto de reflexão. Na medida em que o objeto é sujeito (ou melhor, fenômenos experimentados por sujeitos), vale perguntar-nos: como um sujeito observa outros sujeitos, sem por isso, "submetê-los" a uma situação que os "objetivize", isto é, os faça sentir-se objetos de uma análise?

[160] Uma versão preliminar da análise desenvolvida nesta seção se apresenta em Orlando (2009b).

Podemos tentar algumas respostas revisando as formas de participação e de observação adotadas pelo pesquisador qualitativo. Assim, num extremo do contínuo, os investigadores, ao trabalharem como "observadores completos" (BODGAN e BIKLEN, 1991, cf. FLICK, 2004) não participam de nenhuma das atividades acontecidas no local onde acontece a pesquisa. Recorre-se então, como "solução ideal", à gravação em vídeo dos acontecimentos a serem interpretados. No outro extremo do contínuo, encontramos aqueles observadores que, tendo envolvimento completo com a instituição, comportam-se "quase" como os sujeitos participantes da pesquisa, podendo ser definidos como "participantes completos" (vide FLICK, op. cit.).

Mas, muitas vezes, o que acontece com os investigadores de campo é que estes "[...] situam-se algures entre estes dois extremos" (BODGAN e BIKLEN, op. cit., p.125). Neste sentido, Flick (2004) introduz duas outras categorias: a de "participante na qualidade de observador" e a de "observador na qualidade de participante". Se bem que o autor não aprofunde esse ponto, o qual, a meu ver, fala da difícil tarefa de procurar estabelecer perfis a respeito da observação, a questão aqui se torna um dos grandes desafios em pesquisa qualitativa. O problema central é "[...] definir um papel que o observador possa desempenhar e que permita a ele permanecer no campo ou à sua margem ao mesmo tempo em que observa" (FLICK, 2004, p.149).

As palavras-chave são: "estar em" ou "estar à margem". Será possível, uma vez que entramos em nosso local de pesquisa, ficar fora desse local? Uma vez que estamos no local, não estamos no exterior... Mas, enquanto estamos no local, observando, como agimos?

Segundo Bodgan e Biklen (1991), a respeito, concretamente, de pesquisa em educação, o assunto não é tanto uma escolha de trabalhar como "observador na qualidade de participante" ou "participante na qualidade de observador". Mas, como mudam, ao longo do tempo, essas formas da atividade que deveríamos pensar em termos de construção de identidades para cada pesquisador.

> Nos primeiros dias de observação participante [...] o investigador fica regra geral (sic) um pouco de fora, esperando que o observem e o aceitem. À medida que as relações se desenvolvem, vai participando mais. Nas fases posteriores da investigação, poderá ser importante ficar novamente de fora, em termos de participação. (BODGAN e BIKLEN, 1991, p. 125.)

Como aconteceu, no meu caso, a construção de minha identidade enquanto observava os fenômenos ocorridos no meu local de pesquisa?

De acordo com as possíveis configurações de observação e ou participação acima apresentadas, é importante assinalar não ter eu optado por trabalhar como observadora completa, embora houvesse algumas aulas, às quais não consegui assistir, gravadas pelas próprias professoras.[161] A forma na qual realizei minha entrada no terreno de campo também não foi na qualidade de participante completa. Para isso, deveria ter optado por uma investigação inserida nas linhas da pesquisa-ação, isto é, "[...] uma investigação na qual há uma co-produção de conhecimentos entre os participantes e os pesquisadores por meio de processos comunicativos colaborativos nos quais todas as contribuições dos participantes são levadas a sério" (GREENWOOD e LEVIN, 2006, p.102).

No caso desta pesquisa, estando ela inserida no âmbito da educação e sendo eu professora estabelecida formalmente dentro da instituição pesquisada, poderia ter pensado em propor alguma atividade (não necessariamente a oferta de uma disciplina em leitura, mas, talvez, atividades de apoio às aulas) para desenvolver nesse local, conjuntamente com as outras professoras e os aprendizes. Mas, se bem que eu pertença à mesma Faculdade, não pertenço ao espaço institucional encarregado dos cursos de línguas estrangeiras. Isso significa que deveria ter sido previsto um pedido de autorização para o desenvolvimento de alguma atividade, do ponto de vista administrativo e, previamente deveria ter negociado com as professoras esta possibilidade. Conhecendo os tempos institucionais (nem sempre rápidos), e considerando que a implementação de uma proposta ia me levar um tempo considerável e, ainda, não querendo arriscar a oportunidade existente de aproveitar um semestre para realizar a coleta de dados, abandonei a consideração de propostas de trabalho capazes de serem encaixadas em pesquisa-ação.[162]

Essa decisão, porém, não foi simples. Em minha vida como pesquisadora envolvida com o trabalho qualitativo no âmbito de educação, tenho privilegiado aquelas investigações nas quais eu participo como professora ou como aprendiz. Considero esses "papéis", essas identidades, embora complicados do ponto de vista prático para o pesquisador por estar envolvido tanto na realização das atividades de pesquisa quanto das atividades próprias dos processos de ensino-aprendizagem, serem caminhos menos delicados a percorrer no referente ao relacionamento entre pesquisador e sujeitos pesquisados. Afinal, quem sou eu, pesquisadora, e que direito tenho para me aproximar dos participantes engajados nas práticas

[161] Essas aulas, embora consideradas na fase de audição dos dados gravados, não fazem parte da análise.
[162] Mesmo assim, devo insistir sobre minha preferência por essa linha de trabalho, também por outro tipo de considerações sobre como deve se relacionar o pesquisador universitário com a sociedade, na linha das ricas reflexões tecidas por Greenwood e Levin (2006).

desenvolvidas no terreno de campo? Desde qual lugar posso falar sobre os atos de todos e cada um desses participantes?

Mas, como assinalado em Kincheloe e Berry (2007), optar por caminhos tradicionais não necessariamente implica interpretar de forma tradicional: trata-se aqui, valendo-me de ferramentas de pesquisa tradicional, de elaborar um discurso que não legitime meu lugar de pesquisadora, em termos de "como eu sou a investigadora, minha voz é a da certeza". Em minhas interpretações estou procurando trazer "[...] novas maneiras de estruturar conhecimento, verdade e valor" (KINCHELOE e BERRY, 2007, p. 124). A análise desenvolvida nesta pesquisa mostrará até qual ponto eu consigo sair dos roteiros monologistas...

Eu não entrei ao campo como observadora completa, nem como participante completa. Então era participante em qualidade de observadora? Ou observadora em qualidade de participante?

Porém, mais uma vez, parece-me estar partindo das perguntas erradas. Definir-me como uma ou outra coisa é optar por uma apresentação essencialista de minha identidade no terreno de campo. Porque, tal como assinalava anteriormente ao trazer as palavras de Bodgan e Biklen (1991), ao longo do processo de observação em campo, as formas de participação do pesquisador podem variar.

Mas, antes de aprofundar nesta questão, vale acrescentar outras recomendações feitas por esses autores a respeito da observação durante o trabalho de campo, agrupadas sob o sugestivo título: "Seja discreto" (BODGAN e BIKLEN, 1991, p. 128-30). Trata-se de conselhos sobre como tornar-se parte "natural" do cenário de pesquisa, entre os quais se incluem prestar atenção aos códigos de vestuário, evitar mexericos com os participantes do cenário, encorajá-los a aceitar os pesquisadores e a não ficarem "demasiado cientes" de sua presença.

Já contamos com um "código de boa educação" do pesquisador. Sabemos como devemos vestir e como devemos agir. E como agir discursivamente? Ou, mais precisamente, qual lugar ocupar dentro das estruturas de participação desenhadas nas interações dos locais pesquisados? Devemos ficar "mudos" para não atrapalhar a interação desenvolvida em sala de aula? Há algum tipo de indicação para nos orientar na organização de um "roteiro interativo do pesquisador" de tipo: "Agora vou falar pouco, mais adiante vou participar, e vou calar novamente para poder observar..."? Importa, então, introduzir aqui um parêntese para um breve considerando a respeito das estruturas de participação.

Assinalei, no primeiro capítulo (vide Seção 1.2.3), que o sujeito respondente, configurado na arquitetônica bakhtiniana do ato, supõe uma reconfiguração do relacionamento "falante-ouvinte". A reflexão goffmaniana a respeito das estruturas de participação preocupa-se especialmente em aprofundar tal relacionamento:

> [...] uma elocução não divide o mundo além do falante em duas partes exatas, interlocutores e não-interlocutores, mas, ao contrário, abre uma vasta gama de possibilidades estruturalmente diferenciadas, estabelecendo a estrutura de participação segundo a qual o falante orientará a sua fala (GOFFMAN, [1979]-1998, p. 81). [163]

Segundo Bauman (2005, p. 32-3, grifo do autor), enquanto

> habitantes do líquido mundo moderno, [...] construímos e mantemos as referências comunais de nossas identidades *em movimento* – lutando para nos juntarmos aos grupos igualmente móveis e velozes que procuramos, construímos e tentamos manter vivos por um momento, mas não por muito tempo. Para isso, não precisamos estudar e dominar o código de Goffman. Os celulares são suficientes.

Embora se aponte aqui, concretamente, não precisarmos do inventário goffmaniano de estratagemas próprias da "desatenção civil" (i.e., dos gestos a que recorremos quando nos encontramos entre estranhos, sinalizadores de nossa intenção de permanecermos isolados), vale ressalvar o valor das contribuições da (micro) sociologia goffmaniana para compreender os eventos discursivos. Lembro aqui novamente: nós, participantes e analistas, encontramos lá fora no mundo social, basicamente, eventos e rotinas linguísticas e através destes contribuímos ao sustento ou à mudança das práticas que transcendem à situação (cf. Seção 1.2.6).

Nesse sentido, compartilho a interpretação feita por Giddens ([1984]-2006, p. 106)[164] a respeito do alcance do mirante goffmaniano: embora não necessariamente formalizado em seu programa conceptual, trata-se de fazer uma aproximação aos encontros sociais como rotinas, pois a rotinização dos encontros é chave para o entrosamento de situações e tradições no dúplice jogo dialógico assinalado (cf. Seção 1.3).

Recupero outra questão das considerações feitas por Giddens ([1984]-2006, p. 101-2) referentes a valorizar as circunstâncias de copresença dos encontros goffmanianos, isto é, as modalidades perceptuais e comunicativas do corpo. Embora definidas originalmente em termos do contato imediato entre os fisicamente presentes, em nossos tempos podem ser recuperadas através de outros formatos de comunicação (por exemplo, o telefone). É nas diversas circunstâncias de copresença que os agentes desenvolvem trabalhos de tato e

[163] Goffman (op.cit.) assinala o caráter rudimentar das noções de falante e ouvinte, indicando que por trás da primeira escondem-se questões complexas de formato de produção, assim como por trás da segunda uma complexa diferenciação de posições de participação.

[164] A revisão e valoração da obra goffmaniana realiza-se detidamente no capítulo dedicado à consciência, ao próprio ser e aos encontros sociais (GIDDENS, [1984]-2006, p. 77-144, especialmente 102-144).

confiança[165] e assumem "posturas" de dúplice índole: de uma parte, relativas à "situação num espaço-tempo" e, de outra, relativas à ordem relacional, isto é, à "posição social".

> Uma "posição social" inclui a especificação de uma "identidade" definida dentro de uma rede de relações sociais […] que envolve um leque (mesmo se sua especificação seja difusa) de prerrogativas e obrigações que um ator a quem é concedida essa identidade (ou que é um 'depositário' dessa posição) pode ativar ou colocar em prática: esses privilégios e obrigações são os requisitos de papéis associados a essa posição (GIDDENS, [1984]-2006, p.116).[166]

Não se trata de assumir as "posições sociais" como "essências", mas como "posturas" incorporadas pelos participantes de uma atividade social, devendo ser por eles trabalhadas de contínuo, de acordo com o enquadramento dado aos eventos (cf. GOFFMAN, [1979]-1998, p. 75)[167]. Parte dessas "identidades sociais" (assim como a "identidade individual") se constrói discursivamente (FAIRCLOUGH, 2003, p. 159, 206), e entrosa com as estruturas de participação previstas nos diferentes encontros comunicativos. Nesses processos de identificação, as identidades dos participantes dentro do local "dançam", são móveis e dinâmicas. "Na verdade, parece rotina durante a fala o fato de que, enquanto firmemente plantados sobre os dois pés, saltitamos num pé só" (GOFFMAN, [1979]-1998, p. 96).

4.2.1 Seja discreto?

De acordo com o anterior, a "postura" do pesquisador enquanto desenvolve atividades de observação dentro do terreno de campo pareceria invocar, em termos de estruturas de participação nesses encontros, um espaço particular: o do silêncio. Porque, se devemos comportar-nos discretamente e não atrapalhar as atividades "naturais" que acontecem ali, participar (falando) do espaço discursivo poderia introduzir "perturbações"... Ou não?

---

[165] Na elaboração goffmaniana, desenvolvidos a partir do conceito de "face", isto é, "[...] o valor social positivo que uma pessoa reclama efetivamente para si mesma de acordo com a posição que os outros assumem essa pessoa ter tomado durante um contato particular" (GOFFMAN, [1955]-1982, p. 5). No original: "[...] the positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular contact".

[166] No original: "Una posición social incluye la especificación de una 'identidad' definida dentro de una red de relaciones sociales […] que lleva consigo cierto espectro (por difusa que su especificación sea) de prerrogativas y obligaciones que un actor a quien se concede esa identidad (o que es un 'depositario' de esa posición) puede activar o poner en práctica: esas prerrogativas y obligaciones constituyen las prescripciones de rol asociadas a esa posición."

[167] Estas "posturas" são tema de reflexão bakhtiniana: "As formas de autoria e o lugar (posição) ocupado na hierarquia pelo falante (líder, czar, juiz, guerreiro, sacerdote, mestre, homem privado, pai, filho, marido, esposa, irmão, etc.). A posição hierárquica correlativa do destinatário do enunciado (súdito, réu, aluno, filho, etc.). *Quem fala e a quem se fala*. Tudo isso determina o gênero, o tom e o estilo do enunciado. A mesma pessoa real pode manifestar-se em diversas formas autorais. *Em que formas e como se revela a pessoa do falante?*" (BAKHTIN, [1970-1], 2003, p. 389-90, grifo meu).

Em princípio, a "postura" do pesquisador deveria reduzir-se àquela de "ouvinte". Mas qual tipo de ouvinte? De acordo com as posições de participação examinadas por Goffman ([1979]-1998, p.77), devemos diferenciar, em primeiro lugar, "escutar" de "ser ouvinte" dentro de um encontro social dado[168]: enquanto no primeiro caso trata-se do "[...] processo de examinar o que um falante diz e de acompanhar o essencial de suas observações", no segundo faz referência a ser "[...] participante ratificado no encontro". Assim, podemos não estar ouvindo, mesmo tendo um lugar social reconhecido na fala e podemos estar escutando, isto é, acompanhando as conversas de perto mesmo não sendo participantes oficiais, mas "circunstantes". Os participantes ratificados ou oficiais podem virar "interlocutores endereçados", quando "[...] o falante remete sua atenção visual e para quem espera eventualmente passar o papel do falante" (GOFFMAN, [1979]-1998, p.78), categoria que entranha a de "interlocutores não endereçados" e considero desnecessário explicar.

A partir desta microarquitetônica do "ouvinte", busco mostrar, através de algumas de minhas intervenções no terreno de campo, como apareci, "observando ~ participando" dentro do local pesquisado, concretamente, na sala de aula de leitura de português. Como já expliquei, "assisti às aulas" das disciplinas em leitura de francês, italiano e português, entre março e julho de 2006, mas me deterei exclusivamente em eventos acontecidos nas aulas de português.

Devo explicar ao leitor que, no campo, entrei com a ideia de não fazer intervenções, de "não atrapalhar" o ritmo das atividades desenvolvidas. Podia considerar-me "participante ratificada ou oficial", porque estava nas aulas graças ao consentimento de professoras e alunos participantes, embora não necessariamente "interlocutora endereçada". "Não atrapalhar" era a chave interativa da "postura" a ser assumida como pesquisadora. Fazia parte da incorporação do "seja discreto", em termos discursivos, do "código de boa educação" do pesquisador em sala de aula. Mas, eu estava lá... Mesmo me propondo ficar à margem do tecido interativo, houve ocasiões quando isso não foi assim. Devo assinalar igualmente que minhas intervenções verbais não foram numerosas, de fato aconteceram em poucas aulas. Mas cada uma delas me situa discursivamente, social e culturalmente, em algum lugar. Vejamos, então, como se produzem minhas entradas discursivas nessas aulas.

---

[168] Goffman ([1964]-1998, p. 13-4) considera que a conversa é socialmente organizada como um pequeno sistema de ações face a face mutuamente ratificadas e ritualmente governadas, definível também como "encontro social", i.e. um empreendimento em orientação conjunta, no qual duas ou mais pessoas ratificam-se conjuntamente como cossustentadoras autorizadas de um único foco de atenção cognitiva e visual (ibidem; cf. GOFFMAN, [1959]-1996 e [1979]-1998).

As intervenções aqui trazidas pertencem à primeira parte do curso. Não é uma metade cronológica, mas "textual": faz referência ao tipo de textos trabalhados. A coletânea de textos (elaborada pela própria professora da disciplina) inclui uma primeira série correspondente 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. O meu agir discursivo com esses outros textos será trazido posteriormente, na análise das aulas de português, desenvolvida no sétimo capítulo.

O primeiro evento acontece no início do trabalho com o primeiro texto incluído na coletânea, "Retrato em branco e preto", artigo publicado pela revista *Isto é.*[169] Vale salientar que, nas duas semanas anteriores à aula, tinham sido apresentados outros textos, também de revistas, na espera de contar com o material pronto no xérox.[170] Ao começar a trabalhar sobre o título, P comenta que, em espanhol, a expressão "branco e preto" se usa diferentemente ("negro y blanco"), comentário gerador de uma discussão animada entre os alunos da turma, visto, na verdade, a expressão fixa da língua espanhola ser igual à de português.

Evento 1: Retrato em branco e preto[171]

1. P- (...) já. tem uma expressão no título. que é uma expressão fixa.. que tem um equivalente em
2. espanhol... exatamente o contrário.. em espanhol dizemos... en negro y blanco...
3. ι- eh!? no
4. ε- es así.. no
5. ψ1- noo.. nosotros no decimos
6. P- decimos negro y blanco no?
7. ι- blanco y negro!
8. AA- no... no no!
9. ι- blanco y negro. la foto en blanco y negro y el cine blanco y negro y blanco y negro!
10. A- sí blanco y negro
11. P- la las dos decimos no?
12. AA- síí.. sí
13. ι- noo.. negro y blanco no!
14. P- blanco y negro..
15. ι- blanco y negro! ((enquanto esse A fala, outras pessoas também dizem alguma coisa, mas é incompreensível))
16. ε- primero el blanco y después el negro!
17. σ1- claro! es como en portugués..
18. P- es en francés.. perdón ((ela ri e alguns AA também)) ya.. ya aclaré... tá tá tá... ((se ouve
19. alguém que faz um comentário, incompreensível)) **no peroo... poner negro sobre blanco es**
20. **lo que se dice no?**
21. ε- no no.. siempre el blanco sobre el negro
22. ς1- los televisores no decimos que eran negro y blanco decimos que eran televisores blanco y
23. negro

[169] Em Anexo B.
[170] Aprofundarei as questões relativas ao material didático no sexto capítulo.
[171] Em cada um dos eventos a parte mais relevante para a análise é marcada em negrito. As convenções empregadas para a transcrição de eventos podem-se consultar em Apêndice E.

24. ε- [blanco y negro!
25. P- ahí está!
26. Pe- [lo que pasa es que. cuando tú hablás de poner. negro sobre blanco.. es siempre.
27. P- [es otra cosa!
28. Pe- por. por el recurso. gráfico. no?
29. P- claro!
30. Pe- la tinta. sobre el papel
31. P- no pero en blanco y negro ahí está! está bien... de la televisión decimos. blanco y negro!
32. ι- claro
33. P- por qué será. no? buen. ((algum AA fala mais alguma coisa, é incompreensível)) en un caso
34. se dice negro y blanco en otro se dice blanco y negro
35. µ- es lo que ella dijo ((se referindo à intervenção de Pe)) que es. poner la tinta sobre el
36. papel
37. P- ah no! pero eso es. poner negro sobre blanco. pero por ejemplo. la televisión. blanco y
38. negro
39. ι- pero todo es blanco y negro!
40. µ- siempre es blanco y negro! la foto es blanco y negro..
41. P- tá.. bien

Aula de leitura em português, 3/4/06[172]

O evento oferece múltiplas possibilidades de análise, mas aqui me concentrarei fundamentalmente na entrada interativa da pesquisadora (Pe). Veja-se como, na primeira parte o comentário de P, *"em espanhol... dizemos... en negro y blanco"* (linhas 1 e 2) provoca a aparição de um conjunto de vozes de aprendizes que discutem a sua afirmação (linhas 3 a 10), trazendo, inclusive, exemplos: *"foto en blanco y negro y el cine blanco y negro"* (linha 9). Enquanto os alunos vão contradizendo a afirmação inicial de P, esta, que insiste em sua segunda intervenção (*"decimos negro y blanco no?"*, linha 6), vai modificando e relativizando sua afirmação (*"las dos decimos no?"*, linha 11) até perceber que está confundindo a expressão fixa, igual em espanhol e português, com a expressão do francês: *"es en francés.. perdón ya ya aclaré.."* (linha 18). Mesmo percebendo sua confusão (o que acontece num clima bem humorado, com ela rindo), P insiste sobre a possibilidade de uso na ordem contrária, admitida em espanhol: *"no peroo.. poner negro sobre blanco es lo que se dice no?"* (linhas 18 e 19). Novamente vozes de diversos alunos vão insistir sobre a expressão "blanco y negro" como forma adequada (linhas 21 a 24). E desta vez, (Pe) intervém, buscando esclarecer qual seria a diferença entre as duas expressões, uma coisa em "blanco y negro", e "poner negro sobre blanco" (linhas 26, 28 e 30). P resume a discussão no comentário *"en un caso se dice negro y blanco en otro se dice blanco y negro"* (linhas 33 e 34), ao que µ vai referir que Pe já tinha dito: *"es lo que ella dijo que es. poner la tinta sobre el papel"* (linhas

[172] A convenção empregada para as datas na gravação das aulas é diferente da usada para as entrevistas gravadas, revisadas nos Capítulos 2 e 5.

35 e 36). O comentário de P à intervenção de μ parece desconfirmá-la (*"ah no! pero eso es. poner negro sobre blanco. pero por ejemplo la televisión. blanco y negro"* linhas 37 e 38), para terminar concordando com os alunos ι (*"todo es blanco y negro!"*, linha 39) e μ (*"siempre es blanco y negro!"* linha 40), mediante o sinal de convergência[173] *"tá"* (linha 40), expressão coloquial muito usada no espanhol de Uruguay que, por sua vez, fecha o evento.

Ao discutir a expressão em espanhol, meu comentário (o comentário de Pe) aparece como um esclarecimento. Cooperação? Pode ser, na medida de a discussão estar avançando e seus participantes não estarem conseguindo concordar, embora, no momento prévio ao comentário de Pe (linhas 26, 28 e 30), P parecesse incorporar as observações feitas por vários alunos, de acordo com sua intervenção na linha 25 (*"ahí está!"*). Mas, ao mesmo tempo, é a cooperação de alguém situado no lugar de "quem deve trazer clareza à situação". Quero dizer com isto, que não me resulta simples dizer até que ponto eu queria fazer avançar a discussão ou se estava, ao mesmo tempo, trazendo minhas palavras como palavras autorizadas. Até que ponto eu não estava apropriando-me da "postura" com a qual atuo, cotidianamente, nesse local quando não pesquiso? Ou seja, até que ponto, não estava agindo como a professora que fala enquanto os outros – e os outros são tanto os alunos quanto P – escutam? Então, até que ponto não estaria apropriando-me também do espaço de P? Apesar de não ser óbvia a resposta, as próprias palavras de P *("ah no! pero eso es poner negro sobre blanco"*, linha 37) quando rejeita o comentário feito por μ (*"es lo que ella dijo"*, linha 35) poderiam ser índice da questão.

Podemos tentar uma descrição em termos "tipológicos" do trabalho interativo em sala de aula, e assumi-la como uma atividade coletiva assimétrica baseada na colaboração, havendo uma "divisão complementar" do trabalho destinado à consecução de alvos comuns (cf. LINELL, 1998). Se, dentro desta "divisão" do trabalho algumas tarefas ficam a cargo de P e outras a cargo dos alunos (daqui por diante AA), a "sobreposição" (postural? de luta pelo piso conversacional[174]?) ocorrida entre P e Pe nesse evento daria conta do complexo desse lugar difuso, indeterminado, do observador-participante quando "sai do armário discursivo" para se mostrar no devir interativo.

No segundo evento, a turma estava trabalhando com a canção Haiti, de Caetano Veloso e P fez um comentário a respeito de *Cotidiano* (também conhecida como *Construção*),

[173] Dentro dos recursos verbais que operam como marcadores conversacionais, isto é, classes de palavras ou expressões altamente estereotipadas, de grande ocorrência e recorrência, incluem-se sinais do falante, que orientam o ouvinte e sinais do ouvinte, que orientam o falante (MARCUSCHI, 1986, p. 61-74). Interpreto "tá" como um sinal de convergência de P a respeito do dito por μ.

[174] Entende-se por "piso conversacional" o direito de acesso ao turno de fala. Cf. 6.1.

atribuindo sua autoria igualmente a Caetano. Desta vez, eu apareço para salientar ser de Chico Buarque e não de Caetano Veloso.

Evento 2: No es de Chico?

P- (...) me acordaba. después.. después. no. me acordé cuando me fui de acá.. hay una una canción de gilberto y caetano que es famosa.. que si se las traigo la van a reconocer enseguida. que se llama. construção..
µ- síí! es preciosa..
P- bueno.. qué pasa en construção? es la vida en una gran ciudad.. y es. un obrero que se cae del andamio.. y los autos no paran... entonces.. arrasan con él.. no es cierto? eso.. es una música conocida.. y la letra.. ni hablar! este.. porque allí.. está todo mezclado.. es de la vida en san pablo.. entonces.. está. está en el imaginario de caetano está eso. esa situación..
Pe- lúcia! lúcia. la letra no es de chico?
P- eh?
Pe- no es de chico. la letra? de buarque?
P- de chico es. ah! puede ser!
Pe- construcción?
P- construcción es de chico buarque. bueno pero estamos. dentro de la.. es de chico buarque.. eh. construção. sí. es de chico buarque. pero estamos dentro de la .de la. temática de la gran ciudad que arrasa. y sí. seguimos desarrollando el desarrollo. etcétera. no? eeh. la invasión. de de la tecnología. del auto. etcétera. y el ser humano queda aislado. y y arrasado... (...)

Aula de leitura em português 19/4/06

Neste caso, Pe chama a atenção de P (de fato a nomeia[175]) e faz sua observação mediante uma pergunta (*"la letra no es de chico?"*) que deve reiterar-lhe, reformulando sua primeira intervenção (*"no es de chico. la letra? de buarque?"*). Ao que P responde de uma forma (*"de chico es. ah! puede ser"*) que abre a possibilidade de interpretar essa resposta como uma concessão (*"puede ser'*), mas não necessariamente como uma aceitação. Com efeito, a expressão "puede ser" é interpretada em espanhol como concessiva, dependendo das pautas entonacionais empregadas.

Como no caso do evento anterior, vale perguntar-se como interpretar esta "incursão discursiva" de Pe. Embora assumamos, novamente, que Pe busca cooperar, lembremos, na divisão complementar do trabalho interativo Pe não ser P, e também não ser AA... Se lermos a "colaboração" de PE desde a "postura" que a converte em P, não dessa sala de aula, mas dessa instituição, então a "colaboração" vira rapidamente em apropriação, nem tanto do espaço interativo, mas da autoridade de P... Essa intervenção pode virar, portanto, uma entrada discursiva ameaçadora (da face de P).

No terceiro evento, em que trabalham com um texto sobre a biografia de Graciliano Ramos[176], P procura construir com os alunos a compreensão da palavra "empreitada".

[175] Os nomes são fictícios.
[176] Vide Apêndice H.

Evento 3: Se podria usar "empresa"

P- (...) então. aí há uma palavra difícil também que é.. empreitada.. alguém procurou.
(...) então. a empreitada.. mm ((aí deixa sem completar o branco que aparece no texto)) revelando aos poucos sua vida recheada de. tragédias. e. pecados..
((4"))
ω- hay..
((3"))
κ- vai..
P- vai. não é? porque.. o verbo anterior está em presente também de indicativo.. se lança.. então. vai. a empreitada vai revelando.. e o que é que é empreitada então?
π- emprendimiento..
P- mm?
ψ - cita.. como la..
π- como el emprendimiento no?
ψ - el drama
P- exatamente! é do. da mesma família de emprendimiento. algo que se emprende.. claro. no vamos nunca íamos por. emprendimiento. procurariamos outra palavra.. mas é. neste sentido. né.. eh.. também às vezes. empreitada pode ser usada como desafio. tá? certo? aqui seria... aah... bom. é um pouco a ideia de uma tarefa que começa. e que também é um desafio. de alguma maneira. escrever sobre...
Pe- po. empresa? se se podría usar acá. con ese. con ese doble valor
P- [o empresa.. ahí está. uno a veces dice en español empresa.. tá?.. obrigada. como sempre.. ((P ri))
Pe- nada!

Aula 7/6/06

A construção do termo é concretizada por P uma vez que π e ψ indicam significados em espanhol ("emprendimiento", "drama") e, uma vez terminada a explicação de P, é Pe que sugere, como no caso do evento anterior, mediante a formulação de uma pergunta, que também poderia empregar-se o termo espanhol "empresa"[177]. Desta vez, P, agradece a intervenção de Pe, acrescentando um breve comentário: *"obrigada. como sempre.."* e ri. Porém, nem sempre. Os dois primeiros eventos analisados indicariam outra coisa.

Quem era eu, nestas diferentes intervenções?

Em meu diário de investigadora (19/4/06) dei conta de meu desconforto e minhas perplexidades sobre o lugar ocupado no local de pesquisa: *"La observación participante es complicada de manejar. ¿Cuál es mi lugar? ¿Qué espacio tengo que ocupar? No soy la profesora. Tampoco soy estudiante. Si hablo en clase, cosa que en líneas generales he evitado hacer, no lo puedo (?) hacer desde un lugar profesoral. Pero no soy estudiante, y no creo ser percibida como tal por el grupo en general."*

Se o conflito identitário estava presente em mim, enquanto Pe dentro dessa sala de aula, ao mesmo tempo que P dentro dessa instituição, acho que em parte acontecia porque eu

[177] Segundo o *Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española* (22ª ed., disponível em: www.rae.es): "Ação ou tarefa que comporta dificuldade e cuja execução requer decisão e esforço". (No original: **"**Acción o tarea que entraña dificultad y cuya ejecución requiere decisión y esfuerzo").

só consegui agir posturalmente em função de duas opções: como professora ou como aluna. E, mesmo quando eu pensei estar agindo, simplesmente, para cooperar, essa cooperação está permeada pela autoridade pois, fazendo parte da instituição, eu posso exercê-la como professora.

A alteração das posições de participação recomendadas para "ser discreta" aqui passa por sair do lugar do "participante oficial" que ao mesmo tempo é "interlocutor não endereçado" (já que no caso de minhas intervenções não houve sinais evidentes de endereçamento). Eu me interpretei como "interlocutora endereçada", invadindo assim o espaço discursivo como "animadora", "autora" e "responsável" [178] em postura de P, mesmo sem pretender fazer isso.

Não é simples pesquisar desde o lugar do "observador participante". Acrescentaria, inclusive, não ser desejável, nem recomendável. Se eu tivesse imaginado o difícil lugar que se ocupa, provavelmente teria estabelecido diferentemente as estratégias de investigação.

De forma análoga ao acontecido com a inclusão do experimentador como parte do sistema experimental ou do observador no mundo da microfísica quântica, Bakhtin ([1959-61]-2003, p. 332-3, grifo do autor) nos lembra que

> [...] um observador não tem posição *fora* do mundo observado, e sua observação integra como componente o objeto observado.
>
> Isto se refere inteiramente aos enunciados plenos e às relações entre eles. Eles não podem ser entendidos de fora. A própria compreensão integra o sistema dialógico como elemento dialógico e de certo modo lhe modifica o sentido total. O entendedor se torna inevitavelmente um *terceiro* no diálogo [...]. Todo enunciado tem sempre um destinatário (de índole variada, graus variados de proximidade, de concretude, de compreensibilidade, etc.), cuja compreensão responsiva o autor da obra de discurso procura e antecipa. Ele é o segundo [...]. Contudo, além desse destinatário (segundo), o autor do enunciado propõe, com maior ou menor consciência, um supradestinatário superior (o terceiro), cuja compreensão responsiva absolutamente justa ele pressupõe quer na distância metafísica, quer no distante tempo histórico. [...] Em diferentes épocas e sob diferentes concepções do mundo, esse supradestinatário e sua compreensão responsiva idealmente verdadeira ganham diferentes expressões ideológicas concretas (Deus, a verdade absoluta, o julgamento da consciência humana imparcial [...] etc.).

De acordo com o anterior, dois "terceiros" se desenham no âmbito da dialogia. Um deles é o pesquisador que ao observar "intervém" no mundo pesquisado; o outro é algum tipo de supradestinatário superior.

---

[178] São as três funções reconhecidas por Goffman ([1979]-1998, p. 87) a respeito do formato de produção do "falante": enquanto o "animador" é o produtor do enunciado do ponto de vista físico, concreto, o "autor" é quem seleciona as palavras e expressa através delas sentimentos (a valoração bakhtiniana), e o "responsável" estabelece sua posição pelas palavras faladas, está comprometido como o que as palavras expressam.

Da perspectiva do primeiro desses dois "terceiros", minhas participações dentro da sala de aula fazem parte, precisamente, das intervenções no mundo pesquisado. Nessa linha, posso moderar minha afirmação anterior a respeito das dificuldades da observação participativa, porque, no fundo, sempre vai acontecer uma intervenção, por mais sutil e ínfima que seja, que integrará o mundo pesquisado.

Da perspectiva do "terceiro" equivalente a algum supradestinatário superior, me pergunto se, quando entramos como pesquisadores em locais naturais para investigar, não terminamos corporificando de alguma forma, não clara nem óbvia, o Saber, a Ciência, a Certeza. Nessa linha deveríamos ser muito críticos a respeito da pesquisa que pressupõe observação participante. Voltarei a esta discussão na análise desenvolvida em 7.3.3, quando veremos reaparecer a Pe.

CAPÍTULO 5
ENTRE CONSTELAÇÕES E COMUNIDADES: CONHECENDO MELHOR OS APRENDIZES-LEITORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PRÓXIMAS

Para preparar nossa entrada na sala de aula de leitura em línguas estrangeiras próximas, parece-me importante aprofundar duas questões a respeito do cenário de pesquisa. Na primeira, de acordo com o explicado na seção 3.1.2, procuro olhar as turmas envolvidas nesses processos de ensino e aprendizagem da perspectiva de comunidades de prática de letramentos numa língua estrangeira próxima. Visto toda comunidade de prática pressupor integrantes capazes de se engajar uns com outros e reconhecer-se como participantes, resulta importante explorar quais expectativas trazem os aprendizes-leitores da turma ao curso de leitura e como eles se apresentam.

Quanto à segunda, vale perguntar-se até que ponto é possível perfilar tais comunidades de prática de letramentos em termos de comunidades de prática de letramentos com ênfase em letramento acadêmico. Não devemos esquecer que se trata de disciplinas em leitura para alunos iniciantes na língua estrangeira e, ao mesmo tempo, relativamente iniciantes no percurso acadêmico institucional (cf. Seção 3.2.2.1). Para compreender como acontece (se está acontecendo) uma eventual entrada numa comunidade de prática de letramento acadêmico, considero relevante explorar as percepções dos aprendizes-leitores sobre os gêneros acadêmicos quando escritos (e lidos) numa língua estrangeira.

Cada uma destas duas questões é revisada neste capítulo.[179] Resta acrescentar uma última observação. Para apresentar ambas as questões, trabalho com dados envolvendo as disciplinas das três línguas pesquisadas. Assinalei antes eu considerar o conjunto de disciplinas que conformam o cenário de pesquisa de maior abrangência como constelações de práticas (seção 3.1.2). São configurações mais amplas, difusas ou diversas daquela de uma comunidade de prática, mas apresentam continuidades ou interações de práticas a serem referidas na análise dos dados desenvolvida a seguir. O trabalho com as constelações de prática neste capítulo, não "enriquece", simplesmente, a análise da comunidade de prática (de leitura em português) que será desenvolvida nos capítulos posteriores, mas faz parte constituinte dessa análise.

Passemos a aprofundar nosso conhecimento dos protagonistas das turmas.

[179] Versões preliminares de ambas as análises se realizaram em Orlando (2009a) e Orlando (2007b).

5.1 PROPOSTAS "SÓLIDAS", EXPECTATIVAS "LÍQUIDAS": O QUE PROCURAM OS APRENDIZES-LEITORES DE CURSOS DE LEITURA EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Como explicado previamente, nesta primeira parte do capítulo entrarei no cenário de pesquisa de maior abrangência, envolvendo as disciplinas de leitura em francês, italiano e português, para explorar as expectativas manifestadas pelos aprendizes-leitores a respeito das disciplinas de leitura e quais identidades "transpiram" essas expectativas. Trata-se de ver, através delas, expressas pelos próprios sujeitos, como eles se posicionam, isto é, como se identificam em tais processos (WOODWARD, 2000).

Dado o embasamento dialogista desta tese, os participantes da investigação, como já assinalado, são interpretados como sujeitos socio-historicamente situados num mundo material: a partir dessas posições históricas e culturais específicas, identificamo-nos e nos (re)construímos, "[...] embora possamos nos ver, seguindo o senso comum, como sendo a 'mesma pessoa' em todos os nossos diferentes encontros e interações" (WOODWARD, 2000, p. 30; cf. HALL, 2000, p. 109, GEE, 2001, p. 111). Tais construções e reconstruções acontecem, entre outras coisas, através de processos discursivos, representacionais e semióticos (GEE, 2001, p. 114, cf. FAIRCLOUGH, 2003).

Para a análise a ser desenvolvida, concentrar-me-ei fundamentalmente nos dois questionários e nas entrevistas gravadas com alunos descritos no segundo capítulo da tese, na procura de recuperar, a partir desses registros de dados, tais processos discursivos de identificação.

5.1.1 Quem são eles? (Primeira parte)

Se a prática social de leitura tem mudado através do grande tempo (cf. Seção 3.1.2.1), também os modos de os participantes se envolverem nessas práticas têm se transformado profundamente. Assumindo serem "mutantes" as concepções ou figuras discursivas do sujeito humano elaboradas em Ocidente – individualizáveis, nos últimos séculos, em termos de "sujeito do Iluminismo", "sujeito sociológico" e "sujeito pós-moderno" (HALL, [1992]- 2005)[180] –,

[180] Desenha-se um percurso que vai da identidade fixa e estável do sujeito do Iluminismo a um sujeito que interage com o mundo social (o sujeito internaliza o exterior e exterioriza o interior) ao sujeito pós-moderno, descentrado.

também nas figuras discursivas construídas a respeito do sujeito-leitor encontraremos uma "mutabilidade", em diálogo com as figuras discursivas do sujeito humano.

Orlandi (1988, p. 49) indica poderem os leitores das sociedades ocidentais contemporâneas ser descritos mediante uma noção de sujeito-leitor que "[...] acolhe, ao mesmo tempo, o individualismo e o mecanismo coercitivo de individualização imposto pelas instituições". Será que essa figura discursiva do sujeito-leitor, vinculada, sobretudo ao sujeito sociológico[181], muda quando vinculada ao sujeito pós-moderno?

Um dos aspectos reiteradamente assinalados como caracterizador de nossa (pós) modernidade é o trânsito de uma perspectiva essencialista da identidade, quase equivalente a "essências fixas", para outra "fluida", segundo a qual as diferenças nem são permanentes, nem valem para todas as épocas (WOODWARD, 2000): "[...] o 'sujeito' do Iluminismo, visto como tendo uma identidade fixa e estável, foi descentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, do sujeito pós-moderno" (HALL, [1992]-2005, p. 46)[182].

Em Bauman (2005, 2007), a fluidez vira "liquidez"; nas sociedades ricas, os habitantes fora do "lixo", do "descartável", buscam realizações individuais, não podendo ("não devendo") solidificar-se em posses permanentes:

> A vida numa sociedade líquido-moderna não pode ficar parada. Deve modernizar-se (leia-se: ir em frente despindo-se a cada dia dos atributos que ultrapassaram a data de vencimento e desmantelamento, repelindo as identidades que atualmente estão sendo montadas e assumidas) ou perecer. (BAUMAN, 2007, p. 9.)

Aos efeitos desta pesquisa, vale perguntar-nos sobre as identidades dos aprendizes-leitores das turmas de leitura, sujeitos-leitores situados na pós-modernidade. Como veremos a partir da análise dos dados, enquanto a instituição realiza uma oferta de cursos relativamente essencialista, "imaginando" um público cuja identidade define-se como "um leitor de bibliografia acadêmica", os aprendizes evidenciam, através das identidades construídas nos registros de dados, uma fluidez inesperada.

---

[181] Orlandi (op.cit.) assinala as ambiguidades e tensões presentes entre o individualismo (pensa-se em sujeitos capazes da livre determinação dos sentidos) e os mecanismos coercitivos de individualização impostos pelas instituições (o individuo atribui vários sentidos, sim, mas apenas alguns e não outros). Neste caso trata-se de sujeitos considerados como "essências", autônomos e individualizados. Cf. Coracini, 2009.

[182] Essa visão alcança uma adequada expressão através da visão bakhtiniana da heteroglossia dialogizada. Lembro que mesmo coincidindo com esse descentramento do sujeito com uma única identidade, não compartilho o consequente apagamento da agência defendido por algumas das visões pós-modernas (cf. Seção 1.3).

Emprego o termo "imaginar" no sentido assinalado por Hall ([1992]-2005) a partir de Anderson ([1983]-2002), entre outros, para se referir às identidades nacionais. Trata-se aqui de identidades que "[...] não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação" (HALL, op. cit., p. 48). Segundo Anderson (op.cit.), as comunidades nacionais são imaginadas porque, sem importar-se das desigualdades internas que possam existir, assumem-se como âmbitos homogêneos, de "camaradagem horizontal".

Vale pensar, na mesma linha, se não será a instituição educativa a que "imagina" as comunidades de prática de leitores de textos acadêmicos em línguas estrangeiras próximas.

5.1.2 Sobre o livre mercado e o valor simbólico: como estão os preços destas línguas estrangeiras?

Comenius, o grande educador e pedagogo checo do século XVII, recomendava, em sua Didática Magna, aprender línguas para adquirir e comunicar nossos conhecimentos aos outros. E dado ser impossível aprender todas as línguas e "inútil" muitas delas (porque se desperdiça tempo), propunha aprender "só as necessárias": as línguas vernáculas, para a vida quotidiana; a língua dos povos vizinhos para poder comunicar-se; o latim para a leitura dos livros doutos e o grego junto ao árabe no caso dos filósofos e médicos, ou o grego junto ao hebraico no caso dos teólogos.

Nessa época de identidades "essenciais", duas coisas pareciam relativamente evidentes. A primeira: a aprendizagem das diversas línguas estaria vinculada a usos diferentes. E a segunda, evidente "entre linhas": cada uma dessas diversas línguas, em função de seu uso, não tinha um valor equivalente. No mundo de Comenius, as línguas dos povos vizinhos permitiam a comunicação, enquanto o latim era a chave de acesso ao trabalho erudito, junto ao grego, o árabe e o hebraico, dependendo das atividades a serem desenvolvidas na vida.

Muito tempo passou desde aquela época, quando Comenius refletia sobre as línguas. Porém, ainda no século XX, e com relação ao ensino e aprendizagem de L2 e LEs, encontramos considerações a respeito das orientações ou motivos subjacentes ao estudo de uma língua não afastadas tanto das considerações comenianas. Assim, no modelo socio-educacional de Gardner (1988) e seus colegas canadenses, de muita influência em pesquisas relativas às L2 e LEs, distingue-se uma orientação instrumental (envolve razões de ordem funcional como aprovar um exame ou obter um trabalho) de outra integradora (relativa ao

interesse do aprendiz em assemelhar-se aos membros da comunidade de falantes da língua-alvo, inclusive ser aceito como parte dessa comunidade).

Outras considerações são tecidas nessas últimas décadas do século passado, as quais, estabelecendo um diálogo teórico entre economia e cultura, tentam refletir sobre a economia dos intercâmbios simbólicos. Assim Bourdieu ([1982]-2001) assinala, recolhendo a herança de algumas reflexões bakhtinianas, a necessidade de integrar as disposições socialmente modeladas do *habitus* linguístico[183] às suas estruturas de mercado (i.e., de circulação submetida a sanções e censuras). Se a linguagem é concebida, saussureanamente, como "tesouro universal", i.e., compartilhada por todos os falantes, não é possível falar a mesma coisa a respeito das línguas. Visto algumas delas "legitimarem-se", em função de disposições incorporadas "insensivelmente", através de um longo processo formador de preços no "mercado linguístico", os indivíduos que acedem ao capital linguístico serão, necessariamente, mais poderosos do que aqueles sem essa possibilidade.

> O lugar que o sistema escolar outorga às diversas línguas (ou aos diferentes conteúdos culturais) é uma aposta importante na medida em que essa instituição possui o monopólio da produção massiva dos produtores-consumidores, i.e., da reprodução do mercado do qual depende o valor social e a competência linguística, a sua capacidade de funcionar como capital linguístico (BOURDIEU, [1982]-2001, p. 46).[184]

Embora o autor pense, sobretudo, no valor legitimado nos mercados oficiais (mundanos, oficiais, políticos, escolares) relativos à língua da comunidade, esta noção é, obviamente, válida também para as línguas estrangeiras. Vejamos agora como está o valor das línguas neolatinas no/s "mercado/s" do cenário desta pesquisa. Levando em consideração o mercado oficial universitário, as coisas parecem favoráveis para elas. A própria oferta de disciplinas de leitura em francês, italiano ou português seria uma indicação do valor a elas atribuído pela instituição, pois, para esta, é necessário assegurar um uso correto de bibliografia científica numa outra língua, cujo conhecimento seja considerado iniludível para o desenvolvimento do trabalho científico (cf. Seção 2.1).

---

[183] O habitus social é para Bourdieu ([1972]-2004, p.78) um princípio gerador, instalado de forma douradora, de "improvisações reguladas". É a partir deste que as práticas sociais se produzem e tendem a reproduzir as regularidades imanentes de produção do princípio gerador. Enquanto se pede à língua assegurar um mínimum de compreensão nos encontros, não é necessário erigir uma ou outra forma linguística como norma: além da objetivação da escrita e da codificação da língua oficial, as línguas só existem em estado prático, i.e. sob forma de *habiti* linguísticos parcialmente orquestrados e de produções orais desses hábitos ([1982]-2001, p.28-9).

[184] No original: "La place que le système d'enseignement accorde aux différentes langues (ou aux différents contenus culturels) n'est un enjeu si important que parce que cette institution a le monopole de la production massive des producteurs-consommateurs, donc de la reproduction du marché dont dépend la valeur sociale de la compétence lingüistique, sa capacité de fonctionner comme capital lingüistique".

Claro que, se o valor dessas línguas está bem cotado no mercado escolar, não é necessariamente a mesma coisa com o mercado "mundano", onde a percepção generalizada depositaria o valor simbólico, em primeiro lugar, na língua inglesa. E os aprendizes-leitores, que valor eles outorgam ao conhecimento do francês, do italiano, do português? Qual seria o seu "horizonte apreciativo", ou seja, como entraria e como se avaliaria, do ponto de vista ideológico, uma determinada significação objetiva a respeito dessas línguas, nesse grupo social?

Trabalharei com os dados de forma análoga à análise desenvolvida no segundo capítulo, partindo do exame das respostas dadas a um conjunto de itens do primeiro questionário (cf. Seção 2.1.2) na procura do horizonte apreciativo a respeito das três línguas. Os selecionados na procura de estabelecer uma interpretação sobre esse horizonte apreciativo são apresentados a seguir[185]:

15. En mi país se considera importante saber francés / italiano / portugués. (No meu país considera-se importante saber francês / italiano / português.)
23. Si leo bien francés / italiano / portugués tendré más oportunidades para conocer la producción académica de mi licenciatura. (Se eu leio bem em francês/italiano/português terei mais oportunidades de conhecer a produção acadêmica de minha área.)
24. Si leo bien francés / italiano / portugués tendré más oportunidades para encontrar un buen empleo. (Se eu leio bem em francês/italiano/português terei mais oportunidades de achar um bom emprego.)

Pode-se observar que cada um desses itens invoca um mercado diferente: o mundano (item 15), o escolar, i.e., universitário (item 23) e o ocupacional (item 24).[186] Vejamos, em primeiro lugar, algumas tendências, revisando conjuntamente as turmas de aprendizes das três línguas. Vale assinalar que, enquanto 17.8% dos aprendizes coincidem em afirmar que, no país, considera-se importante o conhecimento das línguas neolatinas, 48.5% discordam, e 33.7% nem concordam nem discordam (item 15). Isto pareceria indicar, no mercado mundano, o valor destas ações não ser cotado muito alto...

Uma situação relativamente análoga se reflete nas respostas do item 24: segundo 23.7% dos alunos, seria importante esse conhecimento para achar um trabalho melhor, enquanto 29.7% discordam, e 46.5% nem concordam nem discordam. O aumento percentual

[185] Vide Apêndice F para os resultados. Lembre-se que os resultados das cinco possíveis opções são agrupados em três categorias: opinião positiva ("concorda" e "concorda muito"), opinião negativa ("discorda" e "discorda muito"), e opinião 'neutra' ("nem concorda nem discorda").
[186] O primeiro e o terceiro item talvez compartilhem traços comuns, porque, afinal, nessa afirmação sobre se no país considera-se ou não importante conhecer uma língua, este fato não estaria vinculado às forças de trabalho, entre outras coisas?

nas respostas "incertas" talvez possa relacionar-se com outras incertezas, relativas às dificuldades em termos gerais para obter um trabalho em Uruguai (afinal, como afirmar o necessário e o sem valor nesse mercado?).

Podemos ainda tecer algumas considerações a respeito da marcada diferença percentual entre o português e as outras línguas neolatinas nas respostas a ambos os itens. Enquanto a percentagem de alunos coincidentes na afirmação sobre a existência de um valor dado ao conhecimento de francês e italiano no país é baixa (4.9% e 5.3% respectivamente), no caso do português, ela aumenta consideravelmente (36.6%). Se bem não seja índice de uma opinião majoritária[187], é indicativa de uma percepção diferente que, devido à localização geográfica de Uruguai, por sua vizinhança com Brasil, poderia explicar-se.

A respeito do valor outorgado ao conhecimento de leitura numa dessas línguas para melhorar as oportunidades laborais, poucas respostas dos alunos de italiano coincidem em valorar positivamente esse conhecimento (5.3%); já no caso dos alunos de francês aumenta essa valoração positiva (22%) e ainda mais para o português (34%). Novamente, a opinião positiva dada no caso do português não é majoritária, nem é tanto maior do que no caso do francês, porém, é indicativa de uma percepção diferente que também deveríamos ver em função da vizinhança com Brasil.

Com relação ao "mercado escolar" (item 23), a maioria das respostas mostra concordância em termos de avaliação positiva desse conhecimento (77.2%), frente a uma minoria não concordante (5.9%) e uma diminuição marcada do grupo de pessoas sem definir uma posição nem a favor nem contra (15.8%). Desta vez, embora haja uma diferença entre as três línguas, a percentagem é sempre maior de 60% e nos fala de uma tendência relativamente similar.

Quanta "solidez", não é? De acordo com estas últimas respostas, a maioria dos aprendizes chega pensando ser importante ler em alguma dessas três línguas. Então, talvez possamos prever que eles estão lá, nessas aulas de leitura, porque querem isso: ser leitores de bibliografia acadêmica em francês, italiano ou português. Será, mesmo, assim? Não deveríamos explorar mais?

[187] Quando emprego o termo "majoritária" penso no critério elementar que opera em Ocidente a respeito, isto é, contar com "a metade mais um". Toda percentagem menor de 50%, portanto, não é considerada majoritária nesta análise.

5.1.3 Quem são eles? (Segunda parte)

"O esperado não se cumpre, e ao inesperado um deus abre o caminho"
Eurípedes (Alceste) na voz de Morin

Procuremos agora evidência das vozes dos aprendizes-leitores através de outros registros de dados. Examinarei, a seguir, as respostas dadas a uma pergunta do segundo questionário, relacionada diretamente com a questão das expectativas:

¿Cuáles fueron las razones por las cuáles eligió cursar francés / italiano / portugués (comp. lectora)? (Quais foram as razões pelas quais escolheu frequentar aulas de francês/italiano/português (leitura)?)

Neste caso, as respostas dos aprendizes expõem razões possíveis de agrupar em três tendências: uma relativa a questões acadêmicas, outra a questões práticas (horários, cumprir com o requisito exigido pela instituição, "revisitar" a língua ou aprender um mínimo dela, a menor dificuldade, a vizinhança linguística e geográfica) e, por fim, uma terceira vinculada, a meu ver, a questões afetivas. Os seguintes exemplos esclarecem cada uma das três tendências.

Tendência acadêmica

Para leer textos en francés, voilá. Además lo tengo de exigencia para entrar a UFRJ. (*S17fr*)[188]
En Uruguay, la XXX[189] Social está fuertemente influenciada por la XXX francesa y la XXX brasileña. (*S3port*)

Tendência relativa a questões práticas

Porque quería repasar un poco y mantenerlo fresco. (*S2fr*)
Creo que dentro de los idiomas es el que se parece en algo al español lo cual facilita un poco más el entendimiento de ella. (*S5it*)
Porque es una lengua próxima y mi trabajo implica el trato con brasileros. (*S14port*)
Porque era el que me convenía mejor por los horarios y dentro de todo me parecía el más accesible. (*S12port*)

Tendência vinculada a questões afetivas

Porque tiene mucha relación con mis gustos literarios, Rimbaud, Baudelaire, los surrealistas, Balzac, además de Cortázar que escribía en español pero vivía en París y ponía en sus libros algunas frases en francés; además París siempre me atrajo, un cariño especial por el mayo del 68, etc. (*S1fr*)
Es un idioma cálido, cercano al castellano. (*S7it*)
Me gusta y nunca había tenido oportunidad (*S19port*)
Porque me gusta (*S24port*)
Porque me gusta el idioma. (*S27port*)

[188] Como explicado em Seção 2.2, os enunciados dos aprendizes-leitores não serão traduzidos.
[189] O elemento apagado neste enunciado é o nome da disciplina que estuda S3port.

Vale ressalvar nem sempre as respostas serem "puras", isto é, referidas a uma única tendência. Em muitos casos, os alunos respondem aludindo a razões de vários tipos, como acontece nos exemplos seguintes. Nestes, a primeira voz fala em razões "afetivas" e também "acadêmicas"; a segunda, em questões "práticas" e também "afetivas" e a terceira, em questões "afetivas" e ao mesmo tempo "práticas"[190]:

Porque me parece un idioma interesante, que se habla en muchos países, y existe mucha bibliografía en francés para mis estudios tanto de XXX como de XXX. (*S12fr*)
Me servía el horario y me gusta sonoramente el idioma. (*S1it*)
Me encanta el idioma, y al ser nuestro país vecino, tenemos más relaciones cercanas. Más interacción. (*S2port*)

Em termos gerais, isto é, levando em consideração o total de respostas ("puras" e não) para os aprendizes das três línguas, enquanto só 16.4% dos alunos assinala questões acadêmicas, 41.8% fala em questões práticas e 41.8% em questões afetivas (cf. último quadro do Apêndice F). Que poderíamos dizer a partir destes dados? Em primeiro lugar, que o inesperado se cumpre, isto é, na verdade, a maioria dos alunos manifesta razões para estar frequentando essas aulas, as quais não estão vinculadas à identidade "essencial" pressuposta pela instituição para esses cursos: ser um leitor (se não fluente, ao menos correto) de alguma dessas línguas: especialmente, ser um leitor de textos acadêmicos.

Em segundo lugar, que a "pureza" das respostas, embora mais frequente em todas as categorias, não é majoritária. Os valores percentuais dentro de cada categoria são, respectivamente, 10.4% no caso de questões acadêmicas, 28.4% nas questões práticas, e 22.3% nas questões afetivas. Vale constatar, na primeira categoria, alusiva a uma maior solidez em termos de uma identidade, em um jogo de tipo "cursos-de-leitura-pedem-alunos-leitores", ser esse valor o mais baixo. Podemos observar uma lógica aproximadamente equivalente nos valores das respostas "não puras" (6%, 13.4% e 19.4% para cada uma das três categorias).

Quando revisados esses valores, discriminando por turma de cada língua, a paisagem revela divergências. Enquanto na turma de leitura em francês o número de alunos que expressam razões de índole acadêmica passa a 47.6%, no caso de português e de italiano é praticamente inexistente (3.5% e 0%). Se, para os alunos de italiano as razões afetivas pesam mais (61.1%) do que qualquer outra, os alunos de leitura em português se dividem entre

[190] As respostas que não são "puras" foram consideradas em alguma das três tendências, segundo a primeira razão apresentada. Assim, o primeiro dos exemplos de respostas não "puras" foi considerado em termos afetivos, o segundo em termos de questões práticas e o terceiro em termos de questões afetivas.

razões práticas (50%) e afetivas (46.4%). A Academia está, para os aprendizes dessas turmas, quase ausente...

As duas questões apontadas mostrariam, a meu ver, aquela fluidez das identidades já assinalada na segunda seção deste trabalho. Os alunos não vão às aulas de leitura só procurando leitura, nem é possível falar em termos de uma consistência interna de suas identidades como "alunos de leitura": percebe-se aqui "uma arquitetura móvel e multidimensional", na qual os sujeitos estão "em fluxo, ou em processo, mutante, polimorfo" (SIGNORINI, 1997, p. 336). Os alunos falam desde sua contemporaneidade de sujeitos complexos, em que os contornos não estão bem definidos (nem podem ser previsíveis), configurando-se pontualmente, como o Arlequim aberto, ambivalente e móvel (cf. SIGNORINI, op. cit.).

Em nosso mundo pós-moderno, marcadamente desligado da coesão (BAUMAN, 2005), o cerne identitário definidor do homem é o de *homo eligens*, o homem que escolhe "[...] (embora não o "homem que escolheu"): um ego permanentemente impermanente, completamente incompleto, definitivamente indefinido – e autenticamente inautêntico" (BAUMAN, 2007, p. 48).

Felizmente, aqui os alunos escolhem e não escolhem exclusivamente para entrar numa "ginástica da escolha". Se no nosso mundo de estilo empresarial, racional, onde se procura um lucro instantâneo, qualquer coisa sem prova de proficiência instrumental considerar-se-á "um tanto evasiva" (BAUMAN, op.cit., p. 40), o fato de escolher a leitura em línguas neolatinas (mesmo por questões práticas ou acadêmicas), de menor preço nos mercados mundano e ocupacional, assim como as razões afetivas expressadas pelos alunos são pontos a darem esperanças para nossa educação do futuro.

Uma educação não voltada para o mercado de trabalho, mas para a cidadania (BAUMAN, op.cit.), cidadania virada "planetária", porque "[...] tornou-se vital conhecer o destino planetário em que vivemos, tentar perceber o caos dos acontecimentos, interações e retrações nos quais se misturam os processos (...) que tecem esse destino" (MORIN, CIURANA e MOTTA, 2003, p. 11). Uma educação na qual a sala de aula deve oferecer-nos espaços para criar locais de aprendizagem, entre outras coisas, de procedimentos de compreensão do pensamento do outro, de escuta e de respeito às vozes diferentes (MORIN, 2000, p.112).

A sala de aula de línguas estrangeiras pode ser esse espaço e, em parte, as razões manifestadas pelos alunos apontam estas necessidades, mais "vitais" do que "acadêmicas". Basta ver os seguintes três exemplos, desta vez a partir dos intercâmbios realizados nas

entrevistas gravadas entre a pesquisadora e alunos. Jorge, Flávia e Marcela[191], aprendizes-leitores da turma de português, alunos de graduação pertencentes a diferentes áreas da Faculdade, explicam aqui por que escolheram essa língua.

Entrevista com Jorge:
A curiosidade
lport706[192]
(...)
E- y.. y entonces.. por qué te parecía un valor agregado.. hacer el curso.. en sí.. qué qué cosa esperabas que te fuera a dar
J- fue una curiosidad..
E- tenías curiosidad..
J-curiosidad...
E- y la curiosidad venía por qué lado... por imaginarte que.. que podías llegar a conocer..
J- y parte de.. porque.. te explico. de parte de mi madre. o sea mi abuelo es brasilero.. o sea **había también algo. también. como.. buscar algo.. de uno.. entendés..**
E- tú sos.. de aquí de Montevideo o sos
J- sí
E- tá. no sos de la zona norte del país. digamos. que ya tuvieras digamos..
J- no no no no.. soy de acá de Montevideo pero.. mi abuelo era del sur de Brasil.. es como que **hay algo.también de.. querer ver..**
E- mhm
J- **qué qué hay**

Para Jorge, a procura da língua portuguesa é definida como "buscar algo de uno". Suas palavras invocam, nessa procura interna gerada por uma curiosidade quase movida pelo afeto, a "*proximidade biológica*". Esta, segundo Maturana (1985) nos define como seres humanos, na procura da vizinhança biológica (a companhia), a socialização permitindo a realização autopoiética. Em Flávia, a mesma procura aparece, desta vez nomeada como "atração".

Entrevista com Flávia:
A atração
lport706

E- eh.. contame una cosa Flávia.
F- sí
E- por qué. por qué comprensión lectora. en portugués? digo. el portugués te atrae de alguna manera en particular. o..
F- ((ela ri)) no sé contestarte...
E- una razón puede ser hasta el horario
F- yo.. te contestaba en la hoja.. estudié doce años inglés..
E- mhm

[191] Já foi indicado que os nomes dos alunos entrevistados são fictícios. Saliento em negrito os trechos pertinentes para a discussão.
[192] Lembro o já explicado no segundo capítulo: o código empregado faz referência à língua estrangeira e à data em que foi registrada a interação, neste caso lport 706 corresponde à língua portuguesa, e a data ao mês de julho de 2006.

F- y tá. me gustó. y. italiano en el liceo y **me parece que está bueno aprender otros idiomas.. y más con.. la cercanía que tenemos con Brasil.. tengo familiares en Brasil..**
E- mirá
F- **he viajado a Brasil.. entonces como que. me atraía mucho el idioma...**

E por fim, a explicação dada por Marcela sugere, através das referências à língua "divertida", às aulas "amenas", ao clima "cálido", não só o valor de mercado agir nas escolhas pessoais destes aprendizes:

Entrevista com Marcela:
A diversão
lport706

E- contame una cosa.. como llegás. a decidir portugués.. y no otro curso de comprensión lectora.. por qué..
M- **lo que más me pareció es que el portugués era.. como ameno.. era divertido..**
E- esa era la sensación que tenías?
M- sí es la sensación y digamos. que además.. te lo. te lo puse en la en la evaluación.. además colmó las expectativas del curso. la verdad..
E- mhm
M- el disponer de dos veces. en la semana con la profesora.. la verdad que. **me parecieron sumamente. amenas las clases.. el clima cálido.. de trabajo..**

As identidades evidenciadas nos dados analisados fogem bastante das previsões institucionais a respeito da identidade de um aprendiz de cursos de leitura, assumidas, pela instituição, como uma "essência" em termos de "leitor de bibliografia acadêmica". Trata-se aqui de identidades fluidas, cujos traços, ao menos os evidenciados nas vozes dos próprios sujeitos, nem sempre levam em consideração o que pareceria ser o centro de referência identitária para esses eventos sociais, isto é, a leitura. Como já indiquei anteriormente, essa fluidez não seria equivalente, porém, à liquidez do *homo eligens*. Assim, em função das expectativas dos aprendizes-leitores por mim "traduzidas" em chave identitária, desenha-se uma paisagem que não podemos desconsiderar ao tratar as disciplinas de leitura foco desta pesquisa. Retomarei esta questão no final do capítulo.

5.2 O PERCURSO DO APRENDIZ-LEITOR DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PRÓXIMAS: DE "CAMPONÊS ANALFABETO" A "HOMEM CONSCIENTE DA PLURIDISCURSIVIDADE"?

De acordo com o anterior, as expectativas manifestadas pelos aprendizes-leitores a respeito dos cursos não os apresentam identificando-se exclusivamente como aprendizes de leitura acadêmica em francês, em italiano, em português.

De outra parte, durante o semestre da observação desenvolvida nas aulas percebi atitudes diferentes, evidenciadas discursivamente, quando debatidos textos de determinado tipo, apresentados para serem trabalhados pelos aprendizes-leitores. Daí considerar relevante incorporar alguma pergunta dentro do segundo questionário (realizado ao final do semestre) e levantar o ponto, quando possível, nas entrevistas feitas com alunos ao terminarem a última prova do curso. Na análise apresentada a seguir, concentrar-me-ei, portanto, nesses registros de dados: o segundo questionário e as entrevistas gravadas.

Em primeiro lugar, verei algumas questões relativas às considerações tecidas pelos aprendizes-leitores e, posteriormente, realizarei algumas reflexões incorporando o conceito de gêneros discursivos. A pergunta norteadora para a análise é a seguinte: *quais as percepções evidenciadas pelos aprendizes-leitores a respeito da leitura de "textos em geral vs. textos especializados na temática da área de conhecimento"?*

5.2.1 A interpretação dos "grupos de palavras"

Como já indiquei, os dados revisados nesta análise referem-se ao segundo questionário e às entrevistas gravadas endereçadas aos alunos. O primeiro questionário não incluía itens que contemplassem o assunto, daí não ser relevante seu tratamento neste ponto. Apresento a seguir a pergunta do questionário desde a qual organizo esta primeira parte da análise:

Luego de haber realizado el curso, ¿se siente en condiciones de abordar la lectura en general de un texto en esa lengua extranjera? ¿se siente en condiciones de abordar la lectura de un texto especializado en la temática de su licenciatura en esa lengua extranjera? (Depois de ter frequentado 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 dos aprendizes-leitores das três turmas são, na grande maioria, afirmativas: 92.6% do total, frente a um número notadamente menor de respostas negativas ou ambíguas, 4.5% e 3% respectivamente (cf. Apêndice G). Quanto aos valores discriminados por turma, faço notar, no caso do curso de leitura em português, as respostas afirmativas alcançarem o 100%.

Em relação a essas respostas afirmativas, discriminei-as agrupando-as em quatro subgrupos ou categorias:

- respostas afirmativas "plenas" (25.4% do total de respostas das três turmas);
- respostas afirmativas com amplificações / esclarecimentos (23.9% do total das três turmas);
- respostas afirmativas com restrições em geral (16.4% do total das três turmas);

- respostas afirmativas com restrições relativas ao tipo de texto (26.9% no caso das três turmas).

Mediante a expressão "resposta afirmativa plena", estou aludindo aos casos em que os sujeitos respondem exclusivamente mediante um "sí", enquanto por "resposta afirmativa com amplificações / esclarecimentos, faço referência àqueles nos quais 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 referente às categorias de "respostas afirmativas com restrições", incluem-se aqui as ocorrências em que os sujeitos interrogados, embora respondam afirmativamente à pergunta, limitam o alcance de sua afirmação. As restrições podem ser de caráter geral, como observado nos seguintes exemplos: "Sí, aunque necesito profundizar más." (S18fr), "Sí, aunque muy pausadamente." (S9it), "Con limitaciones, pero sí." (S16port). Em diversas ocasiões, aparecem vinculadas ao tipo de texto, considerando a divisão introduzida pela própria pergunta, entre 1. leitura em geral de um texto e 2. leitura de um texto especializado na temática da área[193], como acontece nos exemplos apresentados a seguir.

"Me siento en condiciones de abordar un texto general, no especializado, en francés." (S11fr)

"La lectura en general sí. Especializada no." (S1it)

"Sí, puedo abordar la lectura general de un texto, pero no la lectura de un texto especializado." (S24port)

A respeito deste subgrupo de respostas, vale observar ter pouco mais da quarta parte dos alunos incorporado alguma observação sobre o tipo de textos: 26.9%, se consideradas as três turmas conjuntamente, com leves diferenças segundo a língua. As respostas dos alunos de leitura em português constituem 28.6% dentro do total de respostas afirmativas dessa turma. A análise a seguir focaliza este subgrupo de respostas em particular, advertindo que, se um conjunto de respostas, como aparece nos exemplos acima, retoma quase literalmente a diferenciação entre leitura em geral / leitura de um texto especializado na temática da área, outras respostas, entretanto, nos confrontam no 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 qual forma compreender, no sentido bakhtiniano do termo, as escolhas feitas pelos autores-

[193] Incluo dentro deste grupo as respostas que aludem a "textos específicos" em vez de "textos especializados".

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 dúplice movimento, envolvendo 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 dúplice movimento, interessa-me aqui ver como são lexicalizados, de uma parte, "a leitura em geral", e de outra, "a leitura de um texto especializado na temática da área".

As respostas apontam a relexicalizar "a leitura em geral" como *"texto en esa lengua"* (S5it), ou simplesmente como *"un texto"* (S20port, quem afirma sentir-se *"en condiciones de leer y comprender un texto"*) ou em termos de *"textos sencillos (correos electrónicos o páginas en Internet)"* (S15it), *"lectura ligera y general"* (S2port). Já "a leitura de um texto especializado na temática da área" aparece relexicalizada como *"un texto poético"*, no caso da literatura ou *"un texto muy elaborado"*, no caso da teoria literaria (S1fr: "Quizá no [estaría en condiciones de leer][194] un texto demasiado poético, si hablamos de literatura, o muy elaborado, si hablamos de teoría literaria"), ou em decorrência *"del autor al que el texto se refiere"* (S13it: "...creo que va a depender del autor a que el texto refiere."). Essa leitura aparece referida também como *"textos académicos"* (S15it) ou *"[lectura] de mi materia"* (S2port), ou como uma atividade consistente em *"profundizar en un tema de mi licenciatura"* (S20port).

Por fim, outras respostas, antes do que relexicalizar a referida expressão, apontam o vocabulário próprio dos textos especializados na temática da área: "...siento que el **lenguaje científico** puede ser, en algunas áreas, más complicado." (S9fr), "...no creo poder entender en este idioma **el tipo de vocabulario** que habría en un texto de la carrera" (S5it), "... en cuanto a filosofía concretamente faltaría más ejercicios de **vocabulario**" (S12it), "...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 no terceiro capítulo (vide Seção 3.2.1). Conforme essa visão, o

[194] O texto entre colchetes constitui um esclarecimento que estou introduzindo, como analista dos dados, com o objetivo de facilitar ao leitor a interpretação do expressado pelo sujeito em questão.

processo de compreender apresenta-se 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, restritivas quanto ao tipo de texto que, segundo eles, poderiam ler?

No caso dos textos que são apresentados em suas relexicalizações como "muito poéticos" ou "muito elaborados", pareceria reconhecer-se a existência de um leque de produtos discursivos com certo grau de sofisticação, mas, em termos de efeitos textuais, a que fenômeno vincular-se-ia essa sofisticação? Ao grau de formalidade linguística empregada nesses textos (i.e., ao *modo* contextual)? Às formas de expressão dos aspectos axiológicos próprios desses textos (formas vinculadas, por sua vez, ao *tenor* da situação)? Ao conhecimento de base (o background...) interpelado por esses textos (indicador de diversos *campos* discursivos)? (cf. EGGINS e MARTIN 2000).[195] Similares perguntas poderiam ser feitas sobre as manifestações dos aprendizes-leitores a respeito do "tipo de palavras", "o vocabulário" ou a "linguagem científica".

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 vocabulário cotidiano pode estar relacionado com o grau de familiaridade com o assunto que cada um dos autores assume ter o público".[196]

Se considerarmos a construção de "públicos leitores" elaborada por COSTE ([1978]-2002, p. 22-3) – a pesar de, conforme indicação do autor, ser realizada de forma apriorística – existem determinados públicos bem armados para abordar os textos, mesmo se o conhecimento da língua estrangeira, em termos globais, possa ser fraco. Entre estes podemos observar os

[195] Eggins e Martin (2000), entre outros, trabalham com as categorias de "modo", "tenor' e "campo": as formas neofirthianas de recuperar a organização simbólica, a estrutura de participação e a ação social que, por sua vez, organizam a visão da Linguística Sistêmica Funcional.

[196] No original: "[…] el contraste entre el vocabulario técnico y el vocabulario cotidiano puede relacionarse con el grado de familiaridad con el tema que cada uno de los autores supone que su público posee".

pesquisadores de uma determinada área do conhecimento, consultores de artigos de revista de sua especialidade numa língua estrangeira. Essa "vantagem" perante a língua estrangeira aconteceria, entre outras coisas, porque tais pesquisadores-leitores possuem determinadas "competências": têm 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 considerado (o background).

Só que, em nosso caso, os sujeitos "aprendizes-leitores" não comparecem tão bem armados ao campo de batalha. Como expliquei na seção 3.2.2.1, 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, embora possam apresentar pontos de contato com esse "público exemplar" pensado por Coste (ibidem), também apresentariam pontos divergentes, por se encontrarem em pleno processo de construção desse domínio referencial geral da área do conhecimento (conhecimento que envolve determinados recursos léxicos técnicos, próprios da área).

Chama minha atenção a afirmativa generalizada dos aprendizes-leitores sobre sentirem-se em condições de abordar, como já dito, textos em geral, pois esta categoria, tão abarcadora em sua diversidade quanto a própria língua estrangeira, recobre recursos tão sofisticados ou talvez mais do que os próprios de um texto especializado. Provavelmente, o que esteja primando aqui seja, tal como aparece expresso em algumas das relexificações revisadas ("texto sencillo", "lectura ligera y general"), uma espécie de percepção de equivalência entre generalidade e simplicidade.

5.2.2 Construções discursivas dos aprendizes-leitores a propósito de gêneros

Além das considerações realizadas sobre a questão a partir das respostas dadas no segundo questionário, procurei o parecer dos participantes das turmas nas entrevistas individuais. Seleciono um conjunto destas, evidenciadoras das considerações tecidas pelos aprendizes-leitores nestas entrevistas a propósito de "gêneros".

Exemplo 1: Entrevistas a Tatiana, Adriana e Gabriela

Entrevista com Tatiana:
Historietas y cosas
lport706

(...)

T- (...) me parecía que iba a ser.. superfácil.. o sea además digo.. **yo había leído.. o sea digo no libros pero yo que sé. historietas y cosas.** y me parecía.. sumamente fácil
E- ahá
T- pero después me encontré con **textos que no entendía ni la mitad de las cosas**.. no?
E- sí. ah y ahora?
T- no ahora sí.. ahora sí.. voy entendiendo..
E- o sea que.. estás cómoda
T- igual tengo que.. sentarme.. estudiarlo.. no.. pero digo.. no no ahora sí.. tengo más facilidad (...)

Entrevista com Adriana:
Un texto equis, no tan profundo[197]
lport706

(...)
E- y salís.. como con confianza para agarrar este un texto.. de algún especialista.. brasileño y..
A- ahí lo puse ((se refere ao segundo questionário)) o sea... claro no sé si tan.. claro.. **un texto equis capaz.. no tan profundo** sí... pero capaz que meterme... profundizando más capaz que sería un poco más difícil... pero.. tá
(...)

Entrevista com Gabriela (29 anos):
Si estás acostumbrado al lenguaje técnico puede ser más fácil
lfr706

(...)
E- pero con relación a la lectura.. cómo te sentís? digo.. entre lo que había.. antes de entrar al curso y lo que hay ahora que salís..
(...) ((disgresão tópica sobre a duração dos cursos))
G- este. pero la verdad. yo me siento así. bien contenta de haber hecho el curso. porque.. ya te digo **no sé si en mi licenciatura abordaría una lectura** porque.. **siento que. en algunas áreas científicas así. los lenguajes. este. así más. más digamos de esa materia. son más difíciles..** dependiendo de la . de la. del área no? siento que es más difícil.. **aunque si estás acostumbrado.. a al lenguaje técnico.. tá puede ser más fácil..** pero si no.. este. siento que puede ser más difícil.. pero así de agarrar.. yo que sé.. cualquier lectura. y no te digo que voy a entender todo.. peeero.. ((rindo)) peeero..
(...)

Neste primeiro exemplo apresento as construções discursivas de três alunas, Tatiana, Adriana e Gabriela, fazendo diversos estudos em nível de graduação, sem tiveram contatos prévios, em termos de situações de ensino e aprendizagem, com a língua estrangeira estudada (português, no caso de Tatiana e Adriana, francês, no caso de Gabriela). As suas construções discursivas (em negrito) a respeito de diferenças textuais compartilham as características assinaladas na análise prévia deste trabalho. Segundo Tatiana, aluna já conhecida devido à análise feita no segundo capítulo (cf. Seção 2.2), a partir da leitura, inclusive prévia ao curso, de *"historietas y cosas"*, sua percepção inicial sobre a língua portuguesa era a de facilidade, percepção mudada ao se confrontar com *"textos que no entendía ni la mitad de las cosas"*.

[197] A expressão "texto equis" do espanhol se traduz como "texto xis".

Adriana, perante a pergunta explícita de E sobre a possibilidade de abordar um texto de sua área, explica: *"un texto equis capaz.. no tan profundo"* e reafirma a limitação desse comentário: *"profundizando más capaz que sería un poco más difícil"*. E Gabriela expressa sentir que *"en algunas áreas científicas (...) los lenguajes son más difíciles"*, ao mesmo tempo acrescentando que *"si estás acostumbrado al lenguaje técnico puede ser más fácil"*.

Conforme Pomerantz e Fehr (2000, p.112), ao procurarem entender o agir conversacional como práticas de produção de sentido, o "acondicionamento" (*packaging*) ou modos pelos quais os falantes configuram sua enunciação, ajuda-nos a interpretar as ações por eles desenvolvidas e os tópicos por eles abordados. Esta ideia não se afasta muito das considerações feitas previamente a respeito da relexificação e da interpretação dos "grupos de palavras" na seção anterior. E, sem dúvida, está presente de forma clara, ao longo de toda a elaboração do pensamento bakhtiniano, como discutido no primeiro capítulo desta tese. A importância do enunciado, unidade discursiva mínima, quase "banida" das teorias linguísticas monologistas, é enorme, já que a significação discursiva, i.e., da "palavra viva" bakhtiniana, traz para o mundo da pesquisa linguística a relevância da dimensão avaliativa na interação verbal.[198]

Do ponto de vista axiológico, estas construções habilitariam uma análise em vários níveis, mas aqui vou concentrar-me em um ponto, exclusivamente. Nelas pareceria primar (assim como nas respostas ao questionário revisadas previamente) 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).[199] Estou referindo-me à associação que equaciona textos técnicos com um maior grau de dificuldade e textos não técnicos com um maior grau de facilidade. Parece-me interessante a reflexão de Gabriela pois, inserindo-se na corrente do sentido comum, de acordo com a primeira reflexão feita (*"en algunas áreas científicas (...) los lenguajes son más difíciles"*), introduz também, na reflexão seguinte, a possibilidade de considerar que talvez a familiaridade com esse tipo de textos (chegando melhor armados ao campo de batalha...) inverta os termos da "equação": *"si estás acostumbrado al lenguaje técnico puede ser más fácil"*.

---

[198] E se traduz em pesquisas desafiantes para o investigador, já que estudar, no "criado", o "dado", "[...] por exemplo, a língua, os elementos acabados e gerais da visão do mundo, dos fenômenos refletidos da realidade, etc.) é bem mais fácil que estudar o próprio criado. Frequentemente, toda a análise científica se reduz à revelação de todo um dado, já presente e pronto antes (BAKHTIN, [1959-1961]- 2003, p.326).

[199] Esta noção estaria perto do conceito de "representações sociais" cunhado por Moscovici (1979): conjuntos dinâmicos caracterizados pela produção de comportamentos e relações com o ambiente modificando-os, porque não é uma reprodução desses comportamentos, nem uma reação a um estímulo dado. A partir de zonas de conhecimento particulares, como a medicina, a psicologia, a física, a política, etc., o que se recebe desses conhecimentos é submetido a um trabalho de transformação, de evolução, se convertendo assim no conhecimento que a maioria de nós emprega em sua vida cotidiana.

Para avançar na discussão, é pertinente recuperar a noção bakhtiniana de gêneros discursivos discutida no primeiro capítulo (Seção 1.2.1): repertórios de formas discursivas relativamente estáveis circulando dentro de uma esfera social, "[...] modelos tipológicos de construção da totalidade discursiva" (BAKHTIN, [1959-1961]-2003, p.334). Como explicado no terceiro capítulo (Seção 3.2.2.1), há uma tradição de estudos sobre gêneros que incorpora tendências diversas, não necessariamente continuadoras da proposta bakhtiniana, embora se reconheça sua influência na produção de reflexões e pesquisas sobre o tema (EGGINS e MARTIN, 2000, p. 364).[200]

A concepção de gênero articula-se com a noção de registro, entendido como expressão recorrente dos contextos local (situacional) e global (sociocultural), determinantes das escolhas linguísticas realizadas pelos falantes. A chave está em conseguir elaborar uma definição funcional dos gêneros em termos do seu propósito social:

> […] diferentes géneros corresponden a distintas maneras de usar el lenguaje para cumplir con diversas tareas culturalmente definidas, y los textos de distintos géneros son aquellos que realizan diferentes propósitos en la cultura. (EGGINS e MARTIN, 2000, p. 342)

Podemos, portanto, reformular a dualidade "textos em geral" - "textos específicos da área" em termos de "enunciados (textos) produzidos dentro de gêneros variados" - "enunciados (textos) pertencentes a gêneros acadêmicos".

Devo esclarecer que, quando pensei sobre a forma de apresentar a pergunta do questionário, não foi simples decidir sobre sua formulação. Propositadamente evitei incluir toda referência a gênero na procura de impedir confusões sobre o perguntado. Nessa linha, "cunhei" a diferenciação mediante meus grupos de palavras, consciente, porém, da abrangência genérica escondida por trás da expressão "leitura de textos em geral". Ao mesmo tempo, a expressão "leitura de textos específicos da área" me permitia cobrir diversos gêneros vinculados ao âmbito acadêmico, embora sem maiores aprofundamentos. O ponto que desejava evidenciar de alguma forma nas respostas era a percepção de diferenças entre ambas as áreas genéricas.

Voltando aos dados, vale perguntar-se o que determina, nas construções discursivas de "sentido comum" trazidas nas entrevistas, serem tanto o conjunto de formas genéricas técnicas ou acadêmicas quanto os registros a elas associados, percebidos como mais "difíceis" pelos aprendizes-leitores. Embora possamos reconhecer, nos gêneros técnicos ou acadêmicos, a

[200] Vale assinalar que, ao mesmo tempo que vão abrindo-se novos espaços que incorporam a noção de gênero discursivo, esta impacta também em tradições de longa data. A tradição que carrega quase 2500 anos com relação ao gênero no âmbito literário é reformulada. Alguns problemas que apareciam sem possibilidade de solução para a categorização genérica literária (vide TODOROV, 1985; SEGRE, 1985), viram "solucionáveis" perante esta visão abrangente da diversidade e a riqueza da língua (cf. TODOROV, 1987).

complexidade associada ao domínio referencial geral da área, também é possível constatar uma relativa estabilidade em sua construção textual, seja do ponto de vista de diagramação e disposição, como de articuladores lógicos empregados etc. (vide Seção 3.2.2.1, cf. COSTE, op.cit.).[201]

Ao mesmo tempo, se bem que determinados textos de múltiples gêneros (por exemplo, uma história em quadrinhos nas palavras de Tatiana ou mensagens eletrônicas e sites da web, nas (re)lexificações da seção anterior) possam ser muito simples, não é infrequente o emprego de recursos altamente sofisticados, tanto a respeito da construção textual, como no concernente ao domínio referencial e ao registro. Talvez incida, nessas construções discursivas de sentido comum, a tradição hegemônica tecida em Ocidente a respeito do saber "depositado" nos textos escritos acadêmicos, concebidos de acordo com certas exigências de formalização, relativamente cristalizados em sua configuração textual e percebidos como representações acabadas da língua "cuidada", "aprimorada" (cf. FAIRCLOUGH, 1995).

Para concluir esta segunda parte da análise, apresento dois exemplos diferentes entre si e em diálogo com o já apresentado.

Exemplo 2: Entrevista com Angélica

Entrevista com Angélica (27 anos):
Textos específicos, científicos, técnicos e literários vs. texto geral
lfr706
(...)
A- (...) de hecho ahora en el curso.. digo. si bien. ahora comprendo mucho más. y. tengo una base. general pienso igual que es muy difícil. y que es bastante difi- diferente al español. como que eso no te.
E- pero. de alguna manera. sigue siendo un objeto. opaco. a la hora de leer?.. cuando..
A- no. no
((se interrompe por um momento a gravação))
A- **un texto específico ya más científico con una. un abordaje un poco más. técnico** eso lo..
((disgresão tópica, passa por aí outra aluna do curso e fala brevemente com E))
E- este.. algo más específico.. vos decías que incorpore eh.. terminología más técnica?
A- **algo en vocabulario. sí.. más técnico**. o de repente no sé. **alguna obra literaria.. que la interpretación ya es diferente..**
E- bueno.. Racine por ejemplo..
A- mhm
E- o Proust cuando...
A- claro. ahí ya se me complica. pero. **un texto general**. incluso el de hoy. ((se refere ao texto da prova final)) la verdad que me resultó súper sencillo de entender. digo.. no sé me pareció así..

[201] Nessa linha, um bom exemplo de análises sobre os aspectos de relativa estabilidade de gêneros acadêmicos e institucionais se encontra no conjunto de trabalhos reunidos em Meurer e Motta-Roth (2002).

Exemplo 3. Entrevista com Valquíria

Entrevista com Valquíria:
Os prospectos, a gente decifra
lit706
(...)

E- y.. cómo te sentís ahora para encarar eh. la lectura de un texto. de del área... si tuvieras que..
V- si fuese **más bien técnico**.. yo creo que es más fácil por por ejemplo trabajo en un laboratorio y **todo lo que son prospectos** y están en italiano.. uno lo descifra
E- mhm..
V- ahora. si es **un texto un. de un diario**. as- **de un libro** en italiano me puedo volver loca yo creo..
E- aún habiendo hecho.. este el curso
V- sí sí
E- sentís que. se puede profundizar y...
V- sí.
(...)

Angélica e Valquíria, matriculadas em diferentes carreiras da Faculdade, têm frequentado as aulas de leitura, a primeira em francês, a segunda em italiano. Como Tatiana, Adriana e Gabriela, elas situam-se na faixa etária compreendida entre vinte e trinta anos e não têm contatos prévios – em situações institucionais de ensino e aprendizagem – com a língua estrangeira estudada. Mas, diferentemente destas últimas, compartilham o que poderíamos denominar uma maior proficiência acadêmico-ocupacional: Angélica é formada na área de Comunicação, enquanto Valquíria trabalha em um laboratório.

Em função do anterior, poderíamos considerar que seus perfis se aproximam em maior medida ao público leitor mais preparado e, talvez por isso mesmo, suas percepções a respeito da "língua de textos especializados" se diferenciem das evidenciadas nas expressões de Tatiana, Adriana e Gabriela. Porém, no caso de Angélica, esta pressuposição não opera. Em sua construção discursiva ela explica: *"un texto específico ya más científico, más técnico, alguna obra literaria... ahí ya se me complica"*, enquanto *"un texto general"* é percebido por ela como mais simples de compreender. Veja-se como a oposição entre especificidade, tecnicismo, literatura por uma parte e generalidade, por outra, convocam respectivamente a noção de complexidade por um lado e simplicidade por outro.

Talvez pese, igualmente, uma associação entre produção literária e emprego de recursos linguísticos sofisticados, assumidos como necessários, de forma compulsiva, para a concreção do literário. Como se, da perdurável tradição filológica alexandrina que "fixou" normativamente para o Ocidente uma relação entre gênero literário e estilo na correspondência: tragédia–estilo sublime / comedia–estilo baixo / drama satírico–estilo médio

(cf. SEGRE, 1985), permaneceram ecos distantes do "estilo sublime", recobrindo em geral o fazer literário.

Mas Valquíria, em suas afirmações, evidencia a correlação inversa: *"si fuese más bien técnico, yo creo que es más fácil", si es un texto de un diario o de un libro me puedo volver loca"*. E a modo da "festa de renovação de sentidos" bakhtiniana (BAKHTIN, [1974]-2003, p. 410), as palavras de Valquíria dialogam, em outro diálogo, em outro momento, com as de Gabriela *("si estás acostumbrado, el lenguaje técnico puede ser más fácil"*), e parecem dar-lhe a razão. E também admitem, no diálogo, as considerações tecidas nesta análise.

Em um dos seus trabalhos mais aprimorados a respeito da diversidade das línguas e da "palavra viva", Bakhtin se vale da imagem do "camponês analfabeto", que não reiterará em outras ocasiões, para mostrar, precisamente, qual o alcance dessa diversidade:

> A consciência linguística, sócio-ideológica e concreta [...] encontra-se envolvida [...] por um pluridiscurso, e de modo algum por uma só linguagem, única, indiscutível e peremptória. [...] É apenas na medida em que permanece em sua existência fechada, sem escrita e sem pensamento, fora de todos os caminhos do possível sócio-ideológico, que o homem não percebe esta atividade linguística eletiva, aceitando tranqüilamente a predestinação linguística indiscutível da sua linguagem.
> Na verdade, também este homem não tem relação com uma, mas com várias linguagens, sendo que apenas o lugar de cada uma é estabelecido é indiscutível [...].
> Deste modo, o camponês analfabeto, nos confins do mundo, ingenuamente mergulhado em uma existência que considerava ainda imóvel e inabalável, vivia no meio de vários sistemas linguísticos: ele rezava a Deus em uma língua [...], cantava suas canções em outra, falava numa terceira língua no seio familiar [...]. Todas elas eram línguas diferentes [...]. Porém, essas línguas não estavam dialogicamente correlatas na consciência linguística do camponês; ele passava de uma para outra sem pensar, automaticamente [...]. Ele ainda não sabia olhar para uma língua (nem para o seu mundo correspondente) com os olhos da outra.
> (BAKHTIN, 1934-1935/ 1998, p. 101-102.)

A meu ver, as percepções dos aprendizes-leitores a respeito dos gêneros têm muito a ver com os assuntos levantados por Bakhtin nesta apresentação. Tais percepções os "aproximam" dos "camponeses analfabetos". Estes aprendizes, familiarizados com diversos letramentos em sua própria língua, podem ter consciência linguística a respeito das diferentes línguas (ou seja, registros) por eles usadas. Mas isso não significa, necessariamente, estarem tais línguas dialogicamente correlatas em sua consciência, nem nela ser percebida sua pluridiscursividade, que significa, como o próprio Bakhtin assinala: "[...] estas línguas e mundos cedo ou tarde sairão de seu estado de equilíbrio sereno e amorfo" (ibidem, p. 103). O percurso na direção de transformar-se em "homens conscientes da pluridiscursividade" não se tem efetivado ainda.

Sem esquecer que os aprendizes-leitores destas turmas são alunos iniciantes dessas línguas estrangeiras e "falar por gêneros" nas línguas não próprias é tarefa sempre complicada, pergunto-me até qual ponto essa falta de consciência da pluridiscursividade esteja vinculada ao

âmbito de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Talvez operem determinados Discursos Secundários (cf. 3.1.2), circulantes nos âmbitos de ensino-aprendizagem da língua materna, produzindo efeitos de apagamento das correlações dialógicas e reforçando construções de sentido comum na linha antes explicada. Entre outras coisas, porque há uma reiteração destas construções a respeito dos textos técnicos ou acadêmicos nas três turmas, de forma aproximadamente equivalente entre elas. Retomarei este ponto na análise dos próximos capítulos, dedicada às aulas de português.

5.3 "PASSANDO A LIMPO"

Para fechar este capítulo, voltaremos a seu início: tratava-se de ver até qual ponto as constelações de práticas entrosadas pela leitura de textos em línguas estrangeiras próximas e cada uma das comunidades de prática configurativas dessas constelações constroem-se com base na identidade de "leitor de textos acadêmicos". De acordo com os dados analisados, não parece ser o caso, embora seja essa a identidade prevista para a "comunidade imaginada" pela instituição.

> [...] *podem-se projetar papéis, mas não podem desenhar-se as identidades que serão construídas através desses papéis.* Podem-se projetar visões, mas não se pode projetar a lealdade necessária para alinhar as energias por trás dessas visões. Podem se produzir condições para a negociação do sentido, mas não o sentido em si. […]. *Pode se tentar institucionalizar uma comunidade de prática, mas a comunidade de prática em si vai se deslizar através das rachaduras, e continuará sendo diferente de sua institucionalização* (WENGER, 1999, p. 229, grifo meu).[202]

Se as construções identitárias destas comunidades escorregam por entre as fissuras institucionais, podemos supor que, em parte, isto aconteça devido ao grau de formação acadêmica dos aprendizes-leitores, ainda incipiente. Neste sentido, considerando ter toda comunidade discursiva formas de introduzir novos membros e os indivíduos ingressarem nelas como aprendizes (BARTON, 1994 p. 57, SWALES, 1990, p. 27), conseguimos incorporar nuanças na interpretação assumindo essa constelação de práticas como comunidades acadêmicas "em construção".

Também a percepção dos aprendizes–leitores a respeito da dificuldade dos gêneros acadêmicos não é unânime: não devemos esquecer-nos o ponto de vista evidenciado na análise corresponder a pouco mais de um quarto da população de cada uma das turmas. Na mesma linha

[202] No original: "[...] one can design roles, but one cannot design the identities that will be constructed through these roles. One can design visions, but one cannot design the allegiance necessary to align energies behind those visions. One can produce affordances for the negotiation of meaning, but not meaning itself. […]. One can attempt to institutionalize a community of practice, but the community of practice itself will slip through the cracks and remain distinct from its institutionalization".

da consideração prévia, precisaremos examinar até onde estes participantes de comunidades acadêmicas "em construção" conseguem, ou não, lerem "textos difíceis" na nova língua. Para compreender como acontece a leitura de textos nas disciplinas de leitura em línguas estrangeiras próximas, entraremos na sala de aula de leitura em português e examinaremos como se vai construindo a comunidade de prática. Este é o foco da análise do próximo capítulo.

CAPÍTULO 6

UMA ENTRADA NA SALA DE AULA DE LEITURA EM LÍNGUAS PRÓXIMAS: CONSTRUINDO UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA EM LETRAMENTOS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

De acordo com a análise do capítulo anterior, as comunidades de prática foco desta pesquisa, imaginadas e consteladas, desde as expectativas institucionais, como comunidades de prática de letramentos com ênfase em letramento acadêmico, não se identificam claramente em relação a essas expectativas. Ao mesmo tempo, uma vez finalizado o semestre, os integrantes das diferentes turmas assinalam que, enquanto se percebem preparados para ler "textos em geral", não necessariamente se encontrariam em condições análogas para ler "textos específicos da área".

Para aprofundar esta questão, devemos ver, em primeiro lugar, como se desenvolvem as aulas de leitura em língua estrangeira. Neste capítulo, mostrarei os processos de leitura acontecidos em sala de aula, levando em consideração a forma como se vai construindo uma comunidade de prática de letramentos. Examinarei um conjunto de eventos de letramento com o objetivo de localizar discursivamente o repertório de recursos que se vai construindo para essa comunidade de aprendizes de práticas em letramentos, focando na disciplina de leitura em português como língua estrangeira.[203]

A análise de eventos discursivos em chave de eventos de letramento, como assinalado em 3.1.2, determina para o analista o trabalho de "recortar" o alcance de uma determinada sequência discursiva em termos de as interações dos participantes e seus processos interpretativos estarem integrados por um fragmento de escrita. Tendo em vista aqui se tratar de disciplinas de leitura, organizadas em torno de textos escritos, o conjunto de aulas pode ser interpretado como um continuum de eventos de letramento.

Dentro deste continuum, considero que uma ferramenta útil do ponto de vista heurístico pode ser a incorporação do conceito de "macroevento" de letramento, sendo este de um nível de maior abstração quanto ao conceito de "evento". Entendo como "macroevento" de letramento a forma como diversos eventos de letramento estão entrosados pelo trabalho em sala de aula com um texto determinado.

No caso dos três cronotopos, foco desta pesquisa (cf. 4.1.1), isto é, cada uma das disciplinas de leitura em língua estrangeira, os textos trabalhados em sala de aula organizam

[203] A análise a ser desenvolvida leva em consideração exclusivamente as aulas da disciplina de leitura em português por razões que serão apresentadas mais adiante. O elenco completo de textos abordados e/ou previstos para trabalhar em sala de aula de leitura em português como língua estrangeira se apresenta no Apêndice H.

um conjunto de sequências discursivas determinadas pelos diferentes textos, sendo cada conjunto de sequências um "macroevento". [204]

Vale acrescentar, ainda, cada texto examinado trazer consigo uma (sub)cronotopia diferente. Do ponto de vista "cronológico", a dinâmica de trabalho com os textos pode estender-se durante várias aulas, ou "se esgotar" em uma única aula. E, do ponto de vista "toporâmico"[205], alguns são lidos durante um tempo dado pelas professoras em sala de aula, outros implicam uma leitura (prévia ou posterior ao trabalho de leitura desenvolvido em classe) realizada fora da sala de aula, por parte dos aprendizes. Embora um macroevento envolva os eventos acontecidos dentro de sala de aula, as diferentes apresentações "toporâmicas" da leitura dos textos, relacionadas a cada macroevento, são um elemento participante desses eventos.

De forma a acompanhar a "história" do trabalho com um texto, neste capítulo a análise foca um único macroevento de letramento. Lembro ao leitor, de acordo com minhas escolhas metodológicas, apresentadas em 4.1, o trabalho de análise de cunho qualitativo, interpretativista, seguir um processo indutivo, mediado pela revisão reiterada do corpus de dados a fim de verificar a validade da afirmação produzida. Para a análise dos eventos de letramento, desenvolvida a seguir, tenho procurado "provas" a favor e contra para minhas afirmações. Assim, os diversos eventos apresentados, selecionaram-se em função destes critérios, confirmatórios ou desconfirmatórios. Vejamos, então, como transcorrem as aulas de leitura.

6.1 SOBRE RECURSOS NEGOCIADOS DENTRO DA COMUNIDADE DE PRÁTICA

Em toda comunidade de prática, seus participantes se engajam mutuamente em empreendimentos conjuntos e compartilham repertórios de recursos negociáveis, acumulados através do tempo (cf. 3.1.2).

No caso das disciplinas de leitura, consideradas enquanto comunidades de práticas de letramentos em língua estrangeira, vale procurar a forma de esses repertórios de recursos serem explicitados e trabalhados coletivamente em sala de aula. Os repertórios envolvem tanto questões relativas à dualidade "identificação do sinal" ~ "compreensão do signo

[204] Como ver-se-á no decurso da análise dos Capítulos 6 e 7, denomino a cada macroevento com o título do texto que articula diversos eventos de letramento.

[205] Recupero as definições do *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (1995): "Toporâmico: relativo a toporama" e "Toporama: panorama de um determinado lugar" e, a partir destas, por apresentação ou dimensão toporâmica faço alusão ao panorama ou geografia dos lugares em que os atores desta pesquisa leem: fora da sala de aula ou dentro da sala de aula.

ideológico", próprias dos processos de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, quanto questões relacionadas com as abordagens de leitura dos textos examinados nas aulas (cf. Capítulos 1 a 3). A seguir revisarei alguns elementos vinculados ao repertório de recursos da comunidade de práticas de letramentos em português como língua estrangeira.

6.1.1 Aberturas de macroeventos de letramento e "toporâmica" da leitura

O evento apresentado nesta seção nos informa sobre a realização discursiva da abertura de um macroevento de letramento em sala de aula, assim como acerca de determinados recursos do repertório dessa comunidade para trabalhar com os textos.

Em termos de organização ou estruturação conversacional, as sequências interativas apresentam um esquema global integrado por uma sequência de abertura, um corpo ou desenvolvimento da interação e uma sequência de fechamento (KERBRAT-ORECCHIONI, 1995, p. 220-1, cf. MARCUSCHI, 1986, p. 53).

> Há regras claras para o início e términos dos encontros, para a entrada e saída de certos participantes em particular, para as exigências que um encontro pode requerer de seus sustentadores e para o decoro de espaço e som que deve ser observado em função dos participantes excluídos mas presentes à situação (GOFFMAN, ([1964]-1998, p. 14).

Referir-me-ei à "abertura" para falar, neste caso, do início do macroevento de letramento, não necessariamente coincidente com o início da sequência interativa "aula". Com efeito, o macroevento aberto com o Evento 1 inicia passados quarenta e cinco minutos de aula, tempo em que a turma trabalhou ainda sobre um texto anterior.

MACROEVENTO DE LETRAMENTO "Retrato em branco e preto"
Evento 1: "Uma primeira aproximação. como fazemos sempre. vai ser... com o título..."
(...)

1. P- tão. vamos começar a trabalhar. então. com o texto da ficha.. tá? (texto) primeiro... ((20"
2. enquanto os AA procuram o material, ouvem-se vozes de alguns AA falando baixo e o rumor
3. das folhas dos materiais didáticos passando...)) vocês já leram? ((alguns AA respondem, falando baixo, ao mesmo tempo que muitos outros estão lendo o texto e conversando entre eles))
4. AA-mm sí
5. P- um pouco. sim?
6. A-sí ((quase inaudível))

((passam mais 15" durante os quais os AA conversam entre eles, sempre muito baixo, e lêem o texto))

7. P-uma primeira aproximação. como fazemos sempre. vai ser... com o título... ((se ouve perto
8. do gravador duas AA que falam entre si:- después te voy a pedir. Este porque salió mal la
9. fotocopia... - igual... (---))) com o título. e. os desenhos que aparecem né? quem leu? ((alguns
10. AA fazem diferentes sinais afirmativas)) poucos.. tá. então podemos trabalhar com a imagem do
11. texto ((há sempre algumas vozes de AA que falam enquanto P pergunta)) têm que não têm...

12. tem aqui quem não tem o texto ((referindo-se a uma parte da sala de aula)) aí todos têm o
13. texto? não... no estaba pronta... a "ficha"? não passaram a buscá-la...
14. A-no.. es que tenés que pedir y a las cuarenta y ocho horas (---)
15. P- aaah! tá... quarenta e oito horas... bem.. então... já o título né... retrato em branco e preto é
16. ótimo para tentar falar.. claro. quedó cortada.. pero en realidad...
17. AA- aah.. tá
18. P-en el original... está esto que apenas se ve. que es una mano blanca. (---) e a mão. como é
19. que se diz. em português.. mão preta.. ou mão negra?
20. AA- negra.. negra.. preta..
21. P-aah!
22. ε- negra é... preta é... ((3" enquanto se ouve perguntar alguém: -preta no es el color?))
23. P-que problema! que problema que palavra vamos usar (---)
24. ι- afro! ((duas ou três pessoas riem))
25. P-esse. esse é outro problema né?
26. ε- esse também!
27. P-e aqui usam afrodescendentes também..
28. ι- sí
29. P-então. vamos começar devagar.. o que e que é devagar...
30. ι- despacio!
31. P- devagarinho né? (...)

Aula de leitura em português, 3/4/06[206]

Vejamos como este evento dá conta da "abertura" do trabalho com o texto "Retrato em branco e preto" (em Anexo B). Em 4.2.1 apontei que uma descrição possível, em termos "tipológicos", do trabalho interativo em sala de aula, consiste em assumi-la como uma atividade coletiva assimétrica baseada na colaboração, havendo uma "divisão complementar" do trabalho destinado à consecução de alvos comuns. Dentro desta divisão de trabalho, o papel de P durante as aulas recobre um conjunto de atribuições, dentre as quais são evidentes, a partir da análise dos registros e das notas de campo, as de propor as tarefas e de organizar a forma de ir desenvolvendo as atividades em torno a essas tarefas (cf. SCOLLON e WONG SCOLLON, 2001, cf. BERTOLDO, 2009, p. 134).

Em termos de atividades propostas em torno aos textos, o expressado por P para AA em linha 1 (*"tão. vamos começar a trabalhar. então. com o texto da ficha.. tá?"*) opera como "abertura" do macroevento de letramento. Esta abertura vai-se desenvolvendo em termos de instruções apontadas por P a respeito de como ir organizando a discussão conjunta: em primeiro lugar, focar no título (linha 7: *"uma primeira aproximação. como fazemos sempre. vai ser... com o título..."*) e, ao mesmo tempo, dar uma olhada à diagramação e outros aspectos paratextuais[207] que acompanham e constroem cada texto em particular (linhas 9 a 11:

[206] A convenção empregada para as datas na gravação das aulas é diferente da usada para as entrevistas gravadas, revisadas nos Capítulos 2 e 5.

[207] Segundo a tradição instalada pelos trabalhos de Genette na década dos anos oitenta, o paratexto é "a zona imprecisa" ou limiar na qual se definem as condições de comunicação do texto: prefácios, introduções, títulos, subtítulos (CHAREAUDAU e MAINGUENEAU, 2005: p. 429-31). O paratexto envolve características

"com o título. e. os desenhos que aparecem né? quem leu? poucos.. tá. então podemos trabalhar com a imagem do texto").

Vale salientar o dito por P no seu comentário sobre aproximar-se ao texto partindo do título: acrescenta-se a indicação *"como fazemos sempre"*. Com efeito, este é o terceiro macroevento aberto no curso e, nos anteriores, de acordo com minhas notas de campo dos dias 20/3/06 e 27/3/06, o percurso de atividades desenvolvidas quanto aos textos leva em consideração o título dele, assim como, de acordo com o visto no evento seguinte, o lide e outros elementos constituintes da diagramação.[208] Importa acrescentar, também nas aberturas de outros macroeventos de letramento posteriores dentro do curso registradas nas aulas gravadas e nas notas de campo (por exemplo, dos dias 24/4/06 e 3/5/06), mas não analisadas nesta ocasião, esta ser uma dinâmica de trabalho ou recurso incorporado através do tempo, constituinte dessa comunidade de prática de letramentos em língua estrangeira.

Antes de passar ao próximo ponto, considero pertinente aprofundar a noção de repertório de recursos. De acordo com Wenger (1999, p. 82-5 e 126), o repertório de uma comunidade pode ser muito heterogêneo, incluindo rotinas, palavras, ferramentas, formas de fazer as coisas, símbolos, ações ou conceitos que a comunidade tem produzido (ou "importado", i.e. adotado e adaptado para seus próprios propósitos) no decurso de sua existência.

As aberturas dos macroeventos constituem um recurso dentro do repertório dessa comunidade não porque "ritualizem" interativamente um formato reiterado através das aulas, mas porque estabelecem o tratamento dos textos a serem lidos segundo determinadas pautas de trabalho: neste caso, dar atenção também aos elementos paratextuais. Com efeito, em aberturas de eventos sucessivos, P não deve lembrar aos AA o fato de irem trabalhar partindo dos elementos paratextuais, isto é, não deve reiterar explicitamente que a leitura vai levar em consideração esses aspectos. A dinâmica de trabalho da turma decorre incorporando essa rotina, a qual ganha condição de recurso da comunidade enquanto pertence à prática da comunidade, perseguindo um empreendimento conjunto: ler textos em língua estrangeira.[209]

---

espaciais (onde está situado), *temporais* (quando aparece e quando desaparece), *substanciais* (escolhas icônicas, materias e de redação) e *funcionais e pragmáticas* (funções e finalidades).

[208] Os dois primeiros textos trabalhados em sala de aula foram distribuídos por P, como textos "introdutórios" ao curso, e não estão incorporados na coletânea (cf. Apêndice H). Veremos daqui a pouco que os materiais tardam um tempo em estarem disponíveis para os alunos, o que explica também por que começar o trabalho com textos que não fazem parte da "ficha". Não forma parte das práticas da instituição promover a leitura dos materiais previstos pelos professores antes do início do semestre.

[209] Se levarmos em consideração que muitas das formas de trabalho dos professores estão embasadas em escolhas metodológicas que dificilmente podemos considerar "locais", já que são escolhas compartilhadas por diversos profissionais dedicados ao ensino de línguas, este recurso da comunidade é um bom exemplo de elemento "importado".

É importante acrescentar outra observação: toda comunidade de prática é tal porque persegue um empreendimento conjunto mediante o engajamento mútuo e um repertório compartilhado: mas o uso de "conjunto", "mútuo" e "compartilhado" não supõe necessariamente homogeneidade entre seus membros ou coexistência livre de misturas complexas de poder e dependência, autoridade e confraternidade, acordos e desacordos (WENGER, p. 72-85).

Na introdução de 6.1, fiz referência ao repertório de recursos negociáveis. Visto esta comunidade de prática, como qualquer outra, não ser uma entidade independente de contextos maiores (históricos, sociais, culturais, institucionais) e, neste caso, fazer parte de um contexto institucional em que, reitero, caberá à P, como representante institucional, um conjunto de atribuições a respeito do empreendimento conjunto (ler textos em língua estrangeira), eu pergunto: será que os recursos do repertório dessa comunidade foram negociados com os AA?

No caso concreto do trabalho com os elementos paratextuais, quando se lê um texto, a negociação é implícita. P propõe, na abertura dos diversos macroeventos, esta modalidade de trabalho e não há, de acordo com meus registros de dados, instâncias nas quais os AA se manifestem em desacordo com o estabelecido. Como veremos daqui a pouco, em outros casos os AA "impõem" de forma implícita, a incorporação de um recurso dentro do repertório.

A segunda questão a salientar do evento está vinculada à dimensão "toporâmica" da leitura. Conforme apontei previamente, os eventos de letramento envolvem sequências discursivas ocorridas em torno a textos. Mas, onde são lidos esses textos? Se bem que os eventos analisados foquem numa forma de leitura conjunta e localizada em sala de aula, há outras duas modalidades de leitura fazendo parte dessa comunidade de prática: a "leitura preliminar fora da sala de aula" e a "leitura preliminar dentro da sala de aula". A primeira é pedida por P aos AA com antecedência ao tratamento de um texto: pode ser de uma aula para a seguinte ou, inclusive, com intervalo temporal maior. De acordo com os registros (aulas gravadas e notas de campo), enquanto alguns AA realizam uma "leitura preliminar fora da sala de aula", outros chegam à sala de aula sem ter realizado essa leitura.

Assim, em diversas ocasiões associadas a vários macroeventos durante boa parte do quadrimestre (março a meados de junho), um segundo recurso negociado constituinte dessa comunidade de prática consiste em P dar um tempo para uma "leitura preliminar dentro da sala de aula", prévia à discussão conjunta. Esta modalidade de leitura é realizada diferentemente por AA: alguns deles leem individualmente, enquanto outros leem em grupos de duas, três ou quatro pessoas (notas de campo dos dias 20/3/06, 3/4/06, 3/5/06).

Na abertura do macroevento "Retrato em branco e preto", encontramos alusões à "leitura preliminar fora da sala de aula" no intercâmbio entre P e AA transcorrido nos momentos iniciais (linhas 3 a 13). Com efeito, quando P pergunta se o texto já está lido (linha 3: "*vocês já leram?"*, linha 5: "*um pouco. sim?"*), há integrantes da turma respondendo afirmativamente (linhas 4 e 6). Nesse momento, todos estão procurando o material e acontecem também falas semipúblicas registradas por mim enquanto observadora participante e pelo gravador (como indicado no comentário do analista em linhas 7 a 9). P reitera a pergunta (linha 9: "*quem leu?"*) e de acordo com o manifestado pelos integrantes da turma resume brevemente a situação em linha 10: "*poucos"*.

O trabalho conjunto iniciado a partir da proposta feita por P de observar a imagem de uma mão branca e outra negra, associada, em particular, ao título do texto (linhas 10 e 11: *"tá. então podemos trabalhar com a imagem do texto"*, linhas 15 e 16: *"já o título né... retrato em branco e preto é ótimo para tentar falar.."*) e a outros elementos paratextuais vai levar quinze minutos de discussão. Uma vez terminada e, feito um intervalo da aula, P vai deixar um tempo (inicialmente ela propõe vinte minutos, mas AA vão pedir mais tempo e passam quarenta minutos) para fazer a "leitura preliminar dentro da sala de aula", que se desenvolverá segundo o apontado anteriormente. A dinâmica acontecida durante esta aula vai fazer parte do repertório de recursos dessa comunidade de prática.

Mesmo reconhecendo que sempre haverá elementos "importados" integrando o repertório de recursos de uma comunidade, é claro que

> [...] se não há praticamente nenhuma produção local de recursos negociáveis, e se pontos de referência ou artefatos específicos não estão sendo criados praticamente nesse contexto, então, poderíamos começar a nos perguntarmos se há realmente alguma coisa que as pessoas envolvidas estão fazendo juntas e em torno da qual se envolvem uns com outros de uma forma sustentada (WENGER, 1999, p. 126).[210]

Isto é, sem alguma produção local de recursos, dificilmente podemos falar em comunidade de prática. Com efeito, a "leitura preliminar dentro da sala de aula" é um recurso local. E ao mesmo tempo, esta dinâmica exemplifica como os recursos às vezes são incorporados a partir de AA. Em verdade, entre os recursos introduzidos (e importados) por P se inclui a "leitura preliminar fora da sala de aula". Mas este recurso não sempre é adotado

[210] No original: "[...] if there is hardly any local production of negotiable resources, and if hardly any specific points of reference or artifacts are being created in that context, then one would start to wonder whether there is really something that the people involved are doing together and around which they engage with one another in a sustained way".

por AA que chegam à sala de aula sem ter lido o texto com antecipação. Como no caso do recurso examinado previamente, a "leitura preliminar dentro da sala de aula" se incorpora mediante uma negociação implícita. Enquanto P percebe que poucas pessoas conseguiram ler o texto, prefere destinar um tempo para a leitura preliminar dentro da sala de aula. Esta dinâmica é, então, um recurso negociado implicitamente a partir das necessidades de AA e, produzido localmente, através do tempo. Examinarei outros recursos em 6.3.

6.1.2 Materialidade dos textos e dualidade "reconhecimento do sinal~compreensão do signo ideológico"

Passemos agora à questão relativa à materialidade dos textos. De acordo com o explicado em 3.1, uma análise possível em perspectiva dialógica dos textos escritos pode ser feita olhando a vida dos textos dentro de séries de situações comunicativas, isto é, como são concebidos, formulados, escritos e editados, distribuídos, consumidos, lidos ou consultados, ou reformulados em novas situações. O trabalho desenvolvido por P e AA com os elementos paratextuais dentro da sala de aula (no caso do Evento 1, com o título e as imagens) presta atenção a alguns destes aspectos. Há outro elemento evidenciado nesse intercâmbio, que dá conta da materialidade e da forma de circulação dos materiais didáticos em si mesmos. Quando P pergunta a AA se já leram o texto (em linha 1) ela nomeia a "ficha": a coletânea de textos xerocados e disponibilizados em diversos locais dentro ou perto da Faculdade. Quando o semestre de aulas está iniciando, são tantos os pedidos de materiais dos diversos cursos que muitas vezes esses materiais devem ser encarregados com uma antecedência de quarenta e oito horas, como explica alguém a P (linha 14) quando ela pergunta quem tem o texto para começar a trabalhar (linhas 11 a 13).[211]

Recupero aqui a parte final do Evento 1:

15. P- aaah! tá... quarenta e oito horas... bem.. então... já o título né... retrato em branco e preto é
16. ótimo para tentar falar.. claro. quedó cortada.. pero en realidad...
17. AA- aah.. tá
18. P-en el original... está esto que apenas se ve. que es una mano blanca. (---) e a mão. como é
19. que se diz. em português.. mão preta.. ou mão negra?
20. AA- negra.. negra.. preta..
21. P-aah!
22. ɛ- negra é... preta é... ((3" enquanto se ouve perguntar alguém: -preta no es el color?))
23. P-que problema! que problema que palavra vamos usar (---)
24. ɩ- afro! ((duas ou três pessoas riem))
25. P-esse. esse é outro problema né?
26. ɛ- esse também!

[211] A esse tempo se soma o tempo que passa para AA encarregarem o material. De acordo com as notas de campo de 27/3/06, esse dia P distribui um novo texto ("É Santa Catarina") que não está na coletânea (cf. Apêndice H), porque AA ainda não têm a "ficha".

27. P-e aqui usam afrodescendentes também..
28. ι- sí
29. P-então. vamos começar devagar.. o que e que é devagar...
30. ι- despacio!
31. P- devagarinho né? (...)

A qualidade das cópias nunca é ótima e, além disso, muitas vezes acontece de essas cópias "interromperem" o texto ou as imagens associadas (cf. comentário do analista em linhas 7 a 9). Isto acontece no caso do texto organizador deste macroevento em particular: durante essa mesma aula, os AA pedem para P indicar duas linhas "perdidas" do original (notas de campo de 3/4/06). A própria diagramação destas coletâneas, organizadas em formato A4, muitas vezes distorce a diagramação original. O jogo das duas mãos (a negra e a preta), na revista aparecendo dispostas em páginas contíguas, ativando, portanto, o confronto visual de forma evidente, fica perdido na apresentação da "ficha". P procura recuperar esse jogo verbalmente (linha 16: *"claro. quedó cortada.. pero en realidad..."* e linha 18: *"en el original... está esto que apenas se ve. que es una mano blanca."*) e também visualmente, mostrando a disposição do artigo na revista, o qual ajuda a evidenciar o jogo, como mostram os comentários de vários AA (linha 17: *"aah.. ta"*), especialmente no uso de *"aah"*, com curva melódica descendente, interpretável aqui como sinal de convergência com P.

Após P esclarecer qual é a disposição das imagens no formato original, introduz uma pergunta sobre o termo a ser empregado a respeito da cor da pele (linhas 18 e 19:*"e a mão. como é que se diz. em português.. mão preta.. ou mão negra?"*) gerando diversas respostas de parte de AA (linha 20: *"negra.. negra.. preta."*, linha 22: "*negra é... preta é.."*, *"preta no es el color?"*). Estas respostas, antes de evidenciar desconhecimento dos sinais, apontam o desconhecimento dos signos ideológicos do português. O problema não passa aqui por conseguir identificar o sinal da língua portuguesa (já que os AA demonstram conhecer tanto o termo "negro", igual em espanhol, quanto "preto"). Porém, no caso da cor da pele, trata-se de uma construção cultural, da absorção do sinal pelo signo ideológico. Se familiar para os AA no caso do espanhol (língua em que sabem como o adjetivo "negro" pode ser carregado axiologicamente quando empregado a respeito da pele das pessoas[212]), ela é desconhecida na língua estrangeira.

[212] Podemos perguntar a Luis Suárez, uruguaio integrante do time inglês Liverpool, suspenso por oito jogos por ter chamado "negro" ao jogador senegalês Patrice Evra, integrante do Manchester City, durante o jogo do dia 15 de outubro de 2011. O caso, amplamente discutido por muitos jornalistas (não só uruguaios), envolveu múltiplas considerações ao longo dos últimos meses sobre o valor do termo em espanhol rioplatense e sobre o racismo na sociedade uruguáia.

P não "resolve" imediatamente a dúvida dos aprendizes. O uso da interjeição *"aah"* (linha 21), neste caso com curva melódica ascendente, deve ser entendido, enquanto que "pista de contextualização" (isto é, sinal fonético com valor cultural, tal como explicado em GUMPERZ, [1982]-1998, p. 109), como equivalente a "adivinhem". No espanhol rio-platense, o padrão da entonação de P é tipicamente empregado por adultos brincando com crianças (e também entre adultos) quando os primeiros não querem revelar um segredo ou a resposta a uma adivinha. Seu comentário posterior (linha 23: *"que problema! que problema que palavra vamos usar"*) contribui para manter em suspenso a "resolução" do enigma, ao mesmo tempo que a intervenção de ι (linha 24), sugerindo o uso do termo "afro(descendente)", carregado, do ponto de vista axiológico, de correção política, parece buscar essa "resolução".

Porém, as intervenções posteriores de P não adiantam respostas, mesmo incorporando também esse termo à discussão (linha 23: *"esse. esse é outro problema né?"*) e apontando ser ele empregado no artigo em que vão trabalhar (linha 25: *"e aqui usam afrodescendentes também.."*, o advérbio de lugar "aqui" refere-se ao texto). E as intervenções de ε e ι (linha 26:*"esse também!"*, linha 28:*"sí"*), do ponto de vista conversacional não se contrapõem ao enunciado por P. Enquanto ε confirma ser o uso do termo "afrodescendente" também problemático, não indo além do ponto de vista tópico com seu comentário, ι se expressa mediante um sinal de convergência conversacional[213] com P. Embora a questão das formas de construção cultural envolvidas com a cor da pele apareça vagamente nos eventos revisados neste capítulo, importa observar que o assunto, apenas sugerido neste intercâmbio inicial, será discutido em diferentes momentos das três aulas configurativas do macroevento "Retrato em branco e preto".

P intervém abrindo, mediante o marcador conversacional[214] "então", o trabalho com o texto, indicando um trabalho a ser feito lentamente (linha 29: *então. vamos começar devagar..*). Considero pertinente acrescentar, a partir daí, desenvolver-se o evento analisado em 4.2.1 sobre a expressão fixa em espanhol ("blanco y negro", o qual não apresentarei por extenso novamente aqui).[215]

---

[213] Em 4.2.1 referi-me a este tipo de marcador conversacional. Reitero que os marcadores conversacionais são expressões relativamente fixas na sua forma, típicas da oralidade (além de MARCUSCHI, 1986, vide ROSA, 1992, p. 16-9, CHAREAUDAU e MAINGUENEAU, 2005, p. 371-3). Outros autores preferem falar em marcadores discursivos embora, em termos gerais, refiram-se aos mesmos fenômenos (SCHIFFRIN, 1988, 31-36 e 312-30, MARTÍN ZORRAQUINO e PORTOLÉS-LÁZARO, 1999, 4057-9, CASTILHO, 2010, p. 229-30 e 683).

[214] Cf. nota anterior.

[215] A continuidade dos eventos pode apreciar-se em Apêndice I (linhas 1 a 31 e 32 a 73 respectivamente).

Vale a pena, sim, confrontar ambos os eventos em um ponto. Como já vimos no evento analisado nesta seção, quando interrogados por P sobre o termo português empregado para falar sobre a cor da pele, vários AA respondem (linhas 20 e 22). Em termos da dimensão ativo-dialógica da compreensão, a entonação destas respostas expressa, fundamentalmente, incerteza sobre o valor dos signos ideológicos da língua estrangeira (quando se usa "negro"? quando se usa "preto"?).

No caso do evento analisado em 4.2.1, a expressão dessa dimensão da compreensão, ativada nos AA a partir da confusão momentânea sobre o dito "blanco y negro", é diferente. Em menos de um minuto (lembremos que este segundo evento continua o outro) as vozes, hesitantes ao responder a P, revestem-se da "centelha de expressão"[216] acendida pelo conhecimento da língua materna, de palavras próprias, circulando no âmbito da sala de aula de línguas estrangeiras, espaço onde está particularmente presente o jogo identificação do sinal ~ compreensão do signo ideológico. O ritmo interativo muda: encontramos alunos lutando pelo piso conversacional[217] (isso está evidenciado no aparecimento de turnos superpostos em vários momentos), a fala, em geral, desenvolve-se animadamente e, além do mais, a autoridade de P sobre seu conhecimento da língua (espanhola, neste caso) é contestada.

Uma última observação a respeito do evento analisado está vinculada às línguas circulantes nessa sala de aula. Conforme o assinalado previamente (1.1), nas disciplinas de leitura, as professoras (especialmente no caso de francês e português, menos assiduamente no caso de italiano) recorrem à língua-alvo durante a aula. Enquanto transcorre a sequência interativa, vemos como P participa falando em português (linhas 1 a 3, 5, 7 a 13, 15 e 16, 18 e 19, 23, 25, 27, 29 e 31). Importa salientar que o espanhol não se apaga totalmente em suas intervenções, como pode ser observado em linhas 16 (*"claro. quedó cortada.. pero en realidad.."*) e 18 (*"en el original... está esto que apenas se ve. que es una mano blanca."*). Seria possível abrir uma análise sobre o aparecimento do espanhol no discurso de P,

[216] "O significado neutro da palavra referida a uma determinada realidade concreta em determinadas condições reais de comunicação discursiva gera a centelha da expressão." (BAKHTIN, [1952-3], 2003, p. 292).

[217] Já apontado em 4.2.1, o conceito de "piso conversacional" remete ao direito de acesso ao turno de fala que o indivíduo tem em presença de outros que nesse momento assumem o papel de ouvintes (SHULTZ, FLORIO e ERICKSON, 1982, p. 95). Uma intervenção na conversa nem sempre equivale a ter direito ao piso conversacional, já que muitas vezes as enunciações coincidentes, em aparência, com novos turnos, agem como sinais de assentimento (por exemplo, "ahã", "sim", "claro") ou discordância (por exemplo, "não', "impossível") para o dito pelo interlocutor, como acontece com diversas falas de AA a respeito do dito por P no Evento 1 (Cf. LINELL, 1998, p. 159). Já desde uma perspectiva mais dialógica, podemos conceber o piso como um espaço em que se assiste conjuntamente, em que haverá intervenções significativas para esse piso, ou não (ibidem).

majoritariamente desenvolvido em português, na linha de desentranhar os aspectos dialógicos em nível de intraenunciados (cf. 1.2.3), mas este ponto não será abordado nesta pesquisa.

Os AA falam em espanhol (linhas 4, 6, 14, 17), embora haja intervenções de alguns integrantes da turma em português (como acontece com ε em linhas 22 e 26). Lembremos que 42.8% dos AA dessa turma são "iniciantes", já tendo estudado a língua portuguesa previamente (2.1.2 e 3.2). Isso não significa que o recurso ao português na oralidade seja particularmente promovido nas aulas. Tanto o fato de P falar em português quanto de P não se focar na produção oral ou escrita em português são questões discutidas no primeiro dia do curso (notas de campo de 20/3/06).

O uso do espanhol por parte dos AA e de português ou espanhol por parte da P (interpretável também como um recurso dessa comunidade de prática) possibilitou, a meu ver, aos AA, participarem e se engajarem na discussão em torno dos textos (cf. 3.2.2), como dão conta os registros das aulas gravadas durante o curso e como veremos nos eventos revisados no próximo capítulo.

6.2 SOBRE A PAISAGEM INTERATIVA DA LEITURA CONJUNTA EM SALA DE AULA

Como explicado anteriormente, a dimensão "toporâmica" das atividades de leitura envolve várias modalidades: leitura preliminar fora da sala de aula; leitura preliminar em sala de aula (de forma individual ou em pequenos grupos) e, por fim, leitura conjunta localizada em sala de aula. Nesta seção examinarei as características interativas desta última. A fim de estabelecer como estou interpretando o acontecer discursivo denominado aqui leitura conjunta em sala de aula, apresento um segundo evento, parte do macroevento de letramento "Retrato em branco e preto".

MACROEVENTO DE LETRAMENTO "Retrato em branco e preto"
Evento 2: "Que relação tem com os desenhos?"

(...)

124. P- (…) bem então. aqui. eeh fala. outra coisa que chama a atenção aqui é.
125. OS brasis.
126. γ- os dois brasis
127. P- os brasis não é?.. os brasis.. é o plural.
128. A-de Brasil
129. P- lembram o que o outro dia falei... ((algumas AA falam, incompreensível)) se fala
130. dos Brasis. e também se fala o Brasil nem.. nenhum Brasil existe.. por que essa.
131. alusão. a OS Brasis? que relação tem com os desenhos?
132. ψ1- es la unión de los estados... por eso...
133. P-ela diz que. OS Brasis é a união dos estados do Brasil?

134. ψ1- está haciendo una comparación
135. A- como cada estado tiene
136. A-no. es la comparación que hacen con otros países. Argentinaa. esta de no sé que..
137. pero acá dice
138. A-dice. comparación de. o. o i de agá com ranking
139. P-com ranking mundial! você já tem a união. dos diferentes estados? ou será...
140. A-no da. a mi a mi me parece que lo que.. va a diferentes ciudades.. así más. eeh.
141. económicamente más fuertes yy.. los estados en que. aparece más racismo y donde
142. muchas veces (---) aparece más
143. P- é. a pobreza e a riqueza. estão relacionadas com. a cor da pele?
144. A-sí
145. A-sí
146. P-também
147. A-también
148. χ1-síí. pero. no es una forma también de decir las dos caras de Brasil? en vez de decir
149. los dos
150. P-las dos?
151. ι- ahí dice dos..
152. P-ah! acá dice dos?
153. χ1- claro. por esoo. hablando de los. los dos Brasiles. digamos. sería las dos caras de
154. Brasil ((enquanto ela fala, outras vozes se ouvem "por trás"))
155. P-sim... mas tem mais.. em realidade. não é?
156. ι- o nível econômico. dos brancos e dos pretos no Brasil
157. P-exatamente. os dois Brasis. então seriam? o Brasil dos brancos. e o Brasil dos
158. negros.. mas em realidade. tem. uma gama não é. de. nuanças. eeh nessa relação
159. branco e negro
160. γ- también se puede decir. las dos caras de una. de una realidad..
161. P-mhm
162. γ- porque la realidad es una.. son las dos caras de esa misma realidad...
163. P-y la realidad cuál es? la una...
164. A-la del racismo...
165. P- el racismo!
166. γ- claro. el racismo no. claro!
167. P-então aqui
168. A-(---) aqui compara com... países!
169. P- tá comparando não é. com países... como eh. deve. deve se entender. esse esse. Essa
170. relação aqui. por exemplo Rio de Janeiro Argentina trinta e quatro. São Paulo
171. Hungria... trinta e cinco parece.. Rio Grande do Sul Costa Rica quarenta e três... que é
172. que é isso... cómo é que deve ser lido.. isto
(...)

Aula de leitura em português, 3/4/06

Esta sequência interativa "captura" um segundo movimento de leitura do texto, uma vez discutido o título e o desenho das mãos companheiro do texto. Desta vez trata-se de avançar na leitura, prestando atenção a outros elementos paratextuais participantes da diagramação do texto (cf. Anexo B): na parte inferior da página incorpora-se uma subseção com seu próprio título ("Os dois Brasis") e subtítulo ("Comparação do IDH-M dos brancos e dos negros brasileiros com ranking mundial de IDH"). Estes se referem a um mapa de Brasil e a um conjunto de mapas de sete estados brasileiros (Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Amazonas, Bahia e Maranhão). Cada mapa está acompanhado de uma

legenda explicativa segundo o seguinte formato: "Brasil=Costa Rica (44º)". Em baixo dos mapas, inclui-se um esclarecimento sobre "O que é IDH".

A diagramação do artigo, tal como publicado na revista, recupera também, ao apresentar esta informação, o jogo de contrastes entre cores "branco" e "negro", de forma tal que, na página onde aparece a mão branca, os mapas de Brasil e dos estados são brancos, e na página com a mão negra, os mapas correspondentes são pretos. Este jogo está reforçado pela inclusão dos termos "brancos" e "negros" (respectivamente, em fonte branca e em fonte preta), apresentados no extremo exterior de cada conjunto de imagens e alinhados verticalmente.

A tarefa inicial no Evento 2 consiste em interpretar estes elementos paratextuais integrantes do texto. P introduz a questão chamando a atenção dos AA sobre o título "Os dois Brasis", com especial ênfase na existência de mais de um Brasil, evidenciado, em sua enunciação, por marcar o artigo "os" (linhas 124 e 125). Vale fazer notar, nessa primeira contribuição discursiva[218], P nomeiar "os Brasis", apagando o numeral cardinal "dois". Este fato é assinalado por γ (linha 126), mas não é incorporado por P em sua enunciação posterior (linhas 127 e 129 a 131), e também não por outros AA. P está mais interessada, nesse momento, em chamar a atenção sobre o fato de o nome do país poder ser empregado em plural, procurando, por sua vez, interpretar a relação entre esse uso em plural de Brasil e os mapas (linhas 130 e 131: *"por que essa. alusão. a OS Brasis? que relação tem com os desenhos?"*). Segundo ψ1, tal relação estaria no fato de mostrar a união dos estados (linha 132) ou, melhor, quando sua enunciação é reformulada por P (linha 133: *"ela diz que. OS Brasis é a união dos estados do Brasil?*), ψ1 esclarece tratar-se de uma comparação (linha 134).

Inicia-se então uma série de contribuições de diferentes AA, trazendo nuanças diversas sobre o perguntado por P, isto é, a relação entre o título e os desenhos, com a resposta dada por ψ1: nessa subseção do texto trata-se de comparar a situação de diferentes estados brasileiros (e cidades pertencentes a esses estados) e seu IDH com a de determinados países, posicionados por sua vez no ranking mundial de acordo com seu IDH-M (linhas 135 a 142). A seguinte pergunta de P (linha 143: *"a pobreza e a riqueza. estão relacionadas com a*

[218] Contribuição discursiva é a denominação adotada por Linell (1998, p. 159-61) para fazer referência às contribuições elementares (i.e., unidades básicas) ao discurso, aproximadamente equivalentes ao turno conversacional, na linha do apontado já por Bakhtin ([1952-3]-2003, p. 275): "Os limites de cada enunciado concreto como unidade de comunicação discursiva são definidos [...] pela alternância dos falantes. [...] O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva". Esta última afirmação pode ser interpretada, a meu ver, em termos de piso conversacional, como: o falante termina seu enunciado e cede o piso ("passa a palavra") ou, o mantém ("dá lugar à sua compreensão ativamente responsiva").

cor da pele?) sugeriria uma digressão tópica, mas, além de alguns sinais de convergência com P (linhas 144, 145 e 147), o tópico "relação entre o título e os desenhos" é reinstalado rapidamente na intervenção de χ1 (linhas 148 e 149: *"síí. pero. no es uma forma también de decir las dos caras de Brasil? em vez de decir los dos"*).

Desta vez, o sinal de convergência "sí", advérbio afirmativo, se reveste de outro valor, expresso mediante o prolongamento vocálico e a curva melódica descendente, interpretável, portanto, no espanhol rio-platense como uma pista de contextualização com sentido concessivo: "sim, mas não é tão assim". Então, a enunciação de χ1 chama a atenção de P sobre um ponto que, como vimos no início deste evento, fica apagado em sua enunciação: P partia de um título, "Os Brasis" (em linhas 124 e 125), enquanto o título é "Os dois Brasis". Quando χ1 (se) pergunta se falar em "dois Brasis" não seria uma forma de falar em "as duas faces do Brasil" e ι insiste sobre a presença do numeral cardinal "dois" no título (linha 151: *"ahí dice dos.."*), P recupera essa informação que estava se perdendo na discussão (linha 150: *"las dos?"* e linha 152: *"ah! acá dice dos?"*).

χ1 e ι respondem, em suas intervenções posteriores (respectivamente, linhas 153 e 154, linha 156), à pergunta de P formulada no início do evento: a relação entre o título "Os dois Brasis" e os desenhos estaria em mostrar duas faces do Brasil, relacionadas com o nível econômico de brancos e negros no país. Vale observar que P recupera esta interpretação (linhas 157 e 158: *"exatamente. os dois Brasis. então seriam? o Brasil dos brancos. e o Brasil dos negros.."*). Reitera, porém, o já expresso em sua intervenção anterior (linha 155, *"tem mais..em realidade. não é?*): na relação "branco-negro" haveria toda uma gama de nuanças (linhas 158-9).[219] Este ponto não é aprofundado nesse momento da aula, mas, como já indiquei, o tema vai ser tratado em vários momentos das aulas envolvidas com o macroevento de letramento "Retrato em branco e preto".

No restante do intercâmbio apresentado como Evento 2, a atenção dos participantes envolvidos na interação foca na interpretação de "dois". Assim γ considera possível entender que a presença de "dois" no título sugeriria a existência de duas faces de uma realidade (linha 160 e 162): o racismo (linhas 164 e 166). Isso é apoiado por sinais de convergência (linha 161) e intervenções de P (linha 163 e 165), seguidas de uma reorientação tópica introduzida

[219] Na linha do discutido em 6.1.1 sobre a circulação de espanhol e português em sala de aula, vale observar que só ι vai participar ocasionalmente em português durante este evento (linhas 156, 173, 193). No caso da contribuição discursiva em linha 156, mesmo tendo discutido pouco tempo antes sobre o carregamento axiológico do termo "preto" a respeito da pele das pessoas, ι usa esse termo (devido, talvez, a seu desempenho limitado na oralidade). P recupera esse "falho" na contribuição de ι em sua próxima intervenção, e simplesmente reinstala o termo "negro" em sua enunciação: *"o Brasil dos brancos. e o Brasil dos negros..."* (linhas 157 e 158).

por P a partir do emprego do marcador conversacional "então" acompanhado do advérbio locativo "aqui" (linha 167), recuperada na contribuição discursiva de A (linha 168). Nessa subseção do texto se estabelece uma comparação com outros países, levando P a focar o trabalho na interpretação dessa analogia (linhas 169 a 172), perguntando aos AA como deve ser lida a relação "Rio de Janeiro=Argentina (34º)", "São Paulo=Hungria (35º)" ou "Rio Grande do Sul=Costa Rica (43º)".

A sequência interativa denominada Evento 2 interrompe-se aqui, mas está apresentada por extenso no Apêndice I (vide linhas 173 a 229). Boa parte do trabalho conjunto produzido a partir daí envolve a interpretação da equivalência entre um determinado estado brasileiro (por exemplo, Rio de Janeiro) e um país ocupando determinado lugar segundo seu IDH no ranking mundial. Neste trabalho conjunto, as vozes de ι (linhas 173, 175 a 177, 179 e 180, 183 e 184, 187 e 188, 193, 199, 202, 204, 206, 208, 210, 215 a 219, 222 e 223, 225), ψ1 (linha 182), γ (linhas 185, 195, 197, 202, 203, 209), χ1(linhas 205, 207), ω1(linhas 212, 214) e outros AA (linhas 190, 196, 211, 227, 229) entretecem, conjuntamente com P (linhas 174, 178, 181, 186, 189, 191 e 192, 194, 200, 220 e 221, 226 e 228) a interpretação dessa equivalência.

Importa examinar este evento em sua totalidade (linhas 124 a 229) para interpretar o significado de fazer uma "leitura conjunta em sala de aula", ajudados pelos conceitos analíticos[220], de embasamento dialógico, "projeto comunicativo" e "episódio tópico" (LINELL, 1998, p. 212-34, 181-205 e 2009, 177-217). Este será o ponto abordado na próxima seção.

6.2.1 Leitura conjunta em sala de aula: projetos comunicativos, tipos de atividades comunicativas e episódios tópicos

De acordo com a visão dialógica norteadora desta pesquisa, todo intercambio comunicativo pressupõe uma arquitetônica capaz de traduzir um compromisso comunicativo assumido pelos participantes em uma situação social (ibidem), compromisso segundo o qual:

1. os integrantes prestam atenção uns aos outros, a suas ações e comportamentos;

2. os participantes estabelecem um foco comum em torno do qual falar, podendo fazer parte do âmbito concreto ou da conversação precedente ou ainda de um discurso –ausente– sobre o mundo, construído com base em conhecimentos prévios;

[220] Emprego aqui o termo "analíticos" no sentido de as categorias "projeto comunicativo" e "episódio tópico" ajudarem ao analista a interpretar o acontecido numa sequência interativa.

3. os atores devem relacionar suas contribuições conjuntamente, mediante a manutenção e o desenvolvimento de focos de atenção e tópicos discursivos desenvolvidos através de sequências interativas.

Estes aspectos do compromisso comunicativo se traduzem numa rede multifacetada envolvendo simultaneamente estruturas de participação, conteúdos tópicos e sequências interativas. Ora, na análise destas últimas, não se trata só de falar em intervenções incorporadas numa cadeia discursiva, mas de seguir o "projeto comunicativo" (LINELL, 2009, p. 178) que nela se vai construindo. Um projeto em andamento foca numa tarefa que amiúde requer esforços combinado de dois ou mais indivíduos (podem existir projetos individuais também). Os projetos não necessariamente estão planejados de antemão: há alguns ocasionados pela própria interação e emergem à medida que as pessoas vão falando. Ao mesmo tempo, são dinâmicos, pois podem modificar-se enquanto são desenvolvidos, às vezes em formas não projetadas inicialmente. Embasada, reitero, numa perspectiva dialógica, a categoria de "projeto comunicativo" assume como centrais a orientação para o outro e a ação comunicativa realizada de forma conjunta.[221]

Os projetos comunicativos fazem parte regularmente de projetos não comunicativos de maior abrangência, isto é, contextualizam a comunicação dentro de outras atividades. Num nível mais global ou compreensivo, podemos falar em "tipo de atividade comunicativa" (daqui por diante, TAC). Todo TAC relaciona-se a alguma situação social e a algum encontro social cuja natureza é reconhecida pelos participantes (por exemplo, "aula"), está enquadrado por expectativas e propósitos específicos e pode "convocar" o uso de gêneros discursivos específicos, envolvendo, ao mesmo tempo, atividades não verbais ou não discursivas (LINELL, 2009, p. 202-3).[222]

---

[221] Nesta linha, podemos evitar a noção de ato de fala, autônomo, individual, cunhado dentro da tradição dos estudos de pragmática a partir das reflexões de Austin, Grice e Searle, entre outros (LINELL, 2009, p. 178). As contribuições discursivas, entendidas como atos comunicativos, antes que asserções, perguntas etc. fora de contexto, são atos que integram projetos comunicativos: por exemplo, asserções que buscam conseguir a aceitação do interlocutor ou que argumentam sobre um ponto, perguntas que ajudam a entender alguma coisa a quem pergunta ou a conferir a atenção ou conhecimento prévio de seu interlocutor (LINELL, op. cit., p. 182).

[222] O autor reconhece as variadas vinculações deste conceito: os jogos de linguagem wittgensteineianos, apontados em 1.3, os sistemas de atividades neovygotskyanos assinalados em 3.1.1, e as considerações de Goffman (1974) sobre as atividades situadas. A noção de TAC (que é a que estou privilegiando nesta tese) está próxima da proposta de Clot (2008) referida em 3.1.1 sobre gêneros sociais de atividades, embora não coincida totalmente.

Em 4.2.1 indiquei que, segundo Goffman ([1964]-1998, p. 11-5), a fala acontece em "encontros sociais". Estes, por sua vez, se encenam em "situações sociais", i.e., "[...] um ambiente que proporciona possibilidades mútuas de monitoramento" (ibidem) e no qual os comportamentos daqueles presentes à situação se organizam socialmente segundo regras culturais de convivência. Em qualquer encontro face a face, os participantes sempre se perguntam "o que está acontecendo aqui, agora?", na procura de se situar no encontro. Os "enquadres" ou "esquemas de representação" (GOFFMAN, [1974]1986, p. 10-1) são definições da situação social construídas pelos participantes que permitem interpretar o que é dito e feito, ou sinalizar o que se diz ou faz.

Assim, as sessões com o psicoterapeuta, as aulas, os interrogatórios policiais, as conversas familiares depois da janta, são alguns exemplos dos inúmeros TACs que incorporam projetos comunicativos de variado alcance. A dualidade "projeto comunicativo" ~ "TAC" dialoga igualmente com a dualidade "enunciado" ~ "gênero discursivo", de cunho bakhtiniano. Esta última foca nos aspectos discursivos, a primeira leva esses aspectos discursivos ao âmbito das ações desenvolvidas nas situações sociais em que a interação acontece: falamos por gêneros (cf. 1.2.3), sim, e nossas falas nos encontram, enquanto indivíduos situados em diferentes situações sociais, realizando diferentes ações no mundo social. Os projetos comunicativos e os TACs dão conta dos enunciados pertencentes a diversos gêneros discursivos com relação às atividades realizadas "além" do âmbito discursivo. Ou, dito por outras palavras, projetos e TACs incorporam a "face discursiva" dos empreendimentos conjuntos levados adiante por toda comunidade de prática.[223]

No caso do Evento 2 (linhas 124 a 229), os participantes da interação estão engajados num projeto comunicativo de nível micro: procurar as relações entre o título ("Os dois Brasis"), os desenhos e as legendas que os acompanham. Este projeto faz parte de um projeto maior, atravessando o macroevento de letramento todo: ler o texto "Retrato em branco e preto", o qual faz parte de um projeto ainda maior: ler textos em língua estrangeira. Este último acontece em determinado contexto: ensino institucional, o que perfila, portanto, o projeto maior como determinado TAC.

Assim, o projeto micro (procurar as relações entre título, desenhos e legendas) acontece permeado por um determinado compromisso comunicativo, segundo o qual P e AA se engajam em atividades conjuntas em torno a um foco discursivo. Um ponto extremadamente interessante, a meu ver, do acontecido no Evento 2, é a forma de a "leitura conjunta em sala de aula" desenvolver-se como projeto(s) comunicativo(s) de índole mais micro, caso deste, ou mais macro, através de diversos encontros.

Na primeira parte do evento (linhas 124 a 172), vários participantes da situação social "sala de aula de leitura em língua estrangeira" dão voz à sequência interativa[224]: P, γ, ψ1, χ1, ι, e diferentes AA, cujas vozes não são identificáveis na análise. Nessa sequência, os participantes se engajam no projeto apontado por P em sua chamada de atenção inicial sobre

[223] Precisamente, assinalei em 3.1.2 o reclamo de Tusting (2005) a respeito da construção do conceito "comunidade de prática", desenvolvido por Wenger (1999), relativo à falta de ênfase no trabalho discursivo envolvido em toda comunidade de prática.

[224] O que não equivale a todos os participantes dessa situação social. De acordo com as notas de campo do dia 3/4/06, estavam presentes na aula, aproximadamente, quarenta alunos. (Esse número diminuiu depois da primeira prova, realizada o dia 24/5/06. Em minhas notas de 7/6/06 observo que a turma inicial tem se reduzido quase a metade.) Como sabemos, os registros gravados só podem evidenciar as presenças "discursivas", isto é efetivamente realizadas através de enunciações.

"Os Brasis" (linhas 124 e 125) e em sua pergunta sobre a relação entre esse Brasil "plural" e os desenhos (linhas 130 e 131). E precisamente porque é um projeto comunicativo, a resposta não está num enunciado, numa voz, mas permeia a sequência: as contribuições de ψ1 (linhas 132 e 134) abrem um trabalho interativo que se vai entretecendo com as contribuições de P e de vários AA (linhas 135 a 142) e se "afunilando" à medida da progressão da sequência. Assim, χ1, ι, γ e mais AA participam na construção coletiva desse projeto junto a P (linhas 148 a 172).

O mesmo acontece na segunda parte do evento (linhas 173 a 229). Como expliquei acima, as vozes de ι, ψ1, γ, χ1, ω1 e de outros AA entretecem conjuntamente com P a interpretação, já não do título da subseção e das imagens nela apresentadas, mas do sentido da legenda que acompanha cada imagem, referida à equivalência entre um determinado estado brasileiro (por exemplo, Rio de Janeiro) e um país ocupando determinado lugar segundo seu IDH no ranking mundial.[225]

Ao mesmo tempo, estas duas partes do projeto comunicativo vão-se desenvolvendo segundo determinadas características em termos de "episódio tópico". Esta categoria analítica procura dar conta da forma pela qual os participantes de uma sequência interativa vão construindo espaços de coerência e intersubjetividade mediante suas ações de referir, predicar e conectar unidades ideacionais entre si, num discurso com um piso conversacional comum (LINELL, 1998, 182). Todo episódio tópico se caracteriza pela estreita relação entre a estrutura tópica e o marco de participação. Observar uma sequência interativa desde a perspectiva de "episódio tópico" permite trazer à tona as facetas constituintes do compromisso comunicativo, previamente assinaladas: conteúdos tópicos e estruturas de participação.

Como já vimos, a categoria de "projeto comunicativo" assume, como centrais, a orientação para o outro e a ação comunicativa realizada de forma conjunta. Mas "conjunto" não equivale a simétrico: a maior parte do tempo os projetos envolvem participações assimétricas. No caso desta pesquisa, podemos identificar duas assimetrias óbvias que fazem parte do contexto em que transcorre a situação social "aula de leitura em língua estrangeira". A primeira, já apontada em 4.2.1 e também em 6.1.1, trata dos papeis institucionais dos participantes nessa situação social. P, como agente institucional, está encarregada de

[225] Poderíamos, inclusive, considerar o trabalho interativo desenvolvido nesta segunda parte como a realização de um novo projeto comunicativo em nível micro, dentro do que seria o projeto comunicativo de leitura do texto "Retrato em branco e preto". Na análise das duas partes do evento estou considerando, porém, cada parte do evento (linhas 124 a 172 e linhas 173 a 229, respectivamente) como integrante de um mesmo projeto comunicativo.

desenvolver uma agenda de atividades e organizar as tarefas em sala de aula (cf. SCOLLON e WONG SCOLLON, 2001, cf. BERTOLDO, 2009). A segunda tem a ver com o fato de não todos os indivíduos participantes dessa situação social agirem discursivamente: embora estejam presentes e a integrem, nem sempre suas vozes se manifestam nesses diferentes encontros sociais que são as diferentes aulas.

Além das assimetrias implicadas no projeto comunicativo maior ("ler em língua estrangeira"), vale nos determos no acontecido concretamente no Evento 2. Do ponto de vista tópico, o episódio apresenta uma dinâmica interativa segundo a qual, em muitas ocasiões, as intervenções de P são de "iniciativa livre" (LINELL, 1998, p.169), isto é, produzem avances tópicos (linhas 124 e 125, 129 a 131, 157 a 159, 163, 167 e 169 a 172) ou introduzem novos candidatos tópicos (linha 143). As dos AA são "respostas mínimas" (LINELL, op.cit., p.176), isto é, confirmam ou desconfirmam a ação do turno precedente sem produzir um avance tópico (linhas 126, 128, 132, 134 a 138, 140 a 142, 144, 145, 147 a 149, 151, 153, 154, 156, 160, 162, 164, 166 e 168).

As contribuições discursivas de P e AA estão fortemente localizadas, ou seja, em geral cada contribuição é responsiva à imediatamente anterior, e focalizadas (cada contribuição se relaciona de forma pertinente com o aspecto tópico central da contribuição precedente). Esta questão se evidencia tanto na primeira parte do Evento 2 (linhas 124 a 172) quanto na segunda (linhas 173 a 229).

A localização e a focalização fazem parte da dinâmica de muitas sequências interativas registradas durante o curso. Ambas estariam, a meu ver, vinculadas com os próprios projetos comunicativos constituintes do TAC "aulas de leitura em língua estrangeira" (os microprojetos associados às duas partes do evento analisado, mas também o projeto próprio do macroevento: "ler um determinado texto em língua estrangeira")[226].

Já a relação "iniciativa livre" ↔ P, de uma parte e "resposta mínima" ↔ AA, de outra, manifesta-se de forma mais variável através dos diversos projetos empreendidos nas diferentes aulas do curso. Em muitas ocasiões, as "respostas mínimas" dos AA são caracterizáveis por permitir avançar o tópico ligado ao projeto comunicativo em questão, mediante algum mecanismo de confirmação (no Evento 2, por exemplo, as intervenções de ψ1 em linhas 132 e 134 com relação à pergunta de P em linhas 130 e 131). Outras vezes, ao invés de confirmar o assinalado por P ou por outros colegas da turma, elas evidenciam

[226] Daí que Linell (2009, p. 190-2) fale em projetos "aninhados" (*nested projects*) uns em outros. Esta característica dos projetos comunicativos convoca novamente o jogo de encaixes (situações ~ tradições) explicado em 1.3.

divergências, às vezes nuanças interpretativas sobre o texto discutido, como acontece a respeito do título da subseção (por exemplo, em linha 136 *"no. es la comparación que hacen con otros países",* em linha 140 *"no da. a mi a mi me parece que lo que.."*, em linha 148 *"síí. pero. no es una forma también de decir las dos caras de Brasil?*). Há momentos quando os AA participam desde "iniciativas livres", como veremos mais adiante.

A relação "iniciativa livre" ↔ P, "resposta mínima" ↔ AA comporta diversas formas de uso do piso conversacional. Na primeira parte do Evento 2 (linhas 124 a 172), podemos dizer que as "iniciativas livres" de P a apresentam, preponderantemente, possuindo o piso conversacional da sequência. Já na segunda parte (linhas 173 a 229), o piso passa a ser dos AA. Embora as primeiras intervenções de ι (linhas 173, 175 a 177) possam ser interpretadas como "respostas mínimas", porque contribuem para avançar o tópico segundo o solicitado por P em linhas 169 a 172, é possível observar como, gradualmente, ι vai-se apropriando do piso. As contribuições de P (linhas 174, 178, 181, por exemplo) passam a ser "respostas mínimas". E junto a ι, as vozes de ψ1, γ, χ1, ω1 vão reconfigurando a estrutura de participação do episódio tópico (segunda parte do Evento 2) visto a dinâmica de "iniciativas livres" e "respostas mínimas" apresentar os AA ganhando, como já disse, o piso conversacional.

A análise apresentada nesta seção procurou evidenciar como se traduz interativamente a modalidade "leitura conjunta em sala de aula", dentro das várias modalidades constitutivas da dimensão toporâmica das aulas de leitura. Embora a paisagem interativa mostrada nessa ocasião refira-se às aulas de português e seja uma característica de diferentes macroeventos de letramento dessa comunidade de prática, de acordo com os registros de dados (aulas gravadas e notas de campo), acompanha também as aulas das outras disciplinas integrantes da constelação de comunidades de prática, foco desta pesquisa.

6.3 MAIS RECURSOS (NEGOCIÁVEIS? NEGOCIADOS?) DENTRO DA COMUNIDADE DE PRÁTICA: "QUAL É O ASSUNTO DESTE TEXTO?"

Nas seções anteriores, revisitei eventos nos quais os participantes desenvolvem a atividade de leitura sobre elementos paratextuais, de forma conjunta, em sala de aula, mostrando a forma como os membros de uma comunidade de prática, P e AA, se engajam mutuamente em empreendimentos conjuntos e compartilham determinados recursos, acumulados através do tempo. A seguir, examinarei como acontece a leitura do texto, a partir de instruções negociadas explicitamente entre P e AA.

6.3.1 Qual é o assunto deste texto ou "se sente que é ela"?

Lembremos a dinâmica de trabalho da aula do dia 3/4/06: a turma iniciou o processo de leitura dedicando quinze minutos, aproximadamente, para revisar os elementos paratextuais desse artigo. Depois do intervalo da aula, P deixa um tempo para fazer a "leitura preliminar dentro da sala de aula". Vale indicar, para essa leitura preliminar, P pedir aos AA que confrontem a informação contida nesse texto com um texto lido previamente[227] a respeito do IDH. Nos últimos minutos, é feita uma primeira discussão conjunta. P marca como tarefa de casa relevar os dados históricos relacionados com a escravidão aparecentes no texto.[228] Os primeiros minutos da aula seguinte transcorrem em torno à correção sobre essa tarefa de casa. Terminada a correção, inicia o evento que apresento a seguir.

MACROEVENTO DE LETRAMENTO "Retrato em branco e preto"
Evento 3: "Qual é o assunto deste texto?"

(...)

1. P- (...) agora.. se eu pergunto a vocês.. agora. já com o texto. mais ou menos já lido né? Vocês
2. já le leram o texto todo... se eu pergunto. qual é o assunto deste texto...((3")) o assunto quer
3. dizer.. o tema.. qual é o assunto deste texto?((várias vozes respondem quase simultaneamente))
4. AA – é a desigualdade.. é o racismo.. el racismo... es la discriminación racial
5. P- sí pero. lo que pasa que.. ahora digo no está bien ((fala isso último brincando e ri)).. (---) se
6. eu digo. o racismo a desigualdade. posso dizer que esse é o assunto.. de outro texto também...
7. tá? vocês têm que me dizer. eeh. de alguma maneira em uma oração NÃO tão comprida assim
8. também. qual é o interesse. se é que tem. desse texto.. naa. globalidade do assunto
9. desigualdade. racismo. o que é que aqui se trata EM particular..
10. A-eeh... en particular. seria. o. o
11. P- eh. outra vez. o que é que traz o. o texto de Ana Carvalho. diferente. de outro texto. que
12. também teria. como. eeh supratítulo desigualdade. por exemplo. ou que. teria como título.
13. brancos e pretos. por exemplo. tá? poderia. poderia ser. ter uma semelhança enorme aí. mas o
14. que é que faz. a diferença do texto da Ana...
15. α- eh.
16. β- más que nada. las consecuencias. que ha tenido a lo largo del tiempo la discriminación. eh.
17. que se le hace a los negros. consecuencias que traen. en la actualidad. la segregación en
18. espacios de trabajo. la violencia. la pobreza ((3"))
19. γ- ((fala muito baixo)) muy bien... muy correcto
20. β- sí. y da cifras de..
21. P- bom. por aí anda.. tá s. tá... sim?
22. δ- claro. pero.. más que informativo. me parece quee.. que tiene un carácter. como de
23. denuncia... digamos de. de dar a conocer. las desigualdades. no solamente informativamente
24. sino haciendo énfasis. en en los derechos no? que se les han negado aa. a al eh a los negros...
25. P- todo o mundo concorda aqui.
26. γ- [sí..
27. P- o tom deste texto. é de denúncia?
28. γ- sí es

[227] "É Santa Catarina". Vide Apêndice H.
[228] Vide em Apêndice I, Transcrição parcial da aula de leitura em português como língua estrangeira do dia 3/4/06, linhas 727 a 732.

29. ε - sim..
30. δ - sí.
31. P- sim?
32. ε- yo creo que sí
33. P- bom. então vocês têm que me demonstrar
34. γ- [es es fundamental
35. P- onde é que está. a denúncia. nesse texto... quer dizer..
36. γ- [no
37. P- exatamente. em que partes do texto eu estou achando.. que a autora. apresenta este texto.
38. como uma denúncia. como é que ela faz.. como é que ela escreve..

Aula de leitura em português, 5/4/06

Incorporo este evento para mostrar como se "negociam" as formas de interpretação sobre o texto. Neste caso, porém, recorro ao termo negociar com um duplo valor que esclareço a seguir. Em primeiro lugar, trata-se de ver como é discutida explicitamente a abordagem sobre a leitura dos textos em sala de aula de língua estrangeira, isto é, "como ler os textos". A modalidade de leitura explicitada por P pode ser entendida como mais um recurso dentro dessa comunidade de prática, negociado na forma indicada em 6.1.1: P propõe uma abordagem de leitura que será aceita, de forma implícita, pelos AA. Não estou aludindo, exclusivamente, à forma de ler o texto que organiza o macroevento "Retrato em branco e preto". Conforme vai desenvolvendo-se o curso, cada texto será lido na procura das "chaves" de leitura discutidas no Evento 3 (notas de campo e ou gravação de aulas de 24/4/06, 3/5/06, 17/5/06, 21/6/06, 26/6/06) e já empregadas, embora não explicitadas com o mesmo grau de detalhe do Evento 3, em aulas anteriores (notas de campo de 22/3/06 e 27/3/06).[229]

Em segundo lugar, trata-se de ver como estão sendo negociados os sentidos entre os integrantes dessa comunidade de prática, isto é, como vai desenvolver-se, a partir do recurso da comunidade "como ler os textos", a dinâmica "participação ~ reificação" (cf. 3.1.2). Lidarei, separadamente, com ambas as questões, se bem que estejam relacionadas entre si, como veremos no decorrer da análise.

A respeito do recurso "como ler os textos", ou seja, a modalidade de leitura promovida nessa comunidade de prática, é possível ver P desenvolvendo uma primeira explicação ao longo de várias contribuições relativamente extensas (linhas 1 a 3, 5 a 9, 11 a 14). Em sua primeira intervenção, P pergunta, concretamente, sobre o *"assunto desse texto"*, isto é, *"o tema"* (linhas 2 e 3). A primeira resposta de vários AA, em formato de "resposta mínima" (cf. 6.1.2) alude ao racismo e à discriminação racial (linha 4). P continua trabalhando

[229] Assim, a respeito de "Pátria gaúcha" (cf. Apêndice H), P pede à turma revisar o artigo na procura de elementos avaliativos, por exemplo, uma referência a Garibaldi como o "agitador italiano". Ou a respeito de "É Santa Catarina" (vide Apêndice H), P pede para procurar no primeiro parágrafo "a rede semântica relacionada com a ideia de desconfiança ou de dúvida".

discursivamente para explicitar suas expectativas, explicando o racismo poder tornar-se tema de outros textos e, portanto, ser necessário mostrar o que *"trata em particular"* esse texto (linhas 7, 9) – marcando enfaticamente "em" (linha 9) assim como, previamente, "não" (linha 7). Com efeito, este último ponto é desenvolvido em sua terceira intervenção (linhas 11 a 14). O que "aqui se trata em particular" passa a ser agora *"o texto de Ana Carvalho"* ou mais concretamente, *"o que faz a diferença do texto da Ana"* (linhas 13 e 14).

Neste momento, vai iniciar-se uma "corporificação" da voz do texto (cf. 2.2), isto é: o artigo que está sendo lido em sala de aula vai materializando-se como enunciado~enunciação de alguém. "Retrato em branco e preto" começa a ser considerado como um elemento da comunicação verbal no sentido bakhtiniano (cf. Capítulo 1 e Seção 3.2), e não uma topografia limitada ao espaço da página A4 da cópia, como parecia indicar o emprego reiterado, no Evento 2, de formas adverbiais locativas do português ("aqui") e do espanhol ("acá", "ahí") por parte de P e AA (linhas 137, 138, 151, 152, 167, 168, 170, 197, 226 do Evento 2).[230]

Assim β, apoiado por γ, procura trazer em suas intervenções "o assunto" do texto de Ana (linhas 16 a 18 e 20). Mas, para δ (em linhas 22 a 24), isso não é suficiente: *"más que informativo. me parece quee.. que tiene um carácter. como de denúncia"*. Esta contribuição de δ abre as portas a um microevento (linhas 25 a 38) no qual P indica a AA que, se estão achando ser o tom do enunciado~enunciação de Ana Carvalho de denúncia, deverão "demonstrá-lo", ou seja, recuperar as partes do texto nas quais *"a autora. apresenta este texto. como uma denúncia. como é que ela faz.. como é que ela escreve.. "* (linhas 37 e 38).

Os movimentos discursivos do Evento 3 trazem à tona os "[...] três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – [...] indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e [...] determinados pela especificidade de um campo de comunicação" (BAKHTIN, [1952-3]-2003, P. 261-2). No primeiro momento, "o assunto" do texto ou "conteúdo temático" é introduzido pela pergunta de P (o que se trata nesse texto em particular). A seguir, a consideração de δ sobre o caráter de denúncia desse texto nos leva à "construção composicional". E o pedido de P para "demonstrar" a denúncia, recuperando a forma como a autora escreve, aponta o "estilo" (a seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua). A voz do texto recupera, também, na alusão de P ao *"tom de denúncia"* em linha 27, sua entonação (que faz parte constituinte de seu caráter "corporificado").

---

[230] Nas expressões *"acá dice"*, *"ahí dice"* evidenciadas no Evento 2, o espaço textual, antes do que a voz da jornalista Ana Carvalho, parece ser a voz que fala no enunciado~enunciação "Retrato em branco e preto".

Interpreto o Evento 3 como a preparação para desenvolver um projeto comunicativo envolvendo P e AA durante quarenta minutos, até o intervalo da aula. A partir desse momento, o trabalho desenvolvido pela turma consiste em recuperar as "evidências" linguísticas da denúncia tecida no texto. O processo não segue necessariamente uma leitura lineal, parágrafo a parágrafo e vai construindo-se conjuntamente, de forma análoga, em termos interativos, ao revisado no Evento 2. Visto a extensão da sequência interativa relativa a este processo, ela não será abordada nesta seção, mas pode ser consultada no Apêndice I (linhas 39 a 522). Com o objetivo de exemplificar o ponto, incorporo a seguir um breve recorte desse intercâmbio comunicativo, no qual a turma está revisando o último parágrafo do texto.[231]

MACROEVENTO DE LETRAMENTO "Retrato em branco e preto"
Evento 4: "se sente que é ela. né?"

(...)

357. P- acá. continuamos com essa leitura. e voltamos.. essas. seriam ações. afirmativas ((γ
358. pergunta baixo: dónde? e alguém perto dele responde mostrando o lugar no texto)) de
359. reparação... capazes de melhorar. através de instituições. as oportunidades e os níveis
360. de bem-estar de uma comunidade em constante deva. desvantagem... essa é a oração!
361. τ- es ella? no es la
362. P- se sente que é ela. né? por quê? justifique.. em que se vê que é. ela
363. ι- esas. serían las acciones..
364. P- seriam!
365. A-serían..
366. P- claro. seriam. é um condicional. não é? nesse contexto.. por qué é usado. em vez de.
367. essas são?
368. AA- eeh
369. P- porque está dando. a ideia de que é uma interpretação. não é?
370. ι- sí. además. también. empieza diciendo que. dos formas son. eh. defendidas. por el
371. relatório.
372. P- exato!
373. ι- y después termina. optando por una. que es. la de ella..
374. P- claro. sí
375. ι- lo que está pensando
376. P- e muda o tempo verbal. muda o tempo verbal porque aí vem a interpretação..
377. muitas vezes quando. quando a gente. está argumentando. e. está defendendo um
378. argumento. ou apresentando uma hipótese. pode utilizar o condicional. não é? essas
379. seriam.. y no necesita poner. para mí. en mi opinión. ya con el condicional alcanza...
380. tá?

Aula de leitura em português, 5/4/06

[231] Transcrevo a parte final do parágrafo para facilitar a leitura do Evento: "Duas formas de políticas públicas são defendidas: as universais, aplicadas sem distinção, e as focalizadas. Essas seriam ações afirmativas, de reparação, capazes de melhorar, através de instituições, as oportunidades e os níveis de bem-estar de uma comunidade em constante desvantagem". (Cf. Anexo B.)

Nesta sequência continua evidenciando-se a "corporificação" da voz[232] do enunciador desse texto ou enunciado ~ enunciação. De acordo com o conversado entre P e AA no Evento 3, trata-se de procurar traços linguísticos que evidenciem a forma em que Ana Carvalho se faz presente no texto e o entoa, entanto que enunciado~enunciação, como uma denúncia e não simplesmente como uma informação, questão observada por δ no Evento 3 (linhas 22 a 24). No Evento 4, o traço recuperado é o emprego de uma forma verbal em Futuro do Pretérito, aludido como Condicional ("Essas seriam ações afirmativas, de reparação [...]").

P chama a atenção de AA sobre essa parte final do texto (linhas 357 a 360) e termina sua intervenção indicando que *"essa é a oração"*. Imediatamente (linha 361), τ expressa que é ela (isto é, a voz da autora) com uma entonação interrogativa que restringe a certeza a respeito de sua observação, acrescentando *"no es la"* (literalmente: "não é a"). Esta última parte de sua contribuição discursiva é completada por P (linha 362), comentando *"se sente que é ela. né? por quê? justifique.. em que se vê que é. ela"*. A justificativa, a respeito das escolhas linguísticas da autora, é introduzida por ι (linha 363) que simplesmente reitera (em espanhol), o inicio de "essa oração".

Nessas palavras de P e de τ, o processo de "corporificação" se completa. Esse texto foi "falado" por alguém e essa "fala" de alguém se sente através dos recursos linguísticos escolhidos. No restante do evento (linhas 364 a 380) ocorre um intercambio em que P ressalta o emprego de uma forma verbal no Futuro do Pretérito para marcar opinião. Vale acrescentar ser o valor semântico desta forma, aproximadamente equivalente (ou aproximadamente "transparente"), em espanhol e em português. Daí não ser um aspecto complicado para salientar numa sala de aula de leitores adultos hispano-falantes e com conhecimentos em diversos letramentos mas, como sabemos, iniciantes em português.[233]

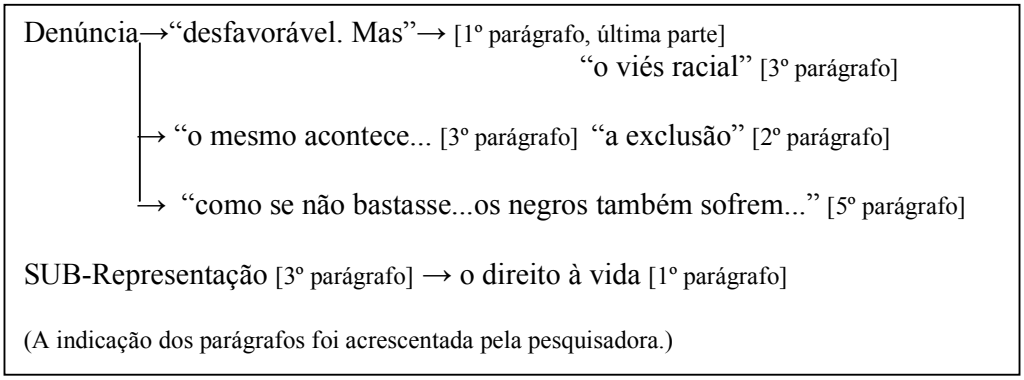
Uma vez finalizada a leitura conjunta, o trabalho de recuperação dos traços do "estilo" bakhtiniano desse enunciado deixará, como traço, um esquema escrito no quadro dessa aula.

---

[232] Lembre-se que o dialogismo entende por "voz" a consciência individual que fala (cf. 2.2). Como explicado, essa consciência individual é, o tempo todo, social. O conceito de "voz", usado recorrentemente na bibliografia dedicada ao ensino da escrita do inglês (L1 e L2), alude, em geral, ao "estilo" ou "presença" que individualiza um escritor de outros (RAMANATHAN e ATKINSON, 1999, p. 49-50). Embora, em aparência, apresente pontos em contato com a voz dialogista, a visão da voz que aparece em muitos livros de textos destinados a alunos universitários calouros é ao mesmo tempo "não social" e não está ancorada em gêneros específicos nem em disciplinas específicas (RAMANATHAN e KAPLAN, 1996, p. 29).

[233] O emprego do Futuro do Pretérito é em si mesmo um recurso linguístico sofisticado, que pode ser discutido nessa aula porque a proximidade genética das línguas o permite. Mas esta mesma proximidade pode criar a situação oposta. É o que acontece com as formas (pronominais e adjetivas) demonstrativas portuguesas "esta, essa, aquela" e suas correspondentes espanholas "esta, esa, aquella". No caso de "Essas seriam ações afirmativas", o referente não é tão óbvio para um leitor espanhol, que espera um referente mais distante da forma pronominal "essa". A continuação da sequência apresentada como Evento 4 foca, precisamente, na discussão desenvolvida em sala de aula sobre este ponto (cf. linhas 381 a 421 em Apêndice I).

Enquanto AA e P vão lendo conjuntamente, P procura organizar as considerações dos AA em forma de um esquema ou estrutura gráfica do texto que escreve no quadro, da seguinte forma (notas de campo, 5/4/06):



Este esquema é o produto do trabalho de "leitura conjunta em sala de aula" que envolve o levantamento de diversos recursos linguísticos do português e dialoga com o processo envolvido durante esse projeto comunicativo de trabalho de leitura conjunta (cf. Apêndice I, Aula de 5/4/06, linhas 39 a 522).[234]

6.3.2 Como "é falado" o texto?

Vejamos agora o momento final dessa leitura conjunta. Eu o apresento como um novo evento, trazendo outras questões vinculadas ao "assunto" do texto e à "corporificação" da voz que o "fala".

MACROEVENTO DE LETRAMENTO "Retrato em branco e preto"
Evento 5: "O que falou Ana Carvalho nesse artigo?"

(...)
493. P- claro. el tema de ella es. al final. (…) podría. haber insistido más al final. (…) queda. en la
494. subrepresentación ((4"))
(…)
495. A-ella es negra o blanca?
496. P- no sé... no. de cualquier manera...
497. A-a mí también me pasó. cuando uno lee el texto. así. cuando uno lee el primer
498. párrafo. dice. bueno.
499. A-claro. si (sacó tanto...---)

[234] Processo que estaria na linha de trabalho proposta por Sengupta (1999) a respeito das atividades de leitura em aulas de inglês para universitários. Trata-se de sensibilizar os aprendizes-leitores com vistas a criar uma "consciência retórica" que possibilite, de uma parte, uma leitura mais amigável de textos acadêmicos, e de outra, a possibilidade de produzir textos escritos apropriados (SENGUPTA, 1999, p. 293-4, cf. SWALES, 1990, p. 213-7). É claro que, no caso de "Retrato em branco e preto" trata-se de criar essa consciência a partir de um texto jornalístico.

500. P- eso pasa mucho con estos artículos.. uno dice. pah! se van a largar a decir esto! lê.
501. até o final. e. tranquilo! ((vários riem))
502. γ- todo depende de la interpretación que le demos. también. porque. está en nuestra
503. subjetividad dentro de la lectura..
504. P- isso é óbvio! você fica com o que você quer!
505. γ- claro. uno.. uno. puede pensar. digo. no! ahora. ahora se va a lanzar. pero. y. y
506. estaría a favor.
507. P- mm
508. γ-o de repente estaría a favor de que se quede.. depende. de de quien lo lea..
509. P- no. pero. eeeh. la lectura subjetiva tiene sus límites..
510. γ- claaro..
511. P- porque si yo voy. si a mí me dicen. bueno que dijo Ana Carvalho en ese artículo?
512. γ- sí
513. P- tá? a mí. puedo decir.. me da la impresión. parece que se va a jugar pero al final no.
514. por tales y cuales motivos. por qué. en determinados momentos usa tal expresión. no?
515. estee. empieza a exponer las ideas de tal forma y después. yo tengo que justificar si.
516. si voy a transcribir lo que (---) bem. esse é um dos objetivos deste curso. não é? fazer
517. uma leitura. analítica.. crítica dos textos.. eh. no sentido de que vocês depois vão usar
518. bibliografia.. então. mesmo que vocês não concordarem. com. as ideias que estão
519. sendo expostas naquela bibliografia que vocês vão ler. no momento de utilizar essa
520. bibliografia. se vocês. só vão transferir a opinião ou as ideias deste autor. têm que
521. fazer isso. e só depois. fazer a diferença. entre o que vocês pensam. e o que o autor
522. pensa... tá?

Aula de leitura em português, 5/4/06

Tal como acontece com os outros eventos integradores desta seção, não se trata aqui de fazer uma análise aprofundada das características interativas da sequência, mas de verificar quanto esta nos informa a respeito de "como ler um texto". Corresponde aos últimos minutos vinculados a este projeto comunicativo de leitura conjunta do texto e de levantamento dos recursos de "estilo" desse enunciado.

Na verdade, o evento é precedido por uma intervenção anterior de P (em Apêndice I, linhas 482 a 492) durante a qual, enquanto fala, "fecha" o esquema no quadro, escrevendo na parte inferior e à direita de "sub-representação", "o direito à vida". Nessa intervenção comenta que a jornalista *"lançou essa ideia do direito. à vida. e não existe no final.. poderia ter existido"* (linhas 484 e 485) mas, como a própria P acrescenta, o texto *"não termina nisso"* (linha 490), *"não tem a força"* (linha 492), isto é: em minha interpretação, não tem a força argumentativa prometida ao leitor no início do texto. Esta é a questão que sustenta topicamente a primeira intervenção de P no Evento 5 (linhas 493 e 494): a voz desse texto enuncia e denuncia... mas, nem tanto. Vale ressaltar a pergunta de A que segue estas considerações de P: "ela é negra ou branca?" (linha 495). P não sabe[235] e a intervenção

[235] "De cualquier manera" é equivalente a "mesmo assim" e poder-se-ia interpretá-la como a introdução de uma nuança concessiva que levaria em consideração a reorientação do decurso tópico para a identidade da jornalista, promovida pela intervenção de A. Dado o encadeamento interativo (P faz uma pausa e logo outra A intervém levando o decurso tópico novamente à questão da força argumentativa do texto), esse movimento não prospera.

seguinte de A, expressando ter o mesmo acontecido quando ela leu o texto (linhas 497 e 498), reconduz a questão para as expectativas por este geradas no leitor.

A partir desse momento, as intervenções dos participantes engajados nesse compromisso comunicativo consistem numa série de considerações que interpreto na linha de uma (meta)discussão sobre a dimensão ativo-dialógica da compreensão (vide 3.2.1) a partir da "construção composicional" do enunciado. Embora as contribuições dos AA em linhas 497 a 499 estejam referidas, concretamente, a "Retrato em branco e preto", a observação posterior de P (linhas 500 e 501) em espanhol remete a "estes artigos": "isso acontece muito com estes artigos: a gente pensa, bom, vão se largar a falar isto, *lê até o final e, tranquilo!"*.[236]

Como leitores de artigos escritos por jornalistas, circulando em determinadas revistas (questão também discutida em diversos momentos das aulas, mas, não abordada nesta seção da tese), nos dispomos responsivamente, esperando determinados movimentos do enunciado. Se for uma denúncia, até que ponto vai desenvolver-se? Os leitores desse texto concreto ao se manifestarem discursivamente na sequência[237], em termos de responsividade, carregam sua leitura, axiologicamente, de "desilusão".

Mas, além da valoração a respeito desse texto ou enunciado concreto, expressa por alguns integrantes da turma e P, as intervenções de γ (linhas 502 e 503, 505 e 506, 508) a transcendem porque, mesmo levando em consideração esse enunciado, o ponto incorporado ao debate é sobre "a interpretação que nós demos" sobre um texto e "nossa subjetividade dentro da leitura" (linhas 502 e 503). Voltando a "Retrato em branco e preto", o próprio γ acrescenta (linha 505): podemos esperar que o enunciador "se lance" (expresse sua denúncia mais fortemente) e, se isso não acontecer, como interlocutores agindo responsivamente nos sentiremos decepcionados. Ou também podemos esperar que o enunciador não extreme sua denúncia, preferindo que "fique" num tom mais moderado (linhas 505, 506 e 508: "mas, (outro leitor) estaria a favor, talvez, que fique lá").

Porém, "a leitura subjetiva tem seus limites"... Essa fala de P (linha 509), embora endereçada às considerações de γ (que não discorda, pois responde mediante o sinal de concordância "claro" ao dito por P[238]) e tomando como referência "Retrato em branco e

---

[236] A tradução que faço desta intervenção de P originalmente em espanhol (assim como das intervenções de γ, em linhas 502 e 503, 505 e 506, 508, apresentadas a seguir), leva em consideração as pautas entonacionais e outros recursos linguísticos presentes em sua fala. É minha interpretação do que está acontecendo discursivamente nesse momento do Evento 5. As intervenções traduzidas são apresentadas entre aspas, sem itálico.

[237] Lembremos que, nesse dia, conforme minhas notas de campo, aproximadamente quarenta alunos estão trabalhando na sala de aula.

[238] O prolongamento vocálico seria, nesse caso, uma pista de contextualização para interpretá-lo como sinal de convergência.

preto", também vai além. Ainda, podemos interpretar, segundo o falado a seguir por P (linhas 511 e 513 a 515), que a responsividade a respeito de um texto está limitada pelas escolhas linguísticas e a construção composicional de seu enunciador: *"parece que se va a jugar*[239] *pero al final no. por tales y cuales motivos. por qué. en determinados momentos usa tal expresión. no? estee. empieza a exponer las ideas de tal forma y después. yo tengo que justificar"*.

Outros limites, ainda, parecem desenhar-se entre linhas a partir das considerações que fecham a intervenção final de P e o Evento 5 (linhas 516 a 522) e apelam a "um dos objetivos do curso". Como apontado no capítulo anterior, as disciplinas em leitura "imaginam" uma comunidade de prática: aprendizes-leitores de uma língua estrangeira fazendo parte de uma comunidade acadêmica. P alude explicitamente a uma prática própria de comunidades acadêmicas: "usar bibliografia" (linhas 517 a 520). É a respeito de textos empregados pelos integrantes dessa comunidade que referem suas considerações. Este aspecto da questão será revisado no Capítulo 7.

Lembremos aqui eu estar procurando revisar um recurso relevante para a comunidade de prática: "como ler um texto". Este recurso, como outros já revisados da mesma comunidade, é negociado explicita e implicitamente ao mesmo tempo. Os eventos analisados em 6.3 são a expressão explicitada discursivamente dos requisitos institucionais da leitura de textos (com vistas à leitura de textos acadêmicos), falados pela voz de P, agente institucional. No decurso das aulas de português, a forma de desenvolver os diversos projetos comunicativos a respeito da leitura conjunta em sala de aula (que de acordo com as aulas gravadas e as notas de campo, continuam desenvolvendo-se durante o curso na linha proposta por P), expressa implicitamente a incorporação desta modalidade de leitura "*analítica.. crítica*[240] *dos textos"* (linha 517).

Mas, como vimos no Capítulo 5, as construções identitárias dos aprendizes-leitores escorregam por entre as fissuras dos papéis projetados institucionalmente. Também o texto em torno ao qual acontece a discussão resvala por entre as fissuras, porque não faz parte do mundo acadêmico. Da mesma forma, como veremos no próximo capítulo, desliza a dimensão

[239] Em espanhol, o verbo "jugarse" significa "arriscar-se" ou "lançar-se".
[240] O assunto não é aprofundado durante as aulas, isto é, não se vai além, na discussão em sala de aula, do Evento 5. O termo "crítico" poderia referir-se a ler com consciência do veículo de circulação do texto, ou do perfil de leitor que a publicação procura atingir (MELO, 2009, p. 80, MASCIA, 2009, p. 54). Ou, ao posicionamento do professor que crie condições de fazer emergir alunos "pensantes e críticos", capazes de problematizar o processo de leitura (MASCIA, 2009, p. 54-5). A visão imperante em boa parte da tradição educativa ocidental que valoriza especialmente o pensamento crítico individual comporta diversos problemas que serão tratados no Capítulo 7 (cf. RAMANATHAN e KAPLAN, 1996, p. 27, RAMANATHAN e ATKINSON, 1999, p. 59-61, ATKINSON, 2003, p. 54).

ativo-dialógica da compreensão. Para terminar, vale reaver o outro valor de "negociar" que comporta este recurso negociado da comunidade, apontado no início desta análise e ainda não abordado: a dinâmica "participação ~ reificação" envolvida na negociação de sentidos ocorrida em toda comunidade de prática.

As palavras de γ e as de P no Evento 5, "corporificam" uma ou outra face dessa dualidade porque, enquanto a responsividade, segundo γ, depende do leitor (*"todo depende de la interpretación que le demos"*), segundo P, a responsividade tem seus limites (*"la lectura subjetiva tiene sus limites"*). De acordo com estas falas, a voz de γ recuperaria uma "leitura participativa" (pois reconhece a capacidade dos indivíduos de ressignificar continuamente os enunciados) e a de P, uma "leitura reificada" (ao "fixar" algum aspecto do significado dos enunciados). Porém, as observações de γ sobre a "leitura participativa" não necessariamente estariam referindo-se a textos enunciados dentro do âmbito genérico acadêmico, como aparentemente aconteceria com as considerações de P.

O tema reaparece depois de um tempo, durante uma aula quando a turma revisa modelos de provas anteriores como preparação para a primeira prova do curso.[241] Os AA perguntam a P sobre suas expectativas a respeito da seguinte questão incluída nesse modelo de prova: "Resuma o conteúdo do texto em 4 ou 5 linhas". Não apresentarei aqui a sequência interativa, incorporada como Apêndice J, mas é relevante recuperar a pergunta feita por γ1 (linhas 5 a 7, 12) assim como a explicação desenvolvida por P em sua resposta (linhas 8 e 9, 14, 21, 23 a 24, 33 a 36, 42 a 46).

γ1 está interessada em saber se, para a elaboração das respostas da prova, o mais adequado seria "utilizar as palavras do texto" ou fazer um resumo com "as nossas palavras". Utilizar as palavras do texto, neste caso, é entendido como "citar entre aspas". Mas segundo γ1, essa citação entre aspas consistiria em fazer a tradução de português a espanhol. Isto é, tratar-se-ia de citar em espanhol o "falado" no texto em português. Daí, em função do desempenho linguístico esperável para os aprendizes-leitores dessa disciplina, o conselho de P ter sido elaborar o resumo, valendo-se de palavras próprias e evitar a paráfrase, evadindo-se, assim, das armadilhas das palavras "estrangeiras". Essa elaboração é, aliás, "subjetiva". Embora haja alguma ideia-chave que possa fazer parte dos resumos elaborados por todos, o resgatado em cada resumo ("ideias não centrais que podem ser interessantes") passa a ser "subjetivo" ou individual.

[241] Esta aula corresponde ao dia 17/5/06 e o texto ao qual se refere esta pergunta da prova, incorporado também na coletânea de artigos da disciplina é "Bisturi ou microfone" (cf. Apêndice J). O texto não está incorporado nos Anexos, já que o ponto relevante da discussão que acontece enquadrada dentro desse macroevento de letramento não está referido a esse texto em si.

Tais considerações de P me permitem reajustar o que poderíamos interpretar como uma postura identificada fundamentalmente com a “leitura reificada”. No seu reconhecimento das diversas possibilidades relativas à elaboração de um resumo a partir de um determinado artigo, estaria também o reconhecimento à “leitura participativa” e, de alguma forma, à dimensão ativo-dialógica da compreensão. Este é, precisamente, o assunto do próximo capítulo.

CAPÍTULO 7

SOBRE A DIMENSÃO ATIVO-DIALÓGICA DA COMPREENSÃO NA SALA DE AULA DE LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA COMO "EXPRESSÃO IDENTITÁRIA"

Indiquei previamente (Capítulo 5) que duas dimensões das constituintes da compreensão bakhtiniana, o reconhecimento, neste caso da palavra, em termos de conhecida ou desconhecida, e a compreensão de seu significado num contexto local-global, seriam chaves para interpretar a localização das limitações assinaladas pelos aprendizes das diferentes turmas a respeito da leitura de "textos específicos da área". A falta de conhecimento de léxico técnico e a ausência de conhecimento de base que permita abordar a atividade de leitura de um texto o revestem duplamente de complexidade.

Estas duas dimensões entrosam-se com a dimensão ativo-dialógica: nesta se evidenciam conflitos a respeito dos gêneros acadêmicos, não só nos "grupos de palavras" e nas construções discursivas dos aprendizes-leitores revisados no Capítulo 5, mas também em eventos de letramento que veremos no decorrer deste capítulo. Os textos pertencentes ao âmbito genérico-acadêmico são identificados como particularmente complexos, particularmente "estrangeiros" ou "alheios".

Neste capítulo mostrarei:

- como se manifesta a dimensão ativo-dialógica da compreensão nas atividades de leitura em português desenvolvidas em sala de aula;

- o modo de aparecer, dentro dessa comunidade de prática, a ênfase em letramento acadêmico a partir da leitura de textos pertencentes ao âmbito genérico-acadêmico;

- de que maneira se evidencia discursivamente um conflito em termos de leitura de "textos em geral" frente à leitura de "textos específicos da área" e o acontecido com a dimensão ativo-dialógica da compreensão segundo essa dualidade textual-enunciativa.

Tais questões serão revisadas à luz das formas como as características das práticas de uma comunidade dialogam com características de identidade.

7.1 AUTORAR NA COMUNIDADE DE PRÁTICA EM LETRAMENTOS EM LÌNGUA ESTRANGEIRA

De acordo com o discutido em 6.3, na forma de "leitura conjunta em sala de aula" promove-se a recuperação do "indivíduo falante" do texto. Produz-se, gradual e conjuntamente,

uma materialização ou "corporificação" da voz que enuncia o texto. Aparece a autoria discursiva. E, junto a ela, surge o interpretador (cf. BAKHTIN, [1970-1]-2003, p. 389-90 e [1974]-2003, p. 404-5). Desde uma perspectiva dialógica, não se trata de um autor ideal, como também não de um "ouvinte" ou interpretador ideal, porque este "[...] é, no fundo, um reflexo especular, uma dublagem do autor. Ele não pode introduzir nada de seu, nada de novo na obra interpretada em termos ideais [...]" (BAKHTIN, [1974]-2003, p. 405). Como formação abstrata ideal, o interpretador não pode ter nenhum excedente definível pela alteridade, isto é, não participa da exotopia (cf. 4.1.1).

Já na visão dialógica, os autores e os "ouvintes"-interpretadores, indivíduos empíricos, participam de um jogo de cocriação. Este é o jogo constituinte da dimensão ativo-dialógica da compreensão que completa o texto, continuando sua criação e não simplesmente "dublando um sentido". "O acontecimento da vida do texto [...] sempre se desenvolve *na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos*" (BAKHTIN, [1959-61]-2003, p. 311, grifo do autor).

"*Autorar*, nesta perspectiva, é orientar-se na atmosfera heteroglótica; é assumir uma posição estratégica no contexto de circulação [...] das vozes; é explorar o potencial da tensão criativa da heteroglossia dialógica [...]" (FARACO, 2006, p. 83, grifo do autor). E compreender ativamente é se posicionar, estratégica e avaliativamente, desde alguma visão do mundo, desde algum ponto de vista que, no ato da compreensão não excluem a possibilidade de mudança "[...] e até de renúncia aos [...] pontos de vista e posições já prontos" (BAKHTIN, [1970-1]-2003, p. 378).[242] Também, as atividades de autorar e compreender dependerão do gênero do enunciado que se determina pelo objeto, pelo fim e pela situação do enunciado (ibidem).

O jogo de cocriação faz parte da dinâmica "participação ~ reificação" ao serem negociados os sentidos que acontecem, como apontado no capítulo anterior, em toda comunidade de prática. E traz à tona, ainda, os modos de pertencimento à comunidade, isto é, as identidades de seus membros. Com efeito, uma comunidade de prática envolve também a negociação de formas de ser da pessoa nesse contexto: prática e identidade se espelham uma na outra (WENGER, 1999, p. 149-163).

As identidades se constroem em contextos sociais, através do tempo, seguindo diversas trajetórias nas quais a tensão entre o familiar e o desconhecido vai apresentar-se de formas diferentes. Essa tensão, enquadrada em sua evolução temporal, nos permite pensar, dentre outras

[242] Tal concepção do leitor está próxima, embora não seja totalmente coincidente, das propostas realizadas por Iser ([1989]-2002, p.105-18) dentro da linha da estética da recepção. No caso de Iser, os textos não são figuras plenas, mas enunciados com vazios que exigem do leitor o seu preenchimento (LIMA, [1979]-2002, p. 50-58). Parte da reflexão do autor embasa-se na Hermenêutica alemã alimentada no século XIX por Schleiermacher e Dilthey e, no século XX, por Heidegger e Gadamer (DUTRA, 2009, p. 243-5, 252-5, e ISER, 2005, p. 93-119).

possíveis, em trajetórias de entrada e em trajetórias de *insiders* ou membros privilegiados (op.cit., p. 152-5).

Aquelas de entrada são percorridas pelos recém-chegados que se incorporam na comunidade com a perspectiva de se tornarem membros plenos da comunidade: suas identidades estão envolvidas com sua participação futura. Todos nós, participantes de trajetórias de entrada numa nova comunidade, entramos em contato com novas práticas, aventurando-nos em territórios desconhecidos.

As trajetórias dos *insiders* aludem às formas de evolução de suas identidades. Com efeito, a formação de identidade não é um processo finalizador ou concluidor: pois continua através de novas demandas, novos eventos etc., criadores de ocasiões de renegociá-la. Quando agimos dentro de uma comunidade de prática da qual somos *insiders*, sentimo-nos em território familiar: entendemos o que os outros fazem porque entendemos o empreendimento no qual os participantes engajam-se.

Ao mesmo tempo, as identidades de todos aqueles indivíduos integrantes de uma comunidade de prática são entendidas como experiências de filiação múltipla e implicam "[...] o trabalho de reconciliação necessário para manter uma identidade dentro dos limites" (WENGER, 1999, p. 158).[243] Isto não equivale a falar de identidade em termos de essência fixa e estável, segundo o já explicado em 5.1.1: trata-se de entender que qualquer pessoa, engajada em diferentes práticas em cada uma das comunidades às quais pertence, amiúde se comporta diferentemente nelas, construindo variados aspectos de si.[244]

De acordo com o já exposto nos capítulos anteriores, a constelação de comunidades de prática, revisada nesta pesquisa, implicaria pessoas com experiências de filiação múltipla, "caminhando" diferentes trajetórias: aprendizes-leitores percorrendo uma trajetória de entrada em letramentos em língua estrangeira, em interação com as professoras, *insiders* da comunidade. Igualmente, como todo indivíduo leitor, enquanto cocriador de um texto, ao compreendê-lo ativamente ou "autorá-lo", se posiciona desde algum ponto de vista, podemos avançar que a dimensão ativo-dialógica da compreensão esteja intimamente ligada a algum posicionamento identitário. Assumindo uma perspectiva capaz de entrosar esta dimensão da compreensão bakhtiniana às identidades, considero possível desenvolver uma análise de acontecimentos

[243] No original: "[...] the work of reconciliation necessary to maintain one identity across boundaries".
[244] O autor (ibidem) discute tanto o conceito da identidade como essência fixa quanto uma visão de identidade fragmentada. Nesta tese estou levando em consideração a possibilidade de ver a identidade como um espaço aberto, inacabado, ou dito por outras palavras, dinâmico e fluido. Nada impede que esse dinamismo incorpore também um viés contraditório e ou conflituoso: se este viés é equivalente ou não à fragmentação é um elemento que não será aprofundado nesta pesquisa.

discursivos que dê conta da dualidade "dimensão ativo-dialógica~ posicionamento identitário". Esta análise se apresenta nas seções seguintes.

7.1.1 Responsividade iluminista. E os "recém-chegados"?

Com vistas a revisar os posicionamentos identitários a partir da dimensão ativo-dialógica da compreensão expressa por alguns participantes da turma, examinarei, a seguir, outro evento de letramento desenvolvido em sala de aula de português como língua estrangeira. Este aconteceu quando a turma estava trabalhando um artigo publicado na *Veja* do dia 11 de outubro de 2000. Escrito por Cristina Poles, "Fábula moderna" (Anexo C) 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 Marguerit Duvas, a qual obteve sua guarda, ensinou-o a falar francês e, depois de três anos, levou-o para Marselha.

MACROEVENTO DE LETRAMENTO "Fábula moderna"
Evento 6[245]: Afeto, educação e dinheiro

(...)
A3- le dieron la.. posibilidad de desempeñar otro rol diferente. y además le dieron CARIÑO y educación. eso..
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
P- ahí está.. él trata de. devolver eso..
γ- claro!
P- bem.
ε- e dinheiro! porque se não tem dinheiro não pode ter. educação. isso é importante..
P- é!
ε- tá? porque aí que a educação.
γ- [pero
ε- você dá se tem dinheiro.. porque se não tem dinheiro.. a cabeça não pensa!.. vamos a ser realistas nisso!
γ- [pero. el dinero y la francesa. claro.. el dinero y la francesa
A- ah. también!
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
γ- ah sí!
ε- para que seus filhos paguem e se não você trabalhar..
γ- sí
ε- então não é pra qualquer..
γ- la facultad no es para cualquiera..
ε- e isto é igual!... ((alguém fala muito baixo, passam 4")) isto é igual!
P- bem.
ε- isto é igual! se ele. se ela não tivesse dinheiro não levava... tomara que chegara um francês

[245] Mantenho a correlação numérica com os eventos do capítulo anterior, como forma de expressar a busca de coerência na escolha das sequências incorporadas em ambos os capítulos.

82. e me levara pra lá!
83. P- nossa! ((várias pessoas riem))
84. γ- pero. de alguna manera
85. ε- sabe que. em. em um ano.. me recibo de XX. no en treinta! ((fala em tom de brincadeira, e
86. ri quando termina de falar)) faço qualquer coisa!
87. γ- pero de alguna. de alguna forma esa educación le dióó. no dinero pero le dió posibilidades
88. de. un medio de vida!
89. A-noo!.. no para mí no
(…)

Aula de leitura em português, 24/4/06

O Evento 6 é um recorte de um episódio tópico acontecido durante a "leitura conjunta em sala de aula" do texto "Fábula moderna" e apresentado no Apêndice K (linhas 1 a 95)[246]. Como explicado em 6.2.1, olhar uma sequência interativa em termos de episódio tópico permite dar conta da forma de os participantes construírem espaços de coerência e de intersubjetividade mediante suas ações de referir, predicar e conectar unidades ideacionais entre sim, isto é: como se vai "tecendo" o tópico.

De acordo com Chafe (2005, p. 675), o tópico é um "[...] agregado coerente de ideias introduzidas por algum dos participantes em uma conversa, desenvolvidas tanto por esse partícipe ou outro, ou por vários deles em conjunto e, depois, fechado explicitamente ou livrado a seu esgotamento".[247] Quando um tópico tem sido semiativado a partir de alguma contribuição na sequência interativa, a "navegação" tópica manifesta-se discursivamente de acordo com duas grandes linhas de ações: a elicitação (*elicitation*) ou a narração (CHAFE, 1994). Enquanto esta última refere-se ao desenvolvimento do tópico por um único falante com mínima assistência de seus parceiros, a elicitação configura-se como uma sequência de contribuições relativamente breves, correspondentes a turnos dos diversos interlocutores. O movimento de desenvolvimento tópico é criado através dessas contribuições alternadas: a interação "endereça" a navegação tópica. Este é o caso de boa parte do episódio tópico do qual faz parte o Evento 6.

A turma está revisando o texto e, a partir de um comentário de P (linhas 1 a 5 em Apêndice K) o qual recupera uma breve passagem do artigo ("Roberto Carlos [...] é um exemplo de sucesso na vida profissional e pessoal", cf. Anexo C), ativa-se o tópico que dá nome ao Evento em si: "afeto, educação e dinheiro".

---

[246] Análises preliminares foram apresentadas em Orlando (2010 e 2011).

[247] No original: "[…] a coherent aggregate of thoughts introduced by some participant in a conversation, developed either by that participant or another or by several participants jointly, and then either explicitly closed or allowed to peter out". Nesta perspectiva, o tópico é uma unidade conceptual presente só em estado semi-ativo na consciência, já que excede a capacidade, limitada, da consciência ativa. Uma vez que um tópico tem sido introduzido, o foco de consciência ativa "navega" através dele, operando com diferentes ideias sucessivamente.

No decurso interativo prévio ao Evento 6 (linhas 6 a 55 em Apêndice K), diferentes AA recuperam o valor do carinho e da educação recebidos durante sua adolescência pelo protagonista da "fábula" contada pela jornalista. Mediante suas contribuições discursivas, vários AA junto com P vão navegando o tópico: o sucesso de Roberto Carlos, como colocado no texto, não se deve a possuir "montanhas de dinheiro ou carrões de luxo" (A2 em linhas 17 e 20, γ em linhas 19 e 24), mas a sua superação pessoal a partir do encontro com a pedagoga Marguerit Duvas (φ em linhas 26, 28, 30, 32 e 34, τ em linhas 37 e 38, 41 e 42, 44 e 45, 47, 49 e 50, 52).

O conjunto de contribuições dos AA, concretamente as de φ e τ, não seriam "respostas mínimas" às "iniciativas livres" de P (cf. 6.2.1): antes que contribuições discursivas confirmadoras da ação do turno precedente sem fazê-lo avançar, essas contribuições são as que vão navegando o tópico, apresentando os participantes envolvidos como "elicitadores" tópicos e não simplesmente como "respondentes" (CHAFE, 1994).

Enquanto, no caso de φ (linhas 26, 28, 30, 32 e 34), o tópico navega perto do "assunto" do texto, especulando sobre o que teria acontecido com a vida do protagonista se a francesa não o tivesse encontrado, no caso de τ (linhas 37 e 38, 41 e 42, 44 e 45, 47, 49 e 50, 52) o tópico "vira" em direção à importância do afeto nesse momento da vida do protagonista e a forma de podermos "marcar" o futuro das crianças. Como bem ressume γ (linha 53), trata-se de "afeto e educação".

Essa é a questão recuperada por A3 no momento inicial do Evento 6 (linhas 56 e 57) ao indicar ter existido, para Roberto Carlos, a possibilidade de desempenhar um outro papel, junto com o carinho (enfatizado em sua fala) e a educação. As palavras de γ (linhas 58 e 59), em turno superposto ao de A3, insistem na questão, acrescentando ser isso o que o protagonista procura dar a outras crianças. P (linha 60) reconfirma o dito por A3 e γ; este acrescenta o sinal de concordância "claro" (linha 61) e P (linha 62) introduz aquilo interpretado por mim como sinal reorientador do discurso (cf. MARCUSCHI, 1986, p. 71): "bem".[248] Aparentemente, o tópico teria sido esgotado. Mas, nesse momento ε (linha 63) intervém, trazendo uma nova faceta à discussão: o dinheiro. Sem este, não é tão simples dar educação...

A voz de ε vai navegando a questão através de novas intervenções (linhas 65, 67 e 68, 72 e 73, 75, 77, 79, 81 e 82, 85 e 86), desta vez, como "narradora" do tópico, na outra linha

[248] Assim como em espanhol o advérbio "bien" pode se interpretar como marcador metadiscursivo que sinaliza uma ruptura seqüencial, seja uma pre-conclusão da conversa, seja uma mudança tópica (MARTÍN ZORRAQUINO e PORTOLÉS LÁZARO, 1999, p. 4193-5).

possível de desenvolvimento tópico apontada acima. Vale trazer a fala tecida em suas diferentes intervenções através de dois movimentos:

Movimento 1. "*você dá se tem dinheiro.. porque se não tem dinheiro.. a cabeça não pensa!.. vamos a ser realistas nisso! 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 para que seus filhos paguem e se não você trabalhar.. então não é pra qualquer.. e isto é igual!...*"

Movimento 2. "*isto é igual! isto é igual! se ele. se ela não tivesse dinheiro não levava... tomara que chegara um francês e me levara pra lá! sabe que. em. em um ano.. me recibo de XX.*[249] *no en treinta! faço qualquer coisa!*".

O que denomino aqui como "movimento" refere-se à forma como, interativamente, acontece a narração tópica. Se revisarmos o primeiro movimento, veremos essa narração ser construída por contribuições relativamente breves de ε, acompanhadas de intervenções de outros participantes manifestando acordo (P em linha 64) ou aparente desacordo (γ em linha 66 e início de 69) que passa a ser acordo com as considerações postas por ε (γ em 69 e 70, 74, 76 e 78, A em 71). Durante esse primeiro movimento, vale observar uma série de superposições entre os turnos de ε e γ (linhas 58, 66 e 69). Já o falado por ε no final do primeiro movimento ("*e isto é igual!...*") corresponde a uma contribuição discursiva complexa porque introdutória de um novo (o segundo) movimento. Recupero novamente a passagem do Evento 6:

79. ε- e isto é igual!... ((alguém fala muito baixo, passam 4")) isto é igual!
80. P- bem.
81. ε- isto é igual! se ele. se ela não tivesse dinheiro não levava... tomara que chegara um francês
82. e me levara pra lá!
83. P- nossa! ((várias pessoas riem))
84. γ- pero. de alguna manera
85. ε- sabe que. em. em um ano.. me recibo de XX. no en treinta! ((fala em tom de brincadeira, e
86. ri quando termina de falar)) faço qualquer coisa!

Inicialmente, a contribuição discursiva de ε (linha 79) parece estar fechando sua "narração" tópica (movimento 1). Do ponto de vista interativo, acontece um intervalo de 4 segundos sem outro participante falar em público; ε repete o dito previamente ("*e isto é igual!...*") e P incorpora novamente o sinal reorientador do discurso "bem" (linha 80). Essa primeira autorrepetição de ε (em linha 79) poderia sugerir a P que a narração está completada,

[249] "Me recibo de XX" em espanhol equivale a "me formo em".

mas, esse não é o caso, ε repete por segunda vez "*e isto é igual!...*" (linha 81), para amplificar o dito no primeiro movimento de sua narração.[250]

Talvez seja essa retomada de turno e da narração prévia surpreendente para P que exclama "nossa" (linha 83) pois ε continua falando na mesma linha tópica, só esgotada em sua intervenção posterior comentando, em tom de brincadeira, que ela desejaria que existisse um francês em sua vida para completar seus estudos (linhas 85 e 86).[251]

No entanto, outras vozes vão aparecer para mostrar formas de desacordo. Enquanto γ insiste na importância da educação recebida pelo protagonista do artigo (linhas 84, 87 e 88), A manifesta não concordar com as palavras de ε (linha 89). E, além do Evento 6 em si mesmo, o episódio tópico conclui com novas palavras de γ (linhas 90, 92 e 94 em Apêndice K) e de τ (linha 91 em Apêndice K) sobre a questão.[252] A breve pergunta que P formula à turma (*"a que se dedica ele?"*, linha 95 em Apêndice K), reendereça definitivamente o tema da discussão, encerrando assim o episódio tópico sobre "afeto, educação e dinheiro".

Como indiquei antes de apresentar o Evento 6, trata-se de ver de qual forma diversos aprendizes-leitores "autoram" o texto lido e, mediante sua compreensão ativo-dialógica, expressam algum posicionamento identitário dentro da multifiliação própia de todo indivíduo (cf. COLLINS e BLOT, 2006, p. 104-6).

As vozes participantes do episódio tópico (linhas 1 a 95) dão conta da compreensão ativo-dialógica, porque leem o artigo e recriam seu sentido, nos diversos casos, posicionando-se desde algum ponto de vista ou visão do mundo. Os elicitadores da primeira parte do episódio, prévia ao Evento 6, recriam fundamentalmente os valores da educação e do afeto. Em função da metodologia adotada nesta pesquisa, sem previsão de encontros posteriores com os participantes dos eventos para uma interpretação conjunta a fim de realizar a análise, não é possível determinar com certeza desde qual lugar identitário eles estejam falando. Poderia ser desde o

---

[250] No intercâmbio analisado, a primeira autorrepetição pode ser interpretada, do ponto de vista conversacional, como resumo ou encerramento da fala (CAMACHO ADARVE, 2009, p. 197). Já a segunda autorrepetição é uma forma de "aprimoramento" ou melhoramento do segmento discursivo prévio: a repetição age como "catapulta" para um incremento discursivo que acontece no segmento consecutivo à repetição (op.cit., p. 35).

[251] Haja vista que não tive oportunidade de manter intercâmbios com P a fim de interpretar conjuntamente o valor de determinadas intervenções em sequências selecionadas para sua análise, não é possível aprofundar sobre estes aspectos.

[252] Vale salientar o emprego da conjunção adversativa "pero", equivalente a "mas" em português por vários desses participantes (linhas 84, 87 e 91). Do ponto de vista interativo, o recurso a esta conjunção ativa uma série de instruções que indicam como interpretar o enunciado de que fazem parte, introduzindo uma contra-argumentação a alguma proposição prévia (FLAMENCO GARCÍA, 1999, p. 3863-8). No caso das contribuições que integram o episódio tópico revisado, são contra-argumentações de γ e τ ao argumentado por ε.
Por sua vez, A (linha 89) diretamente recorre ao advérbio de negação "no" ("não"), embora imediatamente acrescente a expressão "para mí", marcador de opinião dentro da ampla categoria de marcadores de atenuação, isto é os marcadores que sinalizam estratégias de polidez com vistas a manter a face dos participantes numa interação (ROSA, 1992, p. 19-22 e 41-8).

lugar de cidadãos envolvidos com questões sociais, sensíveis às situações de injustiça que fazem parte do mundo contemporâneo (γ e φ nas intervenções prévias ao evento em si), ou do lugar de mãe, filha, professora ou ainda, como mulher (no caso de τ, também nas intervenções prévias ao evento em si). Porém, o que não parece acontecer é estarem falando desde uma postura equivalente a "recém-chegados" à comunidade de prática de letramentos em línguas estrangeiras próximas e, menos ainda, com ênfase em letramentos acadêmicos.

Também não seria essa a postura identitária que investe ε como narradora do tópico no Evento 6. Sua voz (diferente das outras, fala em português, um português com traços "desviantes" da norma culta) constrói uma apresentação de mulher trabalhadora, talvez mãe, talvez professora, que estuda ao mesmo tempo que trabalha. A brincadeira, ao fechar o segundo movimento de sua narração, busca atenuar, a meu ver, a dureza de sua compreensão ativa do texto. A francesa vira em suas palavras um francês, pelo qual estaria disposta a "fazer qualquer coisa" em troca de apoio financeiro para desenvolver seus estudos.

Apontei em 6.3.2, as construções identitárias escorregarem por entre as fissuras dos papéis projetados institucionalmente. Isto aconteceria, de uma parte, porque os alunos destas disciplinas chegam às aulas procurando, como mostrado no Capítulo 5, coisas diferentes das "imaginadas" pela instituição. Mas, de outra, porque os textos trabalhados em sala de aula agem em si mesmos como "fendas" para a expectativa institucional, pois muitos deles são artigos jornalísticos. Eles apresentam-se como enunciados particulares que composicionalmente abrem as portas à polêmica com outros pontos de vista: embora "monoperspectivizados" no sentido apontado em 3.1, permitem a "multiperspectividade". Embora "autônomos e particulares", no dizer de Bakhtin (cf. 3.1 e BAKHTIN, [1970-1], 2003, p. 388-9), estes enunciados convidam ao debate. E fazem isso a indivíduos participantes de uma grande comunidade discursiva (cf. 3.1.2): a dos leitores de mídia.

Esta comunidade discursiva ou público global de "leitores-em-todo-o-mundo", de acordo com a herança iluminista que atinge também as "cidades modernizadas" latino-americanas do século XIX mencionadas em 3.1.2.1, é alentada a crescer lendo e a "ilustrar-se" pensando por si mesma. Aliás, o modelo iluminista nos encoraja a fazer uso público de nossa opinião a respeito de um determinado assunto. Essa é a essência do jogo democrático: ao mesmo tempo que encoraja, "habilita" todo cidadão educado a pensar, em primeiro lugar e, a expressar publicamente seu pensamento, em segundo lugar.[253]

[253] Qual é a viagem das práticas letradas no grande tempo (3.1.2.1) que importa aqui? A ilustração confia em que as "luzes da razão" combaterão toda superstição e transformarão a ordem das coisas mediante uma regulamentação civilizatória (ARAMAYO, 2001, p. 293). O "Leserwelt" kantiano, isto é, "o-público-inteiro-do-

Em 3.1.2 indiquei que as práticas de letramento circulam, criam e recriam-se dentro das "comunidades discursivas", isto é, grupos de pessoas compartilhando textos e práticas. Considero pertinente trazer a noção de "comunidade interpretativa" (FISH, [1980]-2000, 14-6) para afunilar o ponto, devido à sua ênfase no trabalho de interpretação ou, em termos dialogistas, no trabalho de compreensão ativa, cocriadora, própria da atividade de "autorar" textos.

Fish (ibidem) parte da consideração de, enquanto leitores, construirmos interpretações cujos sentidos não são produzidos individualmente, nem estão depositados no texto, prontos para serem descobertos. Nossas interpretações trazem sentidos compartilhados socialmente, "autorizados" pelos membros de alguma comunidade interpretativa. Isto faz com que se possa reconhecer alguma estabilidade de interpretação entre os diferentes leitores, porque, precisamente, trata-se de membros pertencentes à mesma comunidade. E traz a possibilidade de se falar em diferentes "formas de leitura", como manifestações de perspectivas de variadas comunidades (ibidem). A "comunidade interpretativa" é o âmbito no qual se produz o movimento dialético, apontado em 1.2.2, entre entonação expressiva do individuo e acento social. E, como já assinalei, a "comunidade interpretativa" nos permite pensar a "comunidade discursiva", considerando seus aspectos de compreensão ativa.

A dualidade "dimensão ativo-dialógica (da compreensão)~posicionamento identitário" estaria, portanto, vinculada às formas interpretativas circulantes dentro das comunidades (interpretativas) a respeito dos gêneros discursivos: "autoramos", como fazemos, porque contamos com "chaves" ou permissões a respeito de como compreender ativamente. Somos educados (ou, ecoando palavras foucaultianas, "disciplinados") para compreender ativamente de formas diversas. No caso dos textos jornalísticos, não há limites, em termos de indivíduos com multifiliação identitária, a respeito de nossa responsividade quanto esses textos. O livre pensamento iluminista que viaja no grande tempo cria a ilusão de responsividade ilimitada. Retomarei o ponto no final do capítulo.

---

mundo-de-leitores" (Kant, [1784]-2010) configura-se a partir da metáfora ou "mito original" iluminista segundo a qual "aprender a ler é aprender a soletrar os fenômenos da experiência" ou a possibilidade de sair da "infância da humanidade" para cada homem pensar por si mesmo (LASTRA, 2004, p. 86, ARAMAYO, 2001, 294-5). Na fase inicial da história dos Estados Unidos (1770-1880) vai se cunhar uma "ideologia republicana da imprensa": publicar jornais, escrever para eles, lê-los, eram questões entendidas como essenciais para a formação cidadã, para o desenvolvimento pessoal e político (COLLINS e BLOT, 2006, p. 74-5). Estas tradições iluministas alimentam também a produção intelectual de José Pedro Varela, autor da primeira lei de educação comum uruguaia (1876), de amplo impacto na história do país. Profundamente influenciado pelos *freethinkers* europeus e estadunidenses, jornalismo, política e educação são uma sequência inevitável para Varela: sem educação não podem existir bons governos, sem paz não é possível a educação (CAETANO e RILLA, 2005, p. 102-4).

Vale observar que o episódio tópico analisado a partir do Evento 6 não é um caso isolado. Não estenderei esta linha de análise na tese, mas entendo ser pertinente assinalar que acontecem diversos intercâmbios durante o curso e eles, a meu ver, apontam para formas análogas de "autorar" os artigos lidos em sala de aula. Basta indicar, no caso do macroevento de letramento "Retrato em branco e preto", dois breves intercâmbios que podem ser lidos no Apêndice I.

O primeiro intercâmbio corresponde à aula de 3/4/06 (linhas 350 a 369) e trata da forma como uma aluna traz, a partir das categorias definidoras de uma pessoa pela cor da pele, sua lembrança das carteiras de identidade uruguaias de décadas atrás, nas quais se incluía uma menção à cor da pele. O segundo corresponde à aula de 5/4/06 (linhas 332 a 351), quando, a partir da discussão sobre o valor da discriminação positiva a propósito de gênero, dá-se uma discussão (em tom de brincadeira) entre vários alunos a respeito do sentido da existência de um "Dia da mulher". Deixo ao leitor a oportunidade de confrontar esses intercâmbios com o analisado a partir do Evento 6 em chave da dualidade "dimensão ativo-dialógica~posicionamento identitário".

Se os textos jornalísticos "habilitam" formas de responsividade as quais se correspondem com diversas filiações identitárias indo além da comunidade de prática de letramentos em línguas estrangeiras próximas, vale perguntar se a identidade de "recém-chegados" a essa comunidade está presente para os alunos e como se manifesta na sala de aula. Nessa linha, a seguir apresento dois breves eventos focados nesse assunto, e que, como veremos, dialogam entre si.

MACROEVENTO DE LETRAMENTO "Fábula moderna"
Evento 7: "O que é sarjeta?"

γ- qué es sarjeta?
P- não vou explicar ainda o que é sarjeta.. é a palavra que vai ficar.. para o final... ((se ouvem alguns risos)) não se parece com nada.. não sei se alguém procurou. cale a boca! ((se ouvem mais risos))
ν- esto no se parece con. nada!
P- eh?
ν- si no explicás esta palabra yo..
P- no no voy a explicar de entrada..
ν- ah..
P- si no para qué doy clase?
γ- ahí está la clave!
P- para eso. vamos al diccionario y ya está.. y en el diccionario no lo van a encontrar..
A5- no..
P- encontraron algo en el diccionario sobre sarjeta? qué decía?
ε- es. un.. (---) es una cosa de... de aguas pluviales..
P- es. la canaleta.. por dónde corren las aguas..
A6- entonces es una expresión..

A7- es como..
P- eexatamente!
AA- claro... claro...
P- então. como é uma expressão idiomática.. sempre as expressões idiomáticas.. são as mais difíceis de entender.. mas. trabalhando o contexto.. vamos chegar.. e nem sempre nos dicionários.. ee nos dicionários.. de português.. bi. bilíngues vão estar as indicações.. nos dicionários monolíngues pode ser.. mas nos dicionários bilíngues.. vai ser difícil que vocês achem.. eeh

Aula de leitura em português, 24/4/06

Este intercâmbio faz parte, assim como o Evento 6, do macroevento "Fábula moderna". Neste caso, trata-se do momento quando se está comentando o lide que acompanha o título: "A história (quase encantada) de um ex-interno da FEBEM, salvo da sarjeta por uma francesa" (cf. Anexo C). Vale notar, em termos gerais, este breve texto ser relativamente transparente para um leitor hispano-falante, com exceção da forma "sarjeta". Precisamente isso inicia o evento: a pergunta de γ sobre o significado dessa palavra e a resposta de P que, primeiro, comenta que a explicação vai ser feita posteriormente e depois, salienta a diferença com o espanhol (*"não se parece com nada"*). ν repete esse comentário de P e acrescenta em contribuição sucessiva que, se P não explicar esse termo, acontecerá alguma coisa. Vale observar que ν interrompe sua fala (*"si no explicas esta palabra yo..."*), mas poderíamos completá-la: "eu não vou entender nada", "eu não vou conseguir acompanhar" etc. E P insiste: não vai explicar no início da aula ("*no no voy a explicar de entrada*").

Em sua intervenção inicial, P brinca com a questão e pede para ninguém falar o significado do termo (*"não sei se alguém procurou. cale a boca!"*) e brinca novamente ao perguntar para que ela dá aula, se bastaria ir ao dicionário e procurar o significado de uma palavra. Mesmo assim, pergunta o que acharam as pessoas ao procurarem no dicionário e, de acordo com a definição dada por ε ("escoradouro"), A6 observa que, então, "sarjeta" está sendo empregada no lide com outro valor. P confirma essa observação acrescentando algumas considerações sobre o uso de dicionários, com as quais conclui o Evento 7.

Antes de desenvolver outras considerações, vejamos o ocorrido duas aulas mais adiante, quando a turma está iniciando a "leitura conjunta em sala de aula" do texto "O primeiro contato" (Anexo D). Neste caso, acontece uma situação análoga à do Evento anterior: também aqui se trata da leitura do lide, quase transparente para um leitor hispano-falante, mas apresentando uma forma do português não reconhecida pelos alunos: "malocas" ("Ao sobrevoar a floresta, indigenistas encontram no Acre as malocas de uma tribo indígena até hoje desconhecida").

MACROEVENTO DE LETRAMENTO "O primeiro contato"
Evento 8: "por el texto la sacás!"[254]

P- bem. então. agora. temos. eeh. vamos fazer. uma leitura.. do textinho que aparece aqui..
A- as malocas?
P- ah sim! as malocas.. de uma tribo indígena.. até hoje desconhecida.. não é uma palavra transpa transparente.. malocas.. aldeas! ((falando o termo empregado em espanhol))
A- chozas. puede ser?
γ- eh.. cómo?
P- aldeas! ((falando em espanhol))
A- la sacás por el texto.. por el texto la sacás! ((brincando))
P- eh? ((também brincando)) aah. bueno sí. la sacás por el texto.. ahí eso tenés que hacerlo tú! então vamos fazer o seguinte.. primeiro. vocês vão ler. o texto curto aí.

Aula de leitura em português, 3/5/06

Como no Evento anterior, quando P sugere fazer a leitura do lide (*"do textinho que aparece aqui"*), alguém pergunta pela palavra "malocas". E novamente P alude à falta de transparência, mas, desta vez, imediatamente acrescenta o significado em espanhol (*"malocas... aldeas"*). Há quem busca confirmar se poderia ter outro significado (*"chozas. puede ser?"*) ou pede a reiteração do falado por P (*"eh.. cómo?"*). E um aluno comenta, brincando *"la sacás por el texto.. por el texto la sacás!"*. Quando P entende o que A está falando, segue a brincadeira (*"aah. bueno si. la sacás por el texto.. ahí eso tenés que hacerlo tú!"*) e continua com a atividade, propondo a leitura do texto existente no extremo inferior direito da primeira página, "Uma dúvida mal resolvida" (vide Anexo D).

Essa brincadeira de A é o elemento entrosador de ambos os eventos e permite ver, desde a dimensão ativo-dialógica da compreensão, o posicionamento identitário de "recém-chegados" dos aprendizes da turma. Em primeiro lugar, vale notar, nestes casos, as perguntas dos AA (respectivamente, *"qué es sarjeta"* e *"as malocas?"*) apontarem para outra dimensão da compreensão bakhtiniana (cf. 3.2.1): o reconhecimento do significado reprodutível (geral) na língua. Formas linguísticas como "sarjeta" ou "malocas" são percebidas como desconhecidas pelos aprendizes em fase de incorporação à comunidade de usuários de língua portuguesa.

De acordo com minhas notas de campo (20/3/06), na aula inicial do curso, P dedica a primeira parte do encontro com os AA a apresentar o curso de leitura. Durante sua apresentação discute-se a presença de palavras transparentes e opacas no português e a pertinência de recorrer à língua materna para a interpretação dos textos, tomando cuidado com

[254] O verbo "sacar" signifca, neste caso, "entender" ou "inferir".

as "armadilhas" associadas à proximidade entre ambas as línguas (*"a veces creemos que sabemos y no es así, a veces creemos que no sabemos, y no es así"*).[255]

Não podemos esquecer que o percurso do indivíduo adulto que "entra na língua [estrangeira] já pronta" comporta diferenças com o caminho do falante nativo, "mergulhado na corrente da comunicação verbal" (cf. 1.2.5). Enquanto para este último o percurso próprio da reflexão bakhtiniana: palavras da mãe → palavras alheias→ palavras neutras, envolve determinadas e variadas formas de entrosamento entre Discurso Primário e Discursos Secundários (cf. 3.1.2), os percursos dentro da sala de aula de leitura em línguas estrangeiras próximas (envolvendo por sua vez novos entrosamentos de Discursos Secundários) se desenham diferentemente.

Durante o curso de leitura em português há diversas atividades focando a língua estrangeira e promovendo a leitura de cima para baixo: seleção e predição de "pistas" de leitura, busca lexical e conceitual, elaboração de resumos, predição de sinônimos (cf. 3.2.1). Estas propostas de trabalho não necessariamente concordam com práticas já aprendidas por diversos aprendizes da turma em aulas de língua estrangeira e não fazem parte do tipo de educação linguística promovido no ensino secundário com espanhol. Isto é, o percurso: palavras alheias→ palavras neutras, que trata de partir de enunciados (i.e. textos) para chegar à sistematização linguística nem sempre faz parte dos Discursos Secundários, construtores das práticas de letramentos em língua nativa desses aprendizes.[256]

A possibilidade de atingir a "prontidão" da língua rapidamente, mediante a busca do léxico no dicionário (reificado, neste caso, na própria P, transformada num "dicionário parlante"), evidencia-se, em primeiro lugar, nas perguntas formuladas pelos AA em ambos os eventos. No Evento 7, P explica por que prefere evitar fazer uma tradução automática da forma, assim como quais seriam as eventuais limitações que podem apresentar os dicionários

---

[255] Considerações na mesma linha são feitas pela professora de italiano (notas de campo de 21/3/06). No caso de francês, registrei em minhas notas de 22/3/06 um evento interessante (as primeiras aulas, por serem a entrada ao campo, não foram registradas em áudio). Durante a "leitura conjunta em sala de aula" de um breve texto, uma A comenta, a respeito da forma francesa "encourageant" que reconheceu porque conhece o verbo inglês "encourage". Várias pessoas brincam a respeito desse "percurso" entre inglês e francês e A comenta que "cada um recorre a seus arquivos ou janelinhas".

[256] Embora o assunto não seja foco desta pesquisa, vale indicar que nas disciplinas de leitura em línguas estrangeiras próximas (francês, italiano e português) há um tempo das aulas reservado à sistematização linguística na linha: palavras alheias→palavras neutras. Cada coletânea de textos acompanha-se de um conjunto de informações gramaticais (vide Anexo E). Embora existam diferenças entre o trabalho desenvolvido pelas professoras, dedica-se, em todos os casos, algum tempo para apresentar a organização gramatical da língua a partir dos próprios textos lidos pelas turmas. Assim, por exemplo, para a apresentação das formas de Presente do Indicativo em português, P pede para os AA como tarefa de casa, o relevamento de verbos conjugados nesse tempo dentro do primeiro texto trabalhado. Durante a correção da tarefa, desenvolve-se a apresentação de como conjugar esse tempo, tomando como base as formas verbais presentes no texto e não o material incluído na coletânea, previsto como apoio para os AA mas não organizador de atividades em sala de aula.

bilíngues, em geral menos detalhados do que os monolíngues. Isso não deve sugerir ao leitor, nas disciplinas de leitura em línguas estrangeiras próximas, negar-se a validade do uso de dicionários.[257] Em todo caso, P aponta a necessidade de evitar a tradução automática, incentivando diversas estratégias de processamento informacional (questão comentada em diversos momentos em conversas mantidas fora da sala de aula –diário do pesquisador de 16/5/06– e que acompanha os diferentes macroeventos de letramento registrados durante o curso).[258] Tais estratégias também integram o repertório de recursos dessa comunidade de prática.

De acordo com o anterior, como deveríamos interpretar a brincadeira do A (*"la sacás por el texto.. por el texto la sacás!"*)? A meu ver, como uma apresentação carnavalizada do trabalho proposto aos AA. Se a linguagem carnavalizada "[...] caracteriza-se, principalmente, pela lógica original das coisas "ao avesso", "ao contrário" [...] e pelas diversas formas de paródias" (BAKHTIN, [1965]-1999, p. 10), o que está sendo posto ao avesso, neste caso? Parece bastante evidente, no Evento 8, operar-se uma permutação de papéis: P traduz (port. maloca = esp. aldea), enquanto A lembra a P não ser assim que devem trabalhar com as formas léxicas desconhecidas durante a leitura de um texto. Mediante a brincadeira, A discute a validade, ao mesmo tempo que a confirma, dos requerimentos de P a respeito desse recurso da comunidade de prática.

Voltemos à dualidade "dimensão ativo-dialógica~posicionamento identitário". Em termos de compreensão responsiva, as perguntas dos AA (*"qué es sarjeta"* e *"as malocas?"*) as quais, como já indicado, apontam a impossibilidade de reconhecer o significado reprodutível na língua, são formuladas desde o lugar de "recém-chegados" à comunidade de usuários de língua portuguesa.[259] A brincadeira de A (*"la sacás por el texto.. por el texto la*

---

[257] Durante a segunda aula de leitura a professora de francês informa à turma sobre diversos dicionários mono e bilíngues a partir da consulta de um aluno que lhe mostra um dicionário. Explica também as vantagens de uns e outros, e indica, como rotina de trabalho, ser bom contar com um dicionário para consultar (em notas de campo de 22/3/06). Também a professora de italiano, quando interrogada sobre dicionários, aconselha a turma a contar com um dicionário (notas de campo de 21/3/06). Nas três disciplinas, indica-se, desde o início das aulas, não ser permitido usar dicionário durante as provas.

[258] Por exemplo, no dia 19/4/06, P propõe procurar no texto "Retrato em branco e preto" os sinônimos de "vítimas", "investigados", "afetados" e "soldados". Estes são termos transparentes para o hispano-falante que se referem, dentro do texto, a "alvos", "pesquisados", "atingidos" e "praças". Durante os vinte minutos finais da aula se realiza a atividade de correção conjunta envolvendo a consideração de múltiplas questões, incluindo um pedido de P para contar como chegaram a identificar as formas sinônimas.

[259] Assim como projetos e TACs incorporam a "face discursiva" dos empreendimentos conjuntos levados adiante por toda comunidade de prática (cf. 6.2.1), o percurso: palavras alheias→ palavras neutras (que em algum momento deveriam converter-se em "minhas palavras") do aprendiz, constitui a "face discursiva" do caminho percorrido pelos recém-chegados a uma comunidade até se converter em *insiders*. Afinal, haveria alguma comunidade de prática em que a tensão entre o familiar e o desconhecido se expresse melhor que na comunidade de linguagem?

sacás!") é realizada desde um lugar similar, mas vale introduzir alguma nuança. Trata-se de um "recém-chegado" à comunidade de prática de letramentos em língua portuguesa, porque a dimensão ativo-dialógica carrega axiologicamente, mediante a paródia ao recurso da comunidade, o próprio recurso de leitura previsto dentro dessa comunidade.

Nos dados registrados há múltiplos exemplos a respeito do posicionamento dos aprendizes da turma como "recém-chegados" à comunidade de práticas de letramentos em línguas estrangeiras próximas na linha dos eventos analisados nesta seção. Já os posicionamentos identitários vinculados às práticas de letramentos acadêmicos não resultam tão evidentes nas aulas de francês e de italiano como acontece nas de português. Essa é a questão da segunda parte deste capítulo.

7.2 HÁ ALGUM TEXTO (ACADÊMICO) NESTA SALA DE AULA? DIMENSÃO ATIVO-DIALÓGICA E "EXPRESSÕES IDENTITÁRIAS" REVISITADAS

De acordo com o explicado nos capítulos prévios, os aprendizes das disciplinas de leitura em línguas estrangeiras próximas estão fazendo parte de outras comunidades de prática de viés acadêmico, correspondentes às diversas carreiras de graduação ou estudos de pós-graduação em que estão matriculados. Mas, em função do perfil (iniciante) dos alunos que participam dos cursos de leitura em línguas estrangeiras próximas e de acordo com o manifestado pelas professoras encarregadas dos cursos em conversas que mantive com elas fora da sala de aula durante esse período, a leitura de textos acadêmicos não é o foco das disciplinas. Segundo elas, o ensino de leitura da língua estrangeira para aprendizes adultos universitários, mesmo buscando possibilitar a leitura desse tipo de textos aos aprendizes, pode ser desenvolvido sem apelar necessariamente a gêneros acadêmicos.

Na linha das considerações tecidas em 3.2.2.1 (aprendizes iniciantes da língua, heterogeneidade de áreas de conhecimento envolvidas nesse âmbito institucional e perfil acadêmico dos alunos, equivalente ao quarto semestre da carreira no melhor dos casos), as professoras manifestam ser a escolha de textos para as disciplinas de leitura feita levando em consideração a realidade do público participante dos cursos, antes do que a expectativa institucional em si mesma (leitura de bibliografia acadêmica). Devido às limitações temporais existentes dentro da instituição para desenvolver atividades de ensino de leitura em língua estrangeira (cf. 2.1), isto é, um semestre, durante esse breve período de trabalho elas procuram abranger uma descrição dos principais fenômenos sistêmicos próprios dessas línguas a partir de textos capazes de ofereçer uma aproximação à realidade sociocultural de comunidades de

usuários. Com efeito, no caso de francês e de italiano, os materiais escolhidos para serem trabalhados nos cursos são textos jornalísticos publicados em jornais ou revistas.[260]

Foi apontado em 7.1.1 que estes textos "escorregam por entre as fissuras", pois o objetivo dos cursos, como apontado em 2.1, para a instituição, é "garantir o tratamento adequado da produção científica". Então, como os textos lidos nessas disciplinas não pertencem a esse âmbito genérico, produzir-se-ia uma "contradição" em termos de comunidades de prática. Por contradição estou-me referindo à divergência entre a comunidade "imaginada" pela instituição e a comunidade enfatizada pelas professoras dos cursos.

Vale insistir, neste ponto, estar a decisão das professoras (suas escolhas dos materiais de leitura) embasada na consideração dos fatores contextuais acima indicados. Como *insiders* da comunidade de prática de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, elas fazem previsões assumindo o aprendiz-leitor como "recém-chegado", sim, mas privilegiando, dentro das possíveis comunidades das quais se está aproximando, a comunidade de usuários de língua estrangeira antes daquela de prática de letramentos acadêmicos em língua estrangeira.[261]

Já no caso de português, a situação é diversa. Encontramos dois grupos de textos diferenciados no concernente aos gêneros discursivos: na primeira parte do curso, textos jornalísticos; na segunda, textos acadêmicos (cf. Apêndice H). A professora de leitura em português como língua estrangeira inclui, na parte final da coletânea de textos, uma série pertencente ao âmbito genérico acadêmico porque, segundo o manifestado por ela de forma explícita em conversas que desenvolvemos durante o curso, o grau de proximidade entre português e espanhol assim o permite.

A diferença existente, do ponto de vista de gêneros discursivos, entre os textos que sustentam o trabalho das disciplinas de francês e de italiano, e aqueles de português é uma característica importante dessa constelação de comunidades de práticas de letramentos em línguas estrangeiras próximas. Haveria, no caso do português, um apagamento da "contradição" ou divergência entre a comunidade "imaginada" pela instituição (leitores de textos acadêmicos em língua estrangeira) e a comunidade enfatizada pelas professoras (leitores de textos em língua estrangeira). Passamos de uma "contradição" a uma "conciliação".

---

[260] Os textos abordados na disciplina de leitura em italiano tratam de diversas questões da realidade italiana. Com exceção de um conto breve do escritor Gianni Rodari, os outros textos apareceram na mídia (*Corriere della sera*, *L'Unità*, *Oggitalia*, *L'Istituto delle ricerche*). No caso da disciplina de leitura em francês, os textos tratam de diversas questões da realidade francófona, e também circularam na mídia (*Lire, Alterpresse, Le Monde*, entre outros).

[261] A questão relativa à construção identitária das professoras (em termos de: *insiders*, sim, mas, de qual comunidade de prática?) poderia ser explorada mais profundamente. Este aspecto, porém, não foi desenvolvido na pesquisa.

Mas, essa "conciliação" de comunidades de prática não é realizada sem, no caminho, acontecerem sinais conflituosos referentes à dualidade "dimensão ativo-dialógica (da compreensão)~posicionamento identitário" dos aprendizes-leitores. Aos efeitos de interpretar tais sinais em chave desta dualidade, analisarei um conjunto de eventos acontecidos no último mês das aulas de leitura de língua portuguesa.

7.2.1 "Agora já não é Veja"

O primeiro evento apresentado a seguir transcorre no final da aula do dia 7/6/06, quando a turma trabalhou sobre a leitura de um texto relativo à biografia de Graciliano Ramos, já mencionado na análise feita em 4.2.1. Nos intercâmbios finais dessa aula, como em outras vezes, P indica qual será o próximo texto para trabalhar em classe, e enfatiza a necessidade de fazer "leitura preliminar fora da sala de aula".

Evento A[262]: "Agora já não é Veja"

P- (...) para a próxima... eeh tragam. bem lido o texto seguinte porque já aí. vamos começar com textos cada vez. mais. densos e de. temáticas mais apro aprofundadas...
γ- es de Veja este texto?
P- agora já não é Veja eh..
α- va a ser muy largo?
β- es largo
δ- va a ser largo. es mucho para leer!
γ- todo eso?
P- es mucho para leer! pero tienen todo el fin de semana para eso!

Aula de leitura em português, 7/6/06

Nesta breve sequência, P anuncia a mudança que acontecerá com as leituras marcadas para as próximas aulas. Trata-se de textos *"mais densos"*, *"de temáticas mais aprofundadas"*. A "virada genérica" materializa-se discursivamente na resposta por ela mesma dada a γ quando ele pergunta se é um texto da revista Veja (*"agora já não é Veja"*). A pergunta de α sobre a extensão do texto (*"va a ser muy largo?"*) indica ainda não ter conferido na coletânea como já fez β. Esta A adianta ser o texto longo, enquanto δ e γ salientam ser muita leitura. Com efeito, trata-se de um excerto de várias páginas do artigo de Christine Revuz sobre "A língua estrangeira, entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio" (vide Anexo F, cf. Apêndice H). [263] Levando em consideração os textos lidos até esse momento, é mais extenso.

[262] Visto que este evento não faz parte, em si mesmo, do macroevento de letramento "Fibra sertaneja", o incorporo à análise sem estabelecer uma correlação numérica com os eventos anteriores do capítulo, eles sim, constituintes de eventos de letramento.
[263] As três seções do artigo selecionadas para a leitura são: "As palavras não são mais aquilo que elas eram", "Quem é o eu que fala estrangeiro?" e "Ventura e perigos de falar estrangeiro".

Mas, mesmo reconhecendo essa mudança, P indica que contam com o fim de semana para a leitura.

Conforme expliquei previamente, a "toporâmica" da leitura inclui, além da "leitura conjunta em sala de aula", uma forma de "leitura preliminar fora da sala de aula" solicitada por P com antecedência, ao se aproximar o trabalho do novo texto. Com a expectativa de os AA o terem lido, é que inicia-se a aula seguinte. Mas, os integrantes da turma nem sempre o fazem: novamente, como em outras oportunidades, P dará um tempo para a "leitura preliminar dentro da sala de aula" (cf. 6.1.1). Desta vez, porém, a negociação sobre estes recursos da comunidade de prática envolve características particulares porque a abertura do novo macroevento de letramento envolve essa "virada genérica". [264] A questão se resume na fala de P que encerra a abertura do macroevento (linhas 44 a 46 e 48 a 50, em Apêndice L): ler antes da aula o texto marcado *"a partir de agora. dessa parte do curso é muito importante"*, porque textos como aquele a ser trabalhado nesse dia são "duros" (linhas 8 e 9, em Apêndice L).

Iniciado o trabalho de "leitura preliminar em sala de aula", P decide adiantar a apresentação de um questionário, previsto inicialmente para uma fase posterior, a fim de orientar o trabalho. Enquanto ela vai escrevendo no quadro, a turma não interrompe a leitura, feita fundamentalmente de forma individual (notas de campo de 12/6/06), até um momento quando γ faz um comentário sobre uma das perguntas do questionário[265] e acontece o intercâmbio a seguir.

MACROEVENTO DE LETRAMENTO "A língua estrangeira, entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio"
Evento 9: "Os textos pedem isso, os textos merecem isso"

58. γ- esa última... ((se referindo à nona pergunta que P está escrevendo P no quadro)) ((4"))
59. P- tiene dos partes además ((ela ri brevemente)) estoy MUY rebuscada..
60. tremendamente... estoy bien rebuscada.. tá?
61. ζ- ((brincando para P)) o que aconteceu.. su sua vida Lúcia.. de ser assim? ((algumas AA riem))
62. P- quase sempre. a partir da metade do curso. acontece isso mesmo (uma A fala,
63. incompreensível)) já os textos. PEDEM isso.. os textos.. MERECEM tá. isso.. e vocês
64. ζ- e nós que merecemos?
65. P- também! vocês também. porque isso está. ao nível de vocês! ((γ fala alguma coisa
66. muito baixo, incompreensível)) yo. suelo decir.. que. obviamente. no subestimo a los

[264] Não apresento aqui a sequência interativa correspondente a essa abertura do macroevento, incorporada no Apêndice L (linhas 1 a 50).
[265] A pergunta é a seguinte: "9) a. Reconstrua o razoamento do parágrafo "O discurso dos pais... o da língua materna" (pags. 224-225). b. Explique a conclusão do parágrafo de acordo com o conteúdo desenvolvido nele." (notas de campo de 12/6/06). O questionário, que não incorporo aqui, inclui quatorze perguntas que, exceto a primeira ("1. Qual é o assunto do texto?"), buscam ajudar ao leitor a "localizar" elementos concretos do texto, como acontece com a pergunta 9.

67. estudiantes... tá... ((há algumas brincadeiras com P, mas quase que inaudíveis)) bueno.
68. después de esto. no se pueden negar que pueden leer cualquier texto. en portugués.. y en
69. cualquier texto..
70. γ- ah sí?

Aula de leitura em português, 12/6/06

Vale observar que o comentário inicial de γ (linha 58,*"esa última..."*), inconcluso, pode abrir as portas a múltiplas interpretações, mas, sua entonação (levemente ascendente no final) é um elemento a oferecer uma pista conversacional para seus interlocutores e para mim, enquanto analista do evento. A contribuição discursiva carrega-se axiologicamente de "advertência", "crítica" atenuada, não totalmente explícita. Nessa linha parece interpretá-la P que, brincando com a turma sobre o grau de detalhe procurado na formulação de suas perguntas (*"estoy MUY rebuscada.. tremendamente... estoy bien rebuscada.. tá?"* em linhas 59 e 60) [266] atenua a resposta a γ, mediante a brincadeira, num trabalho de face conjunto no qual ambos buscariam não ameaçar a imagem do interlocutor. Também a brincadeira de ζ (*"o que aconteceu.. su sua vida Lúcia.. de ser assim?"*)[267] pode ser interpretada como outra contribuição discursiva buscando salvar a face dos participantes e colocando, ao mesmo tempo, uma crítica implícita, interpretável como: "alguma coisa terrível deve ter acontecido, Lúcia, para você se comportar –com nós- desta forma".

P parece recuperar dessa brincadeira de ζ, formulada como uma pergunta, a necessidade dois AA de entender a "mudança" de seu comportamento, a qual tem a ver, como P mesma explica, com a "virada genérica" que comportam os textos da segunda metade da coletânea (cf. Apêndice H): as exigências parecem mudar porque os textos "pedem" e "merecem" outro tipo de tratamento (linhas 62 e 63). E ζ insiste (linha 64): se os textos "merecem" um tratamento detalhado, que tratamento mereceriam os AA? A resposta de P (linhas 65 a 69) explicita, novamente, a "virada genérica". Os textos merecem uma leitura aprofundada porque os aprendizes-leitores estão prontos para fazê-lo (*"después de esto. no se pueden negar que pueden leer cualquier texto. en portugués.. y en cualquier texto.."*), haja vista a progressão da trajetória percorrida durante o semestre pelos recém-chegados à comunidade de língua portuguesa. O otimismo da *insider*, porém, não parece ser compartilhado por γ: mediante uma breve pergunta (*"ah si?"* na linha 70) com pautas de entonação que a sinalizam como uma pista conversacional equivalente à incredulidade ou desconfiança, parece pôr em dúvida essa afirmação...

[266] "Rebuscado" seria, neste caso, equivalente a "detalhado", "pormenorizado".
[267] O nome de P é fictício.

Antes de aprofundar a análise, apresentarei outros dois eventos, partes de macroeventos de letramento vinculados a textos acadêmicos.

MACROEVENTO DE LETRAMENTO "Primeiros habitantes"
Evento 10:"¡Estamos en japonés!"

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

(…)

Aula de leitura em português, 21/6/06

Este intercâmbio faz parte da abertura do macroevento de letramento "Primeiros habitantes" (em Anexo G). Os comentários de P o avaliam como um "texto fácil" (linha 1), inclusive, "facílimo" (linha 6), valoração com a qual γ manifesta sua concordância (linhas 4, 7 e 10), recorrendo à expressão "ser un boleto", i.e. "muito fácil", do espanhol coloquial rio-platense. A contribuição de γ (linha 10) introduz uma comparação entre "Primeiros habitantes" e "Descobrindo línguas africanas" (Anexo H), texto marcado como próxima leitura: *"el primero. un boleto! pero el segundo.*.". P lembra à turma estarem chegando ao final do semestre (linha 12, *"estamos quase terminando"*) e isso pareceria explicar a dificuldade maior desse outro texto.

E então a voz de outra aluna acrescenta: *"estamos en japonés!"* (linha 14). As aulas, a seu ver, já não são de português, mas de japonês. Se a professora não parece compreender

inicialmente o comentário (linhas 15 e 17), outros AA recuperam a contribuição de α, acrescentando perceberem dificuldades não só de ordem gramatical, mas também léxico (*"algunas palabras.. no entendí. entonces es como que perdí parte del hilo"* em turno 17) e temático (*"lo que el texto dice"* linha 21). P busca explicar o que acontece: esta é uma publicação acadêmica (linha 22) e, portanto, o texto é *"mais duro"* (linhas 25 e 27). Os alunos da turma, porém, continuarão manifestando uma interpretação dele como complicado, de acordo com a sequência acontecida na aula posterior e apresentada a seguir.

MACROEVENTO DE LETRAMENTO "Descobrindo línguas africanas"
Evento 11: "Ese que es tan complicado"

1. P- pero vamos a dejarlo. para desarrollar la clase que viene ((referindo-se ao Futuro do
2. Subjuntivo)) porque lo vamos a encontrar en el texto que ustedes van a leer ahora.. tá.. el
3. Descobrindo línguas africanas..
4. γ- ah! ese que es tan complicado!
5. P- que es complicado no? por qué es complicado?... por que é que vocês acharam complicado?
6. γ- es el desarrollo del tema.. en realidad es el tema. para mí es el tema.. lo complicado..
7. P- ah! é o assunto?
8. γ- sí sí… eh. de repente. para para alguien que esté este estudiando lenguas.. es mucho más
9. fácil
10. α- é muito informativo.. nas.. na na. na área.. profissional..
11. P- é. acadêmica
12. α- acadêmica
13. P- acadêmica.. né.. pertence a uma publicação.. acadêmica.. que eu mostrei para vocês né? (...)
14. é bem.. esse sim. é bem técnico. não é?

(...) Aula de leitura em português, 26/6/06

Como referi em 7.1.1, uma parte das aulas é dedicada à sistematização linguística. Durante a primeira hora desse dia, a turma revisou diversos articuladores (de causa, consequência, oposição, conjunção), assim como o uso do Subjuntivo (fundamentalmente o Presente), a partir da revisão do texto "Primeiros habitantes". O Evento 11 acontece na meia hora final e constitui o início da abertura do macroevento de letramento "Descobrindo línguas africanas".

P indica ao grupo, em sua primeira intervenção, preferir pospor o trabalho de sistematização do Futuro do Subjuntivo, indicando que esse ponto vai ser tratado a partir do texto "Descobrindo línguas africanas" (linhas 1 a 3). Novamente a menção a esse texto traz comentários avaliativos dos integrantes da turma, como já tinha acontecido durante a aula anterior. O texto é referido por γ como *"ese que es tan complicado"* (linha 4), comentário que faz P introduzir uma pergunta a respeito desse ponto: *"por que é que vocês acharam complicado?"* (linha 5). As respostas aludem ao "tema" ou "assunto", percebido como muito específico quanto à área de conhecimento por γ (linhas 8 e 9, *"de repente para alguien que esté estudiando lenguas.. es mucho más fácil"*) e α (linha 10, *"é muito informativo (...) na*

área profissional"). P confirma o dito por α, introduzindo uma nuança ao usar o termo "acadêmica", antes do que profissional (linha 11, *"é. acadêmica"*), recuperado por α na contribuição seguinte (linha 12). O evento se fecha com as palavras de P aludindo ao meio de circulação do texto (linha 13: *"pertence a uma publicação.. acadêmica.. que eu mostrei para vocês né?*) e confirmando ser um texto *"bem técnico"* (linha 14).

Vale recuperar, a partir das quatro sequências acima apresentadas, as relexificações a propósito dos textos vinculados ao âmbito genérico acadêmico, no sentido apontado em 5.2.1. Isto é, trata-se de ver como interpretar as escolhas de "grupos de palavras" e significados construídos pelos protagonistas dessas sequências interativas a respeito dos textos articuladores dos Eventos A, 9, 10 e 11.[268] Para esta interpretação, levarei em consideração os elementos de todo enunciado, segundo o já visto em 6.1.3, ou seja, o conteúdo temático, o "estilo" ou recursos linguísticos e a construção composicional, determinados pela especificidade de um campo de comunicação.

Várias das vozes protagonistas destes eventos fazem alusão aos enunciados como um todo, sem explicitar algum elemento em particular dos já mencionados. Assim acontece com P quando indica serem os textos da segunda parte da coletânea "cada vez mais densos" (Evento A) e "pedem" um tratamento pormenorizado (Evento 9) ou quando alude a "Descobrindo línguas africanas" como um texto "mais duro" (Evento 10)[269], "bem técnico" (Evento 11). O mesmo aconteceria quando γ se refere a "Descobrindo línguas africanas" como: esse texto "tão complicado" (Evento 11).

Já outros "grupos de palavras" apontam o conteúdo temático. Assim, P refere-se aos textos da segunda parte da coletânea como "de temáticas mais aprofundadas" (Evento A). γ indica, a respeito de "Descobrindo línguas africanas", ser o "tema", "o que o texto fala", o complicado (Evento 11) e α, diz ser esse texto "muito informativo na área profissional-acadêmica" (Evento 11). Há também menções ao "estilo": com relação a "Descobrindo línguas africanas", ζ explica ter sido difícil, no seu caso, "não só a vivência dos aspectos gramaticais envolvidos no texto, mas também entender algumas palavras" (Evento 10).

Estas diversas relexificações (no sentido acima apontado) dos textos podem ser entendidas como formas da dimensão ativo-dialógica a respeito dos textos enquanto

[268] Uma versão preliminar desta análise foi desenvolvida em Orlando (2008). Lembro ao leitor que, no momento de coletar os dados, introduzi a pergunta do questionário analisada em 5.2.1, em que se diferencia a "leitura em geral" da "leitura de um texto especializado", porque, durante meu acompanhamento das aulas como observadora, percebi evidências discursivas de posicionamentos diferentes de acordo com os textos a serem trabalhados. Estas evidências são as analisadas em 7.2.1.

[269] O termo é empregado por P também na abertura do macroevento "A língua estrangeira, entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio" e, recuperado por γ (linhas 8, 9 e 11 em Apêndice L).

enunciados~enunciações. Talvez a de maior força expressiva seja a sugerida na enunciação de α no Evento 10, quando exclama: "estamos em japonês!". Mediante este comentário, metaforiza-se muito mais do que "o texto x me parece mais complexo que o texto y". Para um hispano-falante, "estar em japonês" envolve o distante, o diferente, aquilo que sugere maior complexidade ao procurar chaves para decifrar. Nesse momento do curso, o expressado por α a situa "*lost in translation*".[270]

E, embora me esteja referindo aqui a uma única voz, vale notar, assim como em outras ocasiões, as vozes dos AA polemizarem entre elas, sendo capazes de mostrar visões divergentes. Nesta oportunidade não há nenhuma voz que contradiga o falado por α no Evento 10, como também não há nenhuma voz a refutar a valoração expressada por γ sobre o texto "tão complicado", no Evento 11.[271]

A meu ver, "estamos em japonês!" metaforiza, mais precisamente, a percepção da turma de estar atravessando uma "mudança de fase", para empregar, desta vez, uma metáfora pertencente à teoria da complexidade. "Um sistema sofre uma mudança de fase quando seu comportamento muda de repente para um modo novo e radicalmente diferente" (LARSEN FREEMAN e CAMERON, 2008, p. 45).[272]

Com efeito, algumas mudanças estavam acontecendo. Como expliquei em capítulos prévios, as disciplinas enfatizam a leitura como atividade a ser desenvolvida pelos aprendizes. Mas, de acordo com meu diário (8/6/06), na medida do avanço do semestre, nas aulas de português, P promove a realização de outras tarefas envolvendo a produção (oral e escrita) dos aprendizes. Assim, na aula do dia 7/6/06, P encoraja os AA a fazer a leitura em voz alta de "Fibra sertaneja", último texto jornalístico da coletânea ou propõe breves frases em português para serem completadas por escrito, não sem certa resistência inicial por parte dos AA (segundo minhas notas de campo de 7/6/06).[273]

Na aula seguinte, P propõe um questionário apresentado para trabalhar com o texto "A língua estrangeira, entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio". Este inclui um número de perguntas mais alto do que os questionários dos textos previamente trabalhados,

---

[270] Isto é, perdida no meio de um lugar incomprensível, como acontece com Bob (Bill Murray) e Charlotte (Scarlett Johansson) no filme homônimo. Provávelmente, se eu tivesse perguntado a α, nesse momento da aula, o que ela estava fazendo, teria respondido como Charlotte o faz quando Bob pergunta isso mesmo: Bob: What do you do? Charlotte: I'm not sure yet, actually.

[271] Vale observar que, de acordo com minhas notas de campo de 21/6/06 e 26/6/06 correspondentes às aulas desses eventos, há 28 e 27 alunos, respectivamente, na sala de aula.

[272] No original: "A system undergoes a phase shift when its behavior changes suddenly to a new and radically different mode."

[273] Vale notar a forma bem humorada com que P vai promovendo essa atividade. Assim, por exemplo, quando uma A fala que não sabe pronunciar, P comenta *"ah. você comece a ler que sai sozinho"*.

haja vista a extensão maior, assim como a riqueza informacional do texto de Revuz. Em termos do TAC próprio dessa sala de aula (cf. 6.2), isto é, "ler textos em língua estrangeira", um projeto comunicativo como "responder perguntas sobre o texto" não é novidade: acompanha essa comunidade de prática desde os inícios das aulas. Porém, a quantidade de perguntas é percebida pelos AA como uma "alteração" do recurso. Com efeito, enquanto P vai escrevendo as perguntas no quadro e negociando com a turma o tempo necessário para respondê-las, brincam que deverão ficar lá várias horas a mais do horário de finalização da aula, ou até o dia seguinte ou, inclusive, até o ano próximo (vide linhas 88 a 98 em Apêndice L).

Mais interessante ainda é o acontecido na aula seguinte, em continuação da abertura do macroevento de letramento "Primeiros habitantes", na sequência apresentada no Evento 10.

MACROEVENTO DE LETRAMENTO "Primeiros habitantes"
Evento 12. "Eu pensei num exercício ótimo para vocês"

P-(...) vamos com esse aqui ((falando em "Primeiros habitantes")) e como esse texto era TÃO. TÃO fácil.
ε- sim..
P- eu pensei. num exercício.. ÓTIMO para vocês..
η- preguntar?
θ- catorce preguntas. no!
P- não.. justamente.. TODO O CONTRÁRIO..
μ- yy. cómo que no?
θ- entonces no nos hagas más preguntas..
((μ comenta alguma coisa, inaudível))
P- isso já fizemos..
ν - síí..
P- vocês vão se juntar..
τ- y buscamos los verbos
P- e vão escrever. não. ((respondendo ao comentário de τ)) outro.. ((riem))
τ- qué nos vas a poner a hacer?
P- então. vocês vão fazer um RE. SUMINHO..
γ- eh! solo eso? está bien..
P- em. quatro ou cinco linhas.. SÓ.. resumo e resumo hein! ((se ouvem alguns risos)) SINTESE TOTAL!
γ- telegráfico!
P- quatro ou cinco linhas.. EM PORTUGUÊS..
AA- aah! ah! ay ay ay!
P- tomando.. esse texto.. tem o texto todo aí pra se inspirar!((fala brincando)) não é?
γ- puede ser! ((ele ri))
P- e vocês vão.. juntos. quatro ou cinco pessoas. fazer isso. não é? e esse resumo qual é o interesse? o interesse desse resumo é. que seja. realmente. uma síntese. das principais ideias do texto.. tá?
γ- de cuánto? de cuántos renglones?
λ - ciento diez solo.. ((λ faz este comentário falando meio baixo, mas se ouve uma risada geral))

P- quatro ou cinco linhas.. linhas de caderno.. tá? mais ou menos.. quatro ou cinco linhas.. então vocês.. aí vocês têm que fazer. de tudo! a análise. e síntese.. em português!.. solidariedade. cooperação!.. trabalho em grupo.. entra tudo aí!... tá?
((se ouvem as vozes de muitas pessoas falando e um rumor de cadeiras movendo-se))

Aula de leitura em português, 21/6/06

Apresento este evento para mostrar tanto a nova proposta realizada por P quanto sua recepção por parte dos AA. Como vemos, P explica que, visto todos concordarem em avaliar esse texto como fácil, ela pensou num exercício ótimo para AA. O tom de P é bem humorado e busca deixar claro estar brincando com a turma. Diversas vozes procuram adiantar qual será a tarefa: η diz "perguntar", θ pede para não serem quatorze perguntas (como aconteceu com o questionário sobre o artigo de Revuz) ou, melhor, P não fazer mais perguntas. Assim que esta responde ser a proposta "todo o contrário" pois, desta vez, os AA deverão realizar conjuntamente a atividade prevista, τ sugere ser "procurar verbos". Mas, P explica a tarefa: fazer um resumo do texto, de extensão não maior de cinco linhas... em português. Novas brincadeiras acontecem quando γ pergunta sobre a quantidade de linhas e λ responde só deverem escrever cento e dez linhas (!), provocando, mesmo não falando muito alto, uma risada em toda a turma. E com a voz de P se fecha o evento, novamente alentando a turma a fazer o trabalho (*"aí vocês têm que fazer. de tudo! a análise. e síntese.. em português! solidariedade. cooperação!.. trabalho em grupo.. entra tudo aí"... tá?"*).[274]

Vale ressaltar o ritmo rápido e o clima bem humorado no transcorrer da sequência. Mas, ao mesmo tempo, vale igual perguntar se, no fundo, essas brincadeiras não seriam sinalizações da tensão que a turma está sentindo desde seu lugar de recém-chegados à comunidade de usuários da língua frente a um novo recurso (resumir em português) previsto por P. Não por acaso, logo após P explicar que o resumo deve ser feito em português, enfatizando esta questão em sua fala, ouvem-se vários "apelos de resposta" (*"response cries"*, em GOFFMAN, [1978]-1995)[275]: *"aah!", "ah!", "ay ay ay"*. Embora na transcrição apareçam incorporados numa única linha, correspondem a falas de várias pessoas (mas, devido à simultaneidade desses "apelos", podem ser interpretados como um turno único dos AA).

[274] Observe-se que o texto a partir do qual P propõe elaborar um resumo em português é o mais breve dos textos pertencentes ao âmbito genérico acadêmico e, do ponto de vista da temática (histórica) não resultaria "estrangeiro" para AA, familiarizados com esse Discurso Secundário nos níveis educativos prévios à educação universitária.

[275] Isto é, atos ritualizados num sentido "etológico" do termo. Quando não conseguimos "moldar" o mundo da forma que queremos, expressamos nosso "deslocamento" ou não "alinhamento" com ele através de unidades discretas do ponto de vista articulatório e não lexicalizadas (GOFFMAN, op.cit., p. 100). O autor analisa formas do inglês como "Brr!", "Ahh!", "Oops!" ou "Eeuw!".

Também em continuação da abertura do macroevento de letramento "Descobrindo línguas africanas" apresentado no Evento 11, acontecem brincadeiras a respeito dos projetos comunicativos envolvidos com o TAC "ler textos em língua estrangeira", como se mostra a seguir.

MACROEVENTO DE LETRAMENTO "Descobrindo línguas africanas"
Evento 13: "Eu preparei para vocês umas perguntas"

P-então.. eu preparei para vocês. umas perguntas!
θ- catorce como siempre..
ν- no. diez... diez
P- quatorze!
AA- aah! no! ((se ouvem também risos))
P- justo justo! vamos fazer (---)
γ- para el próximo. para el próximo texto?
A- sí ((se ouvem várias falas simultâneas entre AA, incompreensível))
P- imagino que vocês já leram..
AA- síí.. sí
P- então vão responder assim. oh.. bem prontinho!
γ- no no no no . no es tan así
P- no es tan así?

Aula de leitura em português, 26/6/06

Novamente, aparecem brincadeiras a respeito do número de perguntas incluídas no questionário sobre o texto "Descobrindo línguas africanas". Quando P indica ter preparado perguntas para esse texto, θ diz, brincando, "quatorze, como sempre" e ν sugere (ou pede) dez. Logo depois de P confirmar serem quatorze, novos apelos de resposta (*"aah!"*) e novos risos são a manifestação dos AA. E novamente, como em outros macroeventos, aparece a pergunta sobre a "leitura preliminar fora da sala de aula" por parte de P, formulada como um comentário: *"imagino que vocês já leram"*. Sendo as respostas dos AA afirmativas, P acrescenta outro comentário: se o texto já foi lido, poderá ser respondido rapidamente... Mas γ confronta essa suposição de P: para ele, "não é tão assim".

Então, mediante a repetição do falado por γ, P fecha o evento[276] e se prepara para copiar as perguntas no quadro. O trabalho (de copiar no quadro) leva dez minutos, durante os quais a turma fica em silêncio, com exceção de alguns momentos quando acontecem alguns comentários de P (por exemplo, indicando que vai deixar doze questões e não quatorze) e algumas interrogações dos AA sobre o texto. Assim, um aluno pergunta pelo significado de

[276] Vale observar a entonação interrogativa da fala de P, que poderia ser interpretada como uma forma de pôr em dúvida as dificuldades sugeridas no comentário de γ. Assim que P copia as perguntas no quadro, comenta: "são perguntas inteligentes para pessoas inteligentes" e o próprio γ ri. Nesse comentário pareceria se completar o sentido da repetição de P que, como apontei antes, manifesta seu encorajamento aos integrantes da turma mediante diversos comentários enquanto promove diferentes atividades na sala de aula.

"nagô", incluído nos quesitos 8 e 9 do questionário e P diz que aquelas pessoas que estão perguntando isso não leram o texto.[277] Quase em seguida, β, δ e ρ acrescentam outro comentário, retomando, precisamente, o fato de terem realizado ou não a "leitura preliminar fora de sala de aula":

MACROEVENTO DE LETRAMENTO "Descobrindo línguas africanas"
Evento 14: "No entendimos nada!"

β- sabés que pasó algo peor. no es que NO hayamos leído el texto..
δ- es que no entendimos nada! ((fala isso rindo e vários riem))
ρ- lo leímos ayer..
P- bueno. acá tienen una especie de guía..((ela ri))
β- (---) comprensión lectora

Aula de leitura em português, 26/6/06

Com efeito, β, δ e ρ explicam, em contribuições sucessivas, entretecendo uma única explicação: o acontecido com elas fora "pior" do que não ler (sim elas leram previamente) pois "não entenderam nada". E novamente, a micronarrativa entretecida entre as três vozes, comporta risos, acompanhados por P que, por sua vez lhes explica que, mediante as perguntas, contam com uma guia de leitura.

Consideremos os Eventos 12 e 13 de uma parte, e o Evento 14 de outra, focando nas brincadeiras. No Evento 12, estas, assim como os apelos de resposta ali ocorridos estariam sinalizando (como já indicado) alguma tensão dos recém-chegados à comunidade de usuários da língua frente a novos recursos da comunidade. Análogas considerações poderiam ser realizadas a respeito do Evento 13, como também no concernente à brincadeira antes apontada a respeito do tempo para responder às perguntas do questionário (linhas 88 a 98 em Apêndice L).

Interesso-me aqui pelas brincadeiras de AA, entendendo-as como manifestação da dimensão ativo-dialógica de sua compreensão (mas isso não significa que P não parodie também, porque, nos diversos eventos, ela as acompanha ou, inclusive, é quem as introduz). Nesses eventos, a forma de os AA carregarem axiologicamente os recursos da comunidade de usuários da língua os apresentam, em termos de posicionamento identitário, como recém-chegados à comunidade de práticas em letramentos em línguas estrangeiras. Mas, essa faceta da dualidade "dimensão ativo-dialógica~posicionamento identitário" não é a única a comparecer aqui.

[277] Pergunta 8: "Por que uma parte importante do texto é dedicada ao nagô?" e Pergunta 9: "Por que a autora do texto não concorda com a denominação 'ànàgô'?" (notas de campo de 26/6/06). Com efeito, a autora do artigo discute a questão detalhadamente na seção "Equívoco metodológico" do artigo (vide Anexo H).

Apontei antes que, dada a inclusão de textos do âmbito acadêmico na disciplina de leitura em português, passar-se-ia de uma "contradição" para uma "conciliação" em termos da comunidade de prática imaginada pela instituição (leitores de textos acadêmicos em língua estrangeira) e aquela enfatizada pelas professoras (leitores de textos em língua estrangeira). As brincadeiras seriam formas paródicas, duplicadas, que "faltam ao respeito" para com uma realidade contraditória (BAKHTIN, [1940]-1998, p. 377-8). Deixo de lado, propositadamente, o aspecto "contraditório" dessa realidade, que retomarei daqui a pouco. No caso do Evento 14, a realidade desrespeitada é a do âmbito acadêmico: quando β, δ e ρ brincam a respeito de "ler e não entender nada", fazem-no precisamente desde outro posicionamento identitário: o de leitores de textos acadêmicos em língua estrangeira. Com uma série de considerações sobre este assunto na próxima seção, concluirei a análise deste capítulo.

7.2.2 Mais sobre a dimensão ativo-dialógica dos aprendizes leitores a respeito de textos acadêmicos

A análise desenvolvida na seção anterior focou em duas questões:

- as relexificações dos textos como formas da dimensão ativo-dialógica a respeito dos textos acadêmicos enquanto enunciados~enunciações (Eventos A e 9 a 11);
- as brincadeiras como formas da dimensão ativo-dialógica a respeito dos recursos dessa comunidade de prática em letramentos em língua estrangeira (Eventos 12 a 14).

Como enunciados~enunciações, os textos acadêmicos apresentam um conteúdo temático, um "estilo" e uma construção composicional determinados pela especificidade de seu campo. Esses textos, dadas suas características, possuem suas próprias formas de circulação: não são publicados na revista Veja (Evento A), mas integram outro tipo de circuitos, como as Atas de uma associação acadêmica (Evento 10) ou "publicação acadêmica" (Evento 11).

Ao mesmo tempo, parecem "merecer" outra espécie de tratamento no processo de leitura (Evento 9). O que "merecem" os AA parece divergir do proposto por P: *"nós que merecemos?* é uma pergunta trazida por ζ no jogo de dimensão ativo-dialógica a respeito dos AA enquanto integrantes da comunidade de prática em letramentos em língua estrangeira, mas não necessariamente letramentos acadêmicos.[278] Não deveríamos esquecer que muitos

[278] Nesse jogo, vale notar, no Evento 9, a carnavalização que acontece das línguas que circulam na sala de aula na brincadeira iniciada por ζ: enquanto ela se endereça a P em português (linhas 61 e 64 de Evento 9), P vai passando do português (linha 65) ao espanhol (linhas 66 a 69).

dos aprendizes-leitores, como vimos no Capítulo 5, chegam à sala de aula com expectativas variadas nem sempre coincidentes com as expectativas da instituição (ler textos acadêmicos).

Talvez porque as expectativas dos AA a respeito da disciplina de leitura em língua estrangeira sejam outras, eles não esperam as mesmas atividades de uma disciplina de sua carreira: por exemplo, uma leitura de textos extensos (em Evento A, "o texto é longo", "e muito para ler") ou uma leitura aprofundada, rigorosa, implicando trabalhar com questionários detalhados (de acordo com as brincadeiras relativas ao tempo levado para responder às "quatorze perguntas").[279] Ou será que os AA não estão prontos, ainda, para a "mudança de fase" em via de acontecer nessa sala de aula, tendo em vista considerações como as de β, δ e ρ ao lerem e "não entenderem nada" (Evento 14)?

Esse não parece ser o caso. Os macroeventos de letramento entrosados por textos acadêmicos se desenvolvem em modos análogos aos macroeventos de letramento entrosados por artigos jornalísticos, mesmo se pudéssemos esperar situações diversas em função do expresso pelos protagonistas dos eventos revisados em 7.2.1. Por exemplo, poderíamos imaginar os AA "silenciados", pois pareceria haver dificuldades a respeito de outras dimensões da compreensão (em particular, a compreensão do significado dos textos-enunciados em seu contexto "disciplinar").

A "leitura conjunta em sala de aula" de textos acadêmicos não se modifica em termos da paisagem interativa apresentada em 6.2: enquanto há intercâmbios comportando a manutenção do piso conversacional e de avanço tópico por parte de P, em outras ocasiões serão AA os encarregados de fazer avançar o tópico. Mas, não é o caso de reiterar a análise já desenvolvida sobre o ponto. Como exemplo, apresento em Apêndice L (linhas 102 a 200), um evento relativo ao macroevento de letramento "A língua estrangeira, entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio" durante a "leitura conjunta em sala de aula". O mesmo comporta um desenvolvimento tópico em que a dinâmica interativa se desenvolve segundo a relação "iniciativa livre"↔ P, "resposta mínima"↔ AA (cf. 6.2).

Como segundo exemplo, apresento no Apêndice L (linhas 272 a 357) outro evento ocorrido também durante a "leitura conjunta em sala de aula" que comporta a dinâmica interativa contrária, isto é: "iniciativa livre"↔ AA, "resposta mínima"↔ P. Neste caso, o piso conversacional é possuído por vários AA que, a partir de narrativas tópicas (no sentido já explorado em 7.1.1) vão construindo formas de compreensão ativo-dialógica. Através de sua

[279] Entre outras coisas que mudam, os "tempos" das aulas se modificam: quando se faz a "leitura preliminar em sala de aula" do texto de Revuz, ou quando a turma deve fazer o resumo de "Primeiros habitantes", não é feito um corte para descansar (notas de campo de 12/6/06 e 21/6/06), ou é menor do que em outras aulas (notas de campo de 26/6/06) .

narrativa, α1 explica a seus colegas da turma sua experiência de aprender uma língua estrangeira sem recorrer permanentemente à tradução de cada termo desconhecido (linhas 280 e 281, 283 a 287, 289 e 290, 333, 335 a 337, 339 a 343, 346, 348 a 353); τ conta sua perplexidade quando comprou, anos antes, o primeiro livro didático em inglês para seus filhos e "tinha só imagens" (linhas 294 a 296, 298 a 303, 306 e 307, 309 a 312); χ expressa considerações sobre a proximidade entre português e espanhol (linhas 318 a 320, 323 e 324) e γ confessa não poder "soltar" o dicionário quando vai ler um texto em língua estrangeira (linhas 354 a 356). E tendo em vista os tópicos das narrativas trazidas pelos participantes com relação ao texto de Revuz, também não se modificam os posicionamentos identitários. Este seria o ponto mais interessante da questão.

A narrativa de α1 não é construída, dada a temática do texto, desde o lugar do "conhecimento experto" em linguística ou em psicanálise, mas desde o lugar de aprendiz de francês e de português, como também acontece com as considerações de χ e de γ. Para o primeiro, trata-se de estabelecer comparações entre as relações do espanhol com o inglês, e do espanhol com o português, desde o lugar de aprendiz (hispano-falante) de ambas as línguas. Para o segundo, trata-se de contar, aos colegas da turma, não conseguir ler os textos em português, se não for acompanhado de um dicionário: novamente, sua fala é desde o lugar de aprendiz de português.

A narrativa de τ traz um posicionamento mais "multiafiliado", visto contar sua experiência a respeito de aprender uma língua estrangeira desde o lugar de mãe, ao referir a sua experiência com os textos didáticos de inglês e, ainda, explicar as dificuldades que representa, sendo aprendiz de português, evitar a tradução "palavra-por-palavra".

Poderíamos afirmar, em função do anterior, que o otimismo de P, manifestado no Evento 9 ("não podem negar que já podem ler qualquer tipo de texto") tem bases concretas? Não necessariamente. Desde a própria concepção de múltiplos letramentos revisada no terceiro capítulo, "aprender a ler" é uma atividade sem fim: pensar em estar pronto, em algum momento da vida, para poder ler qualquer tipo de texto, é imaginar uma utopia. Já assumindo que as palavras de P relativas a poder ler qualquer tipo de texto referem-se a textos da área disciplinar na qual os aprendizes-leitores estão formando-se (portanto, "não podem negar que já podem ler qualquer tipo de texto em sua área"), a utopia se transformaria em possibilidade.

Mas, essa possibilidade ainda é só possibilidade. Já diz que, quando β, δ e ρ brincam a respeito de "ler e não entender nada" (Evento 14), fazem-no, precisamente, desde o posicionamento identitário de leitores de textos acadêmicos em língua estrangeira. O sentido de "estar em japonês", sentindo-se *"lost in translation"* (Evento 10), não metaforiza só uma

"mudança de fase" ou crescimento em termos de comunidade de usuários de uma língua estrangeira, mas também sua apresentação como recém-chegados à comunidade de prática acadêmica. Esta questão é duplamente complicada porque, de acordo com o referido em 3.2.2.1, as turmas de alunos das disciplinas de leitura em línguas estrangeiras da instituição integram estudantes cuja trajetória, dentro da comunidade de prática, é muito recente e, ao mesmo tempo, diversa. Isto é, do ponto de vista disciplinar, os integrantes de uma mesma turma podem pertencer ou estar em processo de incorporação, a diferentes comunidades acadêmicas.

Quando fiz referência à brincadeira de AA ("lemos e não entendemos nada"), aludi à concepção bakhtiniana das formas paródicas como um "desrespeito" à realidade contraditória. Como explica Faraco (2006, p. 78-9), tal concepção do riso é uma manifestação da "consciência descentrada", isto é, uma consciência rindo dos discursos como forma de deixar clara sua unilateralidade e seus limites. "A consciência socioideológica passa a percebê-los como apenas uns entre muitos e em suas relações tensas e contraditórias. O riso destrói, assim, as grossas paredes que aprisionaram a consciência no seu próprio discurso [...]" (ibidem). Essa brincadeira convoca, "desrespeitando-o", o discurso acadêmico e outras duas questões: as comunidades interpretativas científicas e os modos de letramento.

Assinalei em 7.1.1., estar a dualidade "dimensão ativo-dialógica (da compreensão) ~ posicionamento identitário" vinculada às formas interpretativas circulantes dentro das comunidades (interpretativas) a respeito dos gêneros discursivos. No caso dos textos jornalísticos, estes seriam "autorados" em múltiplas formas pelos diversos indivíduos multiafiliados identitariamente: a dimensão ativo-dialógica da compreensão aparece, nestes casos, "liberada" de limites porque, a respeito desses textos, o acento social constrói uma permissividade relativa à entonação expressiva individual. Já no caso de textos científico-acadêmicos circulando dentro de determinados gêneros discursivos, a permissividade é outra: a "comunidade interpretativa científico-acadêmica" educa seus membros, em termos de dimensão ativo-dialógica, de forma bem diversa.

As convenções dos gêneros discursivos acadêmicos são sutis e complexas: elas respondem a molduras epistemológicas, sendo estas, com frequência, específicas para cada disciplina. Assim, os enunciados produzidos dentro desses gêneros divergem, não só em termos de conteúdo temático, mas também de construção composicional e "estilo" segundo as áreas de conhecimento (cf. HYLAND, 2004, p. 145-6 e HYLAND, 1999).[280]

[280] Vale apontar o incremento da "generificação" administrativa e acadêmica da vida universitária na última década (SWALES, 2004, p. 4-6), observável também no âmbito uruguaio, que supõe, no caso do aluno, lidar

> Os estudos universitários muitas vezes são uma experiência desafiadora para os alunos. Não só os confronta com um estilo mais complexo e relativista de aprendizagem do que eles conheciam na escola, mas eles também têm que se valer de letramentos culturais e discursivos muito diferentes daqueles das variedades padrão [...]. Estas dificuldades são agravadas para os falantes de segunda língua, sobretudo porque o sucesso é julgado, principalmente, pela exibição de competência num registro escrito especializado (ibidem).[281]

Embora esta referência esteja reportada a estudantes que se incorporam ao âmbito acadêmico falado e escrito em inglês, é igualmente válida para alunos universitários, hispano-falantes, incorporando-se ao âmbito acadêmico uruguaio (cf. Orlando, 2009c). Vale assinalar que só muito recentemente, dentro da instituição universitária na qual se desenvolvem as disciplinas de leitura em línguas estrangeiras, estar-se problematizando o assunto da produção acadêmica e procurando-se formas de "socialização acadêmica" para os recém-chegados às comunidades de prática acadêmicas dessa faculdade (cf. LEA e STREET, 1999, 62-8).[282]

A impressão de "estar em japonês", no caso dos aprendizes-leitores da disciplina de leitura em português como língua estrangeira, vai além do caráter de "palavras alheias" da nova língua (isto é, o português), convocando o caráter de "palavras alheias" dos discursos acadêmicos na "própria" língua, isto é, espanhol.

Como já indiquei, a expressão da dimensão ativo-dialógica manifestada em "estar em japonês" não se vincula só com o posicionamento identitário de recém-chegados à comunidade de usuários de português, mas também com o de recém-chegados às diferentes comunidades acadêmicas. A questão vai além dos sinais da nova língua (português), permeando, igualmente, a língua já conhecida (espanhol). E "estar em japonês" se constrói como responsividade não só a respeito dos aspectos estritamente referidos ao conteúdo temático, a construção composicional ou ao estilo dos textos-enunciados acadêmicos, mas também a respeito das chaves de interpretação da escrita "científica" e, consequentemente, de

---

com o preenchimento de novos formatos de formulários ou elaborar projetos de pesquisa. Inclusive, entre as múltiplas formas genéricas acadêmicas se contam diversos "gêneros ocluídos" (*occluded genres*), assim denominados porque estariam fora da percepção direta dos recém-chegados (ou dos *outsiders*) à comunidade acadêmica: por exemplo, as avaliações dos trabalhos para publicação ou as discussões entre examinadores (op.cit., p. 18-20).

[281] No original: "Tertiary study is often a challenging experience for students. Not only does it confront them with a more complex and relativistic style of learning than they knew at school, but they also have to employ cultural and discourse litteracies very different from those of standard […] varieties. These difficulties are compounded for second language speakers, particularly as success is principally judged by the display of competence in a specialist writter register."

[282] Eu mesma ofereci, no final do ano 2011, uma oficina endereçada à elaboração de trabalhos científicos (em espanhol) da qual participaram doze alunos. No início do ano, fiz a oferta de uma oficina de escrita acadêmica (língua espanhola) para alunos que ingressavam nesse momento na Faculdade. O curso não era requisito institucional e, dentro de uma matrícula de aproximadamente 800 alunos, houve uma única inscrição. Este fato seria, entre outras coisas, uma indicação da falta de visibilidade do assunto no início do percurso dos estudos universitários.

sua leitura, construída por essa "comunidade interpretativa" através do grande tempo (cf. 3.1.2.1).

Todo enunciado está "endereçado" ou "direcionado" a alguém: por exemplo, uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial de conhecimento (BAKHTIN, [1950-1], 2003, p. 301). Os textos jornalísticos endereçam-se ao homem livre pensador, pertencente à comunidade interpretativa de "leitores-em-todo-o-mundo" (7.1.1). E os textos científico-acadêmicos? A resposta óbvia é: ao homem científico-acadêmico, pertencente à comunidade interpretativa "científico-acadêmica". Já a forma como as chaves de interpretação desta comunidade são elaboradas não é tão óbvia. Na perspectiva do grande tempo, estas chaves iniciam sua viagem de construção a partir das grandes mudanças ocorridas no pensamento europeu moderno sobre religião e ciência (OLSON, 1998, pág. 167-203).[283]

No caso do discurso científico, a *experientia literata* (sic) baconiana[284] põe em andamento a construção de novas formas de participar na comunidade interpretativa. O pensamento de Bacon promovia o afastamento de determinados usos linguísticos – axiomas herdados da ciência aristotélica – e tradições de pesquisa advindas, sem problematizar, da Antiguidade. Sua preferência pelos aforismos para desenvolver e transmitir seu pensamento científico apontava a "abrir" caminhos de pesquisa, projetos de descoberta que "convidassem" seus leitores, os "filhos da ciência", a continuar seu projeto de pesquisa universal, mediante uma interpretação qualificada dos fatos da natureza. Esta seria possível se acompanhada de registros escritos da experiência científica (ZAGORIN, 1999, p. 184-5, cf. VICKERS, 2008, xxiv).

---

[283] A reforma luterana libera a leitura da Bíblia da complexa interpretação medieval dos textos sagrados, articulada em quatro níveis: 1. o "significado simples" ou literal; 2. o "significado oblíquo" ou alegórico; 3. o "significado homilético" ou sentido moral e 4. o "significado místico". Os critérios para definir o primeiro nível e para determinar o relacionamento entre o primeiro e o segundo foram objeto de polêmicas ao longo da Idade Média (ibidem). Segundo as ideias de Lutero, toda interpretação dos escritos bíblicos devia basear-se na leitura do "significado histórico" ou "literal". Este significado estava disponível para todos aqueles que leram cuidadosamente, "estabilizando" os significados referenciais de forma consensual. Esta mudança interpretativa é bem mais complexa do aqui apontado. Mesmo assim, vale assinalar esta evolução das chaves de interpretação da "comunidade interpretativa cristã" que, coincidente no tempo com as mudanças acontecidas na comunidade interpretativa científico-acadêmica, vai apontando a "determinar sentidos depositados nos textos" a partir de "sentidos literais".

[284] Para Bacon ([1608]-1966, p. 119, [1620]-2003, p. 148) a "experiência letrada" envolvia o registro escrito das experiências (experimentos) e o emprego de certa direção ou ordem na experimentação. Bacon acreditava na mudança que poderia trazer para as condições da vida humana o desenvolvimento tecnológico forjado no avanço científico. Alentado pelas reflexões do humanista Agrícola (1546) a respeito da necessária clareza e precisão na escrita científica, assim como das explicações abundantes e exatas, acreditava que tal avanço seria construído mediante as descobertas científicas que deviam seguir rigorosos percursos metodológicos, segundo o programa descrito no *Novum Organum* (BACON, [1620]-2003, FARRINGTON, 1966, p.33 e 43).

O registro escrito da atividade científica ou *experientia literata* vem acompanhado de reflexões sobre a própria linguagem. Tratava-se de "pôr o mundo em papel" (OLSON, 1998, 200) e, para fazer isso, precisava-se da linguagem que, haja vista "a constituição das palavras, vagas e mal definidas, é uma fonte de ilusão" (BACON, [1607]-1966, p. 80-1). Portanto, a linguagem devia ser reformulada de forma a convertê-la num instrumento claro de representação não distorcida da natureza (ZAGORIN, 1999, p. 176-7). Esta preocupação sobre o efeito que a linguagem podia ter na elaboração do discurso produzido para criar e difundir o conhecimento científico acompanha o debate intelectual da Europa Moderna.[285]

E continua ao longo do século XIX, quando o projeto positivista sonha com ser uma "cópia" da natureza, sendo o discurso científico seu "quadro" ou retrato fiel. Buscava-se "[...] neutralizar e polir a linguagem da ciência, a ponto tal que, despojada de toda singularidade própria, purificada de seus acidentes e de suas insuficiências, pudesse tornar-se o reflexo preciso, o duplo meticuloso, o espelho límpido de um conhecimento que não é verbal" (FOUCAULT, [1966]-1985, p. 290).[286]

O ideal acadêmico contemporâneo pode ser entendido como uma cristalização normalizada das aspirações dos séculos XVII e XVIII, as quais, entre outras coisas, desde a reflexão produzida no âmbito da filosofia natural da época, valorizam fortemente a inovação intelectual antes do que a transferência da tradição. Diversos debates acontecidos nesses séculos ocupam-se de delimitar os diversos "campos" do conhecimento acadêmico e de reorganizar o currículo, durante o período e nos dois séculos posteriores, segundo formas de diferenciação e especialização, incluindo assim, modos de "balcanização", isto é, de ganho de autonomia trás um processo de fragmentação (BURKE, 2002, p. 150-1 e 129-32).

Além da sofisticação das múltiplas diferenciações dos campos científicos do mundo ocidental contemporâneo e de seus diferentes valores no "mercado simbólico do

---

[285] No pensamento filosófico do século XVII, Locke (1690) realiza considerações análogas no seu "Ensaio acerca do entendimento humano" e Hobbes (1651) conclui no "Leviatã" que o uso de metáforas, tropos e outras figuras retóricas conduz a raciocínios inadequados. Os partidários da abordagem da "nova filosofia" ou "filosofia natural" fundaram suas próprias organizações ao longo desse século, verdadeiros microambientes epistemológicos contrapostos amiúde às tradições das universidades da época ("Accademia del Cimento", 1657, em Florência, "Royal Society", 1660, em Londres, "Académie Royale des Sciences", 1666, Paris; BURKE, 2002, p. 60).

[286] No original: "[…] neutralizar y como pulir el lenguaje científico, a tal punto que, despojado de toda singularidad propia, purificado de sus accidentes y de sus impropiedades, pudiera convertirse en el reflejo exacto, el doble meticuloso, el espejo límpido de un conocimiento que no es verbal".
A continuidade entre as formas de ler o "Livro da natureza" dos intelectuais ("docti", "eruditi", "savants", "Gelehrten", "litterati" (sic), "hommes de lettres") da Europa moderna dos séculos XVII e XVIII (OLSON, 1998, p. 185-203, CURTIUS, [1948]-1975, p. 448-57) e as formas de "descrevê-lo" dos intelectuais do século XIX é problemática, como apontado por Foucault ([1966]-1985 e [1970]-1985) e recuperado por Burke (2002, p. 34-5). Não busco sugerir uma continuidade ingênua das formas de pensamento de ambas as épocas: trata-se de recuperar, sim, alguns elementos mínimos que vão tecendo um fio continuo através de elaborações conceituais que deveriam ser analisadas detalhadamente. A questão não será aprofundada nesta tese.

conhecimento" (cf. BOURDIEU, 1988, xi-xxvi e 1-35), questões aqui não aprofundadas, vale notar o que esta breve viagem no grande tempo nos diz a respeito das chaves de interpretação da comunidade científico-acadêmica.

Os discursos disciplinares vão-se construindo como

> [...] relatos poderosamente autoritários e autorizados dos fenômenos naturais e humanos [...]. Em geral [...], o poder dos discursos disciplinares é amplamente incontestado, confirmado em sua capacidade de atrair financiamento estatal e comercial, nos currículos estabelecidos de escolas e universidades e em seu status sacerdotal na opinião pública.
>
> Para o indivíduo não iniciado, então, escrever ciência é se engajar numa empresa impessoal, empírica e cumulativa, cujas normas são rigorosamente monitoradas pelas disciplinas (HYLAND, 2004, p. 162-3, grifo meu).[287]

Para os próprios *insiders*, sua escrita está permeada pela importância de apelar a leitores dentro dos limites de um discurso disciplinar, projetando assim um "etos" de *insider* como forma de exibir credibilidade e adesão (cf. HYLAND, op.cit., p. 170).

Mas, voltemos à dualidade "dimensão ativo-dialógica~posicionamento identitário" dentro da sala de aula de leitura em português como língua estrangeira. De acordo com a dimensão ativo-dialógica manifestada na brincadeira (Evento 14) e na expressão "estar em japonês", os aprendizes-leitores parecem posicionar-se mais perto da visão dos "não iniciados" da comunidade científico-acadêmica. Porém, "mais perto" não é equivalente a "coincidente". Dado estarem eles matriculados em alguma área disciplinar da Faculdade, já tiveram contato prévio, embora limitado, a quatro semestres no máximo, com as disciplinas específicas de cada campo acadêmico. Isto é, estão percorrendo a trajetória de entrada à comunidade de prática acadêmica.

Enquanto o fazem, vão entrando em contato com as normas "rigorosamente monitoradas", não só para escrever, mas também para ler como *insider* da disciplina (por exemplo, nas instâncias de avaliação das diversas disciplinas ou mediante a realização das diversas atividades propostas dentro de sala de aula a respeito desses saberes específicos). A sala de aula de leitura em português como língua estrangeira "apaga", durante parte do semestre, os requerimentos da comunidade interpretativa científico-acadêmica, enquanto os

---

[287] No original: "[…] powerfully authoritative accounts of human and natural phenomena […].Overall […] the power of disciplinary discourses is largely unchallenged, confirmed in their ability to attract state and commercial funding, in the established curricula of schools and universities, and in their priestly status in public opinion.
To the outsider then, to write science is to engage in an impersonal, empirical and cumulative enterprise whose methodological standards are rigorously monitored by the disciplines".

textos lidos são textos jornalísticos. Porém, se os textos pertencerem ao âmbito genérico acadêmico, esses requerimentos aparecem.

A fala de P no início do semestre (6.3.2, Evento 5, linhas 516 a 522) sobre "fazer uma leitura analítica, crítica do texto", "transferir a opinião ou as ideias do autor e só depois fazer a diferença entre a própria opinião e a opinião do autor do texto" exige, do ponto de vista do leitor, uma qualificação na área de conhecimento que, segundo os eventos analisados neste capítulo, os AA não possuem ainda. Porém, eles já conhecem, a partir da trajetória de entrada em percurso, dentro da comunidade interpretativa científico-acadêmica a opinião sobre um tema se autorizar àqueles familiarizados com a disciplina.

A respeito do caminho de assimilação de palavras de outrem nas práticas escolares, Bakhtin ([1934-5]-1998, p. 142) reconhece duas modalidades: "de cor" e "com suas próprias palavras". No segundo caso, trata-se de

> [...] fazer um relato bivocal das palavras de outrem; pois as "nossas palavras" não devem dissolver completamente a originalidade das palavras alheias, o relato com nossas próprias palavras deve trazer um caráter misto, reproduzir nos lugares necessários o estilo e as expressões do texto transmitido (ibidem).

No caso da comunidade científico-acadêmica, o caminho de palavras alheias → palavras próprias exige uma interiorização de conteúdo temático, construção composicional e estilo dos enunciados que nos AA ainda não parece estar presente.

Também não devemos esquecer que essa modalidade de transmissão "das palavras de outrem com nossas próprias palavras" varia em função dos objetivos pedagógicos da apreciação do texto "assimilado" (ibidem) e, segundo o revisado em 3.1.2, as manifestações físicas dos letramentos (livros, registros, computadores, etc.) sustentam conexões através do tempo e do espaço. Portanto, desempenham um papel na mediação com partes mais amplas do mundo social: nós, como leitores e escritores engajamo-nos em trabalhos de "transcontextualização" (*transcontextualizing*).

Uma prática de letramento é, por definição, "glocalizada" porque os artefatos envolvidos nela assim o são. Uma nova glocalização acontece nas disciplinas de leitura em línguas estrangeiras. Os textos jornalísticos da revista "Veja" ou da revista "Isto é" migram para a sala de aula de leitura em português como língua estrangeira e assim acontece também com os textos acadêmicos. Nessa migração se revestem de uma nova "genericidade": material didático para a aula de língua estrangeira. Mas, ao mesmo tempo, os textos transportam sua "genericidade" original, porque eles, como material didático, não estão "intervindos", isto é, especialmente adaptados para o público dessa sala de aula. Ou, em palavras de Vaz Ferreira

(1918, p. 55, 163, 1921, p. 109), intelectual uruguaio cuja voz parece falar em nossos dias, os textos não estão "peptonizados".

A necessária preparação de materiais específicos para os estudos primários e secundários, a adaptação de determinados textos para torná-los "matéria assimilável", é metaforizada pelo autor como "peptonização" ou digestão do material original. Este trabalho com textos adaptados não impede que, simultaneamente, o professor trabalhe com "matéria penetrável" (ibidem). Esta alude a textos os quais, dadas suas características, participam de um processo de educação contínua, porque "[...] o espírito mantém um processo contínuo de ações e reações" (VAZ FERREIRA, 1921, p. 50)[288], como acontece, por exemplo, com a leitura de um drama shakespeareano.

Assim, nos diversos períodos da educação, recomenda-se a participação conjunta de materiais "peptonizados" e de materiais "penetráveis": "[...] esses que se vão compreendendo parcialmente, que talvez nunca sejam totalmente compreendidos, que sugerem, que fazem sentir, que podem ser penetrados em distintos planos" e cuja presença permite "[...] evitar que o espírito termine contra uma parede" mantendo "[...] a sensação da existência de coisas das quais não se sabe e de coisas das que se sabe metade" (VAZ FERREIRA, 1918, p. 163 e p. 55).[289]

O jogo de conceitos vazferreireanos de "peptonização" e "penetrabilidade" nos lembra das palavras baktinianas ([1974]-2003, p. 401), já aludidas em 4.1, sobre o "[...] pensamento que, como um peixe no aquário, choca-se com o fundo e as paredes, não pode ir além e mais fundo". E nos leva a uma última consideração a respeito da forma como, nessa sala de aula, são compreendidos ativamente os textos acadêmicos apresentados para sua leitura.

Se, de acordo com os eventos analisados neste capítulo, os AA manifestam a percepção de "coisas das que não sabem ou sabem metade", não devemos esquecer que, ao mesmo tempo suas vozes não calam frente a esses textos, como expliquei no início desta seção. A respeito do texto de Revuz, embora não falem desde o lugar da compreensão ativamente responsiva "qualificada" pela comunidade interpretativa acadêmico-científica, constroem uma compreensão ativa desde outros lugares identitários: o de aprendiz de uma língua estrangeira ou, inclusive, o de aprendiz dentro da comunidade acadêmica. Desde esses lugares, a dualidade "participação~reificação" dos sentidos que, a respeito dos textos

[288] No original: "[…] el espíritu mantiene un proceso de acciones y reacciones".
[289] No original: "[…] evitar que el espíritu acabe en un muro". "[…] la sensación de la existencia de cosas que no se saben, y de las que no se saben más que a medias".

acadêmicos, no âmbito universitário muitas vezes tende a sua reificação[290], nessa sala de aula parece dinamizar-se, permitindo espaços de participação.

Assim, parece-me pertinente introduzir, quanto aos modos de letramento, uma diferenciação, em função dos textos-enunciados com os quais o leitor entra em contato, entre "modos de letramento centrífugos" e "modos de letramento centrípetos". Os centrífugos são formas de leitura da comunidade interpretativa capazes de habilitar maior negociação de sentidos e, ao mesmo tempo, maior abertura ou "imprevisibilidade" das formas da dimensão ativo-dialógica da compreensão. Os centrípetos são formas de leitura da comunidade interpretativa tendentes a maior reificação de sentidos, assim como a menor abertura ou "previsibilidade" das formas da dimensão ativo-dialógica da compreensão.

Street (1993, apud BARTON, 1994, p. 39) aponta a distinção entre letramentos dominantes – originados nas instituições dominantes da sociedade – e letramentos vernaculares, com raízes na vida cotidiana. Essa distinção vincula-se ao reconhecimento da circulação de Discursos Primários e Discursos Secundários nas comunidades discursivas (cf. 3.1.2). O entrosamento destes Discursos ao longo da vida de um indivíduo constrói a heteroglossia própria da linguagem e se evidenciaria, também, em manifestações heteroglóssicas da dimensão ativo-dialógica, entrosando os modos de letramento centrípeto e centrífugo.

As expressões dessa dimensão a respeito dos textos acadêmicos deixam ver, em minha opinião, traços do entrosamento de ambos os modos de letramento, no caso dos aprendizes-leitores dentro da comunidade de prática de letramentos em português como língua estrangeira. Vale perguntar-se, para terminar esta análise, sobre as outras participantes dessa situação social (sala de aula), isto é, P e Pe.

7.3.3 A pesquisadora reaparece

Ao longo da análise desenvolvida neste capítulo, assim como no capítulo anterior, apontei algumas questões a respeito do trabalho discursivo da(s) P, sendo fundamental seu papel nessa situação social. Mas, como outras questões assinaladas ao longo da análise destes dois capítulos, nesta tese não aprofundarei o tratamento do assunto. Enquanto a Pe, a fim de fechar a análise iniciada em 4.2.1 sobre as evidências de meu agir discursivo em sala de aula,

[290] Essa tendência à reificação, muitas vezes transmitida pelos próprios professores universitários, não significa que os textos acadêmicos proíbam toda forma de dialogia: eles mesmos são, de pleno direito, enunciados responsivos plenos de tonalidades dialógicas, "[...] por mais concentrados que estejam no seu objeto" (BAKHTIN, [1952-3]-2003, p. 298).

vale trazer aqui novamente o acontecido a respeito de "seja discreto", isto é, de qual forma minha voz participa, desta vez, nos macroeventos articulados por textos acadêmicos. A primeira entrada se evidencia indiretamente nos registros gravados: não se trata da voz de Pe, mas da referência feita por P a respeito de uma intervenção de Pe.

Indiquei previamente que a paisagem interativa própria da "leitura conjunta em sala de aula" nos macroeventos relativos a textos acadêmicos não apresenta características diferentes das revisadas a respeito de textos jornalísticos. Mencionei, como exemplo de dinâmica interativa que apresenta a modalidade "iniciativa livre"↔ P, "resposta mínima"↔ AA, um evento relativo ao macroevento de letramento "A língua estrangeira, entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio" em Apêndice L (linhas 102 a 200).

Neste evento a turma inicia o trabalho de "leitura conjunta em sala de aula", respondendo às primeiras perguntas do questionário sobre o texto de Revuz. Enquanto estão tratando da terceira pergunta ("Qual a diferença entre nominação na LM e nominação na LE?" em linhas 151 a 200), P recupera, a partir do texto, que "a predicação reflete a afetividade" (linha 189) e acrescenta, em sua próxima contribuição: *"aquilo que a Virginia tinha dito"* (linha 191).

Com efeito, durante essa aula, eu participei "saindo do armário discursivo" de observadora-participante (cf. 4.2.1) novamente, porém, desta vez, sem registro gravado. A "cronologia" de atividades desenvolvidas esse dia comportou, de acordo com minhas notas de campo (dia 12/6/06), três momentos. Durante a primeira meia hora da aula, aconteceu a abertura do macroevento de letramento "A língua estrangeira, entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio" (linhas 1 a 50 em Apêndice L) e os AA copiaram o questionário para acompanhar a "leitura preliminar em sala de aula" (cf. Evento 9). A seguir, durante uma hora, a turma trabalhou de forma individual ou em pequenos grupos nessa modalidade de leitura. Na meia hora final iniciou-se o trabalho de "leitura conjunta em sala de aula".

No início do trabalho de "leitura preliminar em sala de aula", desliguei o gravador, considerando, como em outras oportunidades, o registro áudio dessa modalidade de leitura sem um acompanhamento visual não ser processável para análise. Normalmente, enquanto os AA engajavam-se nesse trabalho de leitura, eu ficava sentada, fazendo notas de campo ou, às vezes, conversando brevemente com P. Assim que percebia alguma mudança da paisagem interativa (por exemplo, P sugerindo à turma passar à "leitura conjunta em sala de aula") ligava de novo o gravador.

Nesse dia, enquanto a turma estava lendo o texto, P fez algum comentário (não o registrei), convidando-me, dada a temática do texto, a dar uma opinião relativa às primeiras

perguntas propostas no questionário. *"Na verdade, o assunto do texto me parece tão atrativo que não consegui deixar de participar, mesmo se, talvez, tinha empregado mais tempo do necessário e, inclusive, esqueci de ligar o gravador"* (em notas de campo do dia 12/6/06). A segunda entrada de minha voz aconteceu no final da aula do dia 26/6/06, num evento vinculado ao macroevento de letramento "Descobrindo línguas africanas" apresentado a seguir.

MACROEVENTO DE LETRAMENTO "Descobrindo línguas africanas"
Evento 15: "Equívoco epistemológico e equívoco metodológico"[291]

80. P-ahí está. tá? vieron que después habla. hay una pregunta que tiene un equívoco
81. epistemológico y un equívoco metodológico..
82. Pe- sí. yo. sí. el miércoles no voy a venir pero de todas maneras. lo lo fuerte acá. es que en
83. realidad. la metodología.. digamos la reorientación metodológica. lo que está
84. escondiendo en sí. es una. RE. visión. es una reorganización
85. P- [ideológica!
86. Pe- en la visión que. trata de. salirse de la cosa eh de la percepción etnocéntrica.. donde.
87. bueno. tá. al ser una lengua africana. ha sido un pequeño barniz. que ha aportado. algún
88. toque. este. si se quiere. exótico. pero NUNCA nunca. se admitía como un. eh. tronco
89. central digamos. en la conformación peculiar. en el sentido de idiosincrática. del
90. portugués de brasil. tá..
91. γ- el aporte africano. no?
92. P-claro!
93. Pe- sí
94. P- bem. muito bem. então para a próxima continuamos com isto. tá? continuamos explicando.
95. apresentando. e.. reflexionando sobre isto.. traiganlo leído!

Aula de leitura em português, 26/6/06

Como já explicado a respeito do Evento 11, na meia hora final dessa aula, aconteceu a abertura do macroevento "Descobrindo línguas africanas". Também, nessa oportunidade, os AA copiaram um questionário sobre o texto e, nos cinco minutos finais da aula iniciou-se a "leitura conjunta em sala de aula" a partir das respostas às primeiras questões do questionário (vide Apêndice M, linhas 1 a 95). A dinâmica interativa durante esse trabalho de "leitura conjunta em sala de aula" apresenta também a modalidade "iniciativa livre"↔ P, "resposta mínima"↔ AA (linhas 1 a 80 de Apêndice M). Só nos últimos momentos da aula, quando P referiu-se às perguntas que tratam do equívoco epistemológico e do equívoco metodológico (linhas 80 e 81, *"vieron que después habla. hay una pregunta que tiene un equívoco epistemológico y un equívoco metodológico"*)[292], Pe aparece.

[291] A parte mais relevante para a análise do evento é marcada em negrito.
[292] Pergunta 6: "Por que se gera um equivoco epistemológico?", Pergunta 10: "Em que consiste o equívoco metodológico?".

Tal como escrevi em minhas notas de campo correspondentes a essa aula, vale *"observar como intervenho sempre, de uma forma ou outra"*. Mas, em primeiro lugar, pode-se relativizar o alcance de "sempre". De acordo com a análise desenvolvida em 4.2.1, minhas intervenções verbais não foram numerosas, acontecendo em poucas aulas. E a respeito dos textos acadêmicos, as duas participações apresentadas são as únicas registradas. Considero, na verdade, minha percepção de "falar sempre", segundo o que escrevi naquele momento, vincular-se mais à preocupação por se cuidar de não falar ("seja discreto").

Já de qual forma intervém Pe é outra questão. No caso das intervenções acontecidas durante macroeventos de letramento entrosados por textos jornalísticos, apontava a sobreposição postural que ocorre entre P e Pe. Esta última se comportaria como "interlocutora endereçada", invadindo o espaço discursivo como "animadora", "autora" e "responsável" em postura de P (cf. 4.2.1). Ou, dito por outras palavras, em postura de *insider*. Mas *insider* de qual comunidade? A resposta parece estar nas duas intervenções feitas durante macroeventos de letramento entrosados por textos acadêmicos: trata-se de Pe falando desde seu lugar de *insider* da comunidade científico-acadêmica. Em ambos os casos, os textos de Revuz e de Castro abordam temáticas linguísticas. Também neles Pe se comporta como uma observadora-participante autorizada a falar, "interlocutora ratificada", já nem tanto por P, mas pelos próprios textos.

Relatos "poderosamente autorizados e autoritários", no dizer de Hyland (2004), estes textos procuram a interlocução dos indivíduos familiarizados com a disciplina, isto é, dos "iniciados" dentro da comunidade interpretativa científico-acadêmica (neste caso, de linguística). A voz de Pe reaparece porque, assumindo-se parte de tal comunidade, seguindo seu "etos" de *insider*, ela se está posicionando identitariamente como uma "interlocutora ratificada" pelos próprios textos-enunciados e também pelo "supradestinatário" ou terceiro no diálogo a quem estão endereçados esses textos-enunciados (4.2.1): a própria linguística.

Embora possamos dizer, desde a perspectiva de analistas desse comportamento discursivo, que Pe estaria agindo colaborativamente, para ajudar os integrantes da turma a esclarecer algumas questões desenvolvidas nesses textos, não podemos deixar de notar, no caso do registro gravado (linhas 82 a 90 de Evento 15) ser essa fala realizada desde o lugar do professor universitário "autorizado".[293]

Relembrando o jogo de encaixes entre situações e tradições (cf. 1.3), é possível interpretar o agir discursivo de Pe nessas situações concretas (tanto a gravada quanto a não

[293] Vale notar como acontece também aqui, da mesma forma que em eventos analisados em 4.2.1, uma luta pelo piso conversacional entre Pe e P (observe-se a superposição de turnos em linha 85).

gravada) re-criando tradições vinculadas às práticas letradas e aos modos de letramento centrípetos próprios da comunidade científico-acadêmica. Assim, suas enunciações corporificam a "palavra autoritária" do discurso científico, palavra que "[...] apenas é transmitida" (BAKHTIN, [1934-5]-1998, 144).

A análise desenvolvida neste capítulo, assim como no anterior, focou uma das três comunidades de prática em letramentos em língua estrangeira. Recuperarei a constelação de comunidades de prática ao realizar as considerações finais a respeito desta pesquisa, na parte final da tese, apresentada a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chamo sentidos às respostas a perguntas.
Aquilo que não responde a nenhuma pergunta
não tem sentidos para nós.
Bakhtin

Uma vez percorrido o caminho desta pesquisa, reexaminarei seu objetivo: *compreender as formas de relacionamento entre a dimensão ativo-dialógica da compreensão e gêneros discursivos em cursos de leitura em línguas estrangeiras próximas*, a partir da análise desenvolvida ao longo da tese. Em primeiro, lugar avaliarei o trabalho de análise realizado a partir das reflexões que, dentro do referencial teórico, se revelaram particularmente orientadoras desse trabalho; posteriormente me deterei na revisão de alguns aspectos metodológicos e, no final, apontarei algumas sugestões sobre próximos passos a dar.

Sobre o embasamento teórico orientador da análise desenvolvida nesta pesquisa

O ponto de partida, em termos do embasamento teórico, construtor de minha visão do "objeto de pesquisa", é o dialogismo bakhtiniano. Esta linha de pensamento sobre a linguagem e o acontecer discursivo, explicitada no primeiro capítulo, convoca um olhar de cunho etnográfico, inserido na linha de pesquisa qualitativa, sobre esse "objeto".

Parte de meu interesse inicial pelo cenário de pesquisa envolvendo línguas estrangeiras próximas, vinculava-se a tratar de compreender quais aspectos dos espaços linguísticos vizinhos, tipologicamente familiares, se configuravam como espaços estrangeiros alheios para um indivíduo. A escolha de disciplinas de leitura em línguas próximas para um público universitário adulto (hispano-falante) implicava para mim assumir que não necessariamente o ponto complexo vincular-se-ia à confrontação com a nova língua, "já pronta", por parte da consciência linguística do indivíduo imerso na corrente da prática viva de sua língua.

Minha intuição prévia à entrada no terreno de campo consistia em supor que, quando os sinais na língua-alvo estão perto dos sinais da língua nativa, a "luta" pela apropriação de palavras alheias, neste caso, numa língua estrangeira, poderia ser assumida pelos aprendizes-leitores de forma menos intensa. Porém, o contato com uma nova língua, mesmo próxima, instala um desses "raríssimos momentos de conflito", no dizer bakhtiniano, quando percebemos o caráter coercitivo das formas linguísticas. O que o Círculo de Bakhtin apresenta como não característico para o participante de uma determinada comunidade de linguagem, é a rotina de sala de aula de língua estrangeira, fundamentalmente em cursos iniciais. Sinal e

identificação lutam com o signo ideológico e a compreensão, quando pensarmos nos processos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

De acordo com a análise desenvolvida no segundo capítulo, a vizinhança entre as línguas (francês e espanhol, italiano e espanhol, português e espanhol) não necessariamente é avaliada de forma positiva. Para muitos aprendizes-leitores, essa proximidade genética constitui um "problema" antes do que uma vantagem. O mundo das "línguas próximas" aparece, no horizonte apreciativo desses aprendizes, como um mundo que, por ser mais parecido não é, necessariamente, menos conflituoso. E as entonações de suas vozes falam de forma análoga. De acordo com meus registros de dados, as disciplinas de leitura em línguas estrangeiras próximas são vivenciadas pelos aprendizes-leitores como um espaço de "língua estrangeira", antes de ser de "língua próxima".

A partir desta primeira análise, continuei trabalhando com os dados, procurando respostas a outras questões. Se preocupar-se com a identificação do sinal acompanha, o tempo todo, o trabalho do aprendiz-leitor, o que acontece com sua compreensão do signo ideológico na nova língua? Como se constrói nesta a compreensão das diversas enunciações, inscritas em diversos gêneros discursivos, quando se leem textos?

Enquanto procurava responder a essas perguntas, questionava-se sobre o papel da leitura no cenário de pesquisa. Se meu trabalho como pesquisadora vinha desenvolvendo-se dentro de um mirante dialógico, este não tinha focado antes nos processos de ensino e aprendizagem de leitura. Quando entrei no terreno de campo, não tinha problematizado nem realizado pesquisas relativas a este assunto. E, embora considerasse possível empreender uma investigação sobre o tema desde uma perspectiva dialogista, não tinha problematizado a profunda complexidade dos letramentos. A polêmica sobre as concepções "hardware" da linguagem e, em consequência, sobre a construção teórica de UMA língua, acompanhava minha reflexão fazia um bom tempo, mas não acontecia o mesmo a respeito da leitura.

Com efeito, na fase inicial do desenvolvimento desta pesquisa percebi, quando já tinha decidido focar meu olhar nos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras próximas em disciplinas de leitura, não ter problematizado essa questão. Partia, sem assumi-lo conscientemente, de um posicionamento "hardware", considerando, em função do público-alvo dessas disciplinas (adultos universitários), tratar-se de aprendizes-leitores que "já sabiam ler". Durante a revisão da amplíssima bibliografia existente a respeito da leitura, deparei-me com um conjunto de elaborações teóricas e de pesquisas que dialogavam com a visão dialogista da linguagem e, fazendo isso, derrubavam a visão "hardware" sobre UMA leitura. 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. Nesta linha, tais atividades são entendidas como acontecimentos sociais e culturais em torno à língua escrita: o indivíduo letrado não é aquele que sabe ler e escrever, mas aquele quem usa socialmente a leitura e a escrita, praticando-as como formas de funcionamento social dentro de sua comunidade.

Estes aspectos, apresentados no terceiro capítulo da tese, foram um dos ganhos mais evidentes para mim, não só em termos da coerência interna que poderia adquirir a investigação, mas também em termos de minha evolução pessoal a respeito de determinados conceitos, assumidos heteronomamente, sem problematizar, questão que percebi durante meu processo de análise dos dados. E, por sua vez, eles potenciavam a compreensão da complexidade de meu cenário de pesquisa. Tendo em vista as atividades sociais envolvendo a escrita dependerem da natureza e estrutura da sociedade e de projetos que diversos grupos sociais procuram implementar, podemos inferir a variação de tais atividades no tempo e no espaço. A formulação de um conceito único de letramento adequado a todas as pessoas, em todos os lugares, em qualquer tempo, em qualquer contexto cultural ou político é impossível. Não só existem múltiplos letramentos, diversos entre si segundo tempo, espaço ou contextos, mas, também cada indivíduo possui diferentes letramentos.

Outro ganho fundamental (o segundo), na linha do anterior, consistiu em incorporar, em meu trabalho, a reflexão bakhtiniana presente em sua última produção sobre a compreensão real, efetiva e concreta, entendida como um conjunto de atos particulares "fundidos indissoluvelmente em um processo único". Estes são enumerados pelo autor como: 1) a percepção psicofisiológica do signo físico (palavra, cor, forma espacial); 2) seu reconhecimento (como conhecido ou desconhecido) e a compreensão de seu significado reprodutível (geral) na língua; 3) a compreensão de seu significado em dado contexto (mais próximo e mais distante); 4) a compreensão ativo-dialógica (discussão- concordância), isto é, o elemento valorativo na compreensão e seu grau de profundidade e universalidade na inserção no contexto dialógico.

As questões apresentadas no primeiro capítulo (a localização sociocultural da mediação linguística, o indivíduo social, a dialogia, a língua como parte do entretecido heteroglóssico e a forma de tratar as categorias do "outro", o "alheio" e o "estrangeiro") fazem parte dos pressupostos dialogistas bakhtinianos, sendo os pontos altos, resgatados majoritariamente, embora de formas diversas, pelos dialogistas contemporâneos. Mas, durante minha releitura do referencial bakhtiniano enquanto desenvolvia esta pesquisa (releitura que foi, em si mesma, outro ganho pessoal), a paisagem multidimensional desenhada nessa última

reflexão sobre a compreensão na qual, embora cada uma das dimensões possa ser "destacada" ou separada do resto, as quatro participam numa fusão "indissolúvel", revelou-se a chave para organizar o trabalho desta pesquisa.

Primeiramente, porque entendi que a reflexão de Bakhtin configura uma espécie de "programa de trabalho" envolvendo quatro questões abordadas, em linhas gerais, isoladamente (em termos disciplinares) no Ocidente. Em segundo lugar, por me permitir estabelecer um fio para seguir o percurso das abordagens teóricas e das pesquisas sobre leitura desenvolvidas nas últimas décadas, movimentando-se da primeira dimensão (psicofisiológica) para a quarta (dialógica). Como explico no terceiro capítulo, trata-se de partir desta apreciação sobre a compreensão que, em poucas linhas "desenha um programa" para os pesquisadores em ciências sociais e humanas e mostra quão complexo é aproximar-se dos fenômenos discursivos. E, em terceiro, como apontado no quarto capítulo, enquanto as dimensões psicofisiológica e linguística permanecem associadas majoritariamente a trabalhos com embasamento monológico, são as dimensões contextual e axiológica as receptoras de atenção dentro do marco dialógico. Com efeito, o objetivo desta pesquisa é construir uma compreensão orientada a essas duas dimensões.

Incorporar a elaboração conceitual de "comunidade de prática" como aspecto trazido ao diálogo de indagações teóricas tecido em minha pesquisa, foi um terceiro ganho, desta vez de valor heurístico antes que epistemológico, para desenvolver a análise dos dados. A compreensão da complexidade dos letramentos quando envolvidos nas práticas educativas, caso do cenário desta pesquisa, foi ajudada pela noção de "comunidades de prática", segundo a qual nós, as pessoas, enquanto definimos empreendimentos e nos engajamos conjuntamente em sua busca, interagindo uns com os outros e, portanto, com o mundo, aprendemos. A aprendizagem é considerada parte integral de nossas vidas como indivíduos, da vida das comunidades (através dela refinam-se as práticas e asseguram-se novas gerações de membros) e das organizações (porque ela permite sustentar as diversas comunidades de prática por meio das quais se torna eficaz e valiosa). Toda "comunidade de prática" caracteriza-se por um conjunto de traços próximos da arquitetônica dialogista, entre outros, a aproximação ao jogo de encaixes entre situações e tradições.

Os empreendimentos conjuntos desenvolvidos pelos integrantes das "comunidades de prática" acontecem como "negociação de sentidos", enquadrada dentro da dualidade "participação ~ reificação". A "participação" alude à possibilidade de reconhecimento mútuo a respeito de nossas habilidades para negociar significados. Reconhecimento mútuo não é, porém, equivalente a igualdade ou respeito nem a colaboração: estes traços podem ou não

estar presentes nos diversos empreendimentos ocorridos dentro de uma determinada comunidade. A "reificação" refere-se aos processos mediante os quais atribuímos aos sentidos uma existência "independente", fixando-a em forma de "objetos" de formas muito diversas que procuram captar as práticas para as que contribuem a produzir experiência de sentido.

O conceito de comunidades de prática me permitia incorporar a consideração de outras duas questões. Uma delas se vincula à figura conceitual de "constelações de práticas interconectadas". As constelações são configurações sociais cuja continuidade é entendida em termos de interações entre práticas, embora sejam configurações mais amplas, difusas ou diversas para permitir seu tratamento como comunidades de prática. Assim, considerei possível olhar o cenário desta pesquisa, isto é, as disciplinas de leitura em francês, italiano e português, da perspectiva de uma constelação de práticas de letramentos em línguas estrangeiras próximas e cada uma delas como comunidade de prática de letramentos em francês, italiano ou português. A outra questão refere-se à relação entre prática e identidade. O desenvolvimento de uma prática requer a formação de uma comunidade cujos membros possam engajar-se (uns com outros) e reconhecer-se como participantes, a prática envolvendo modos de ser como pessoa. A formação de uma comunidade de prática também é a negociação de identidades.

A análise desenvolvida no capítulo cinco focou esta última questão. Se bem que a identidade prevista para a "comunidade imaginada" pela instituição seja a de "leitor de textos acadêmicos", os aprendizes-leitores se matriculam nas disciplinas de leitura em línguas estrangeiras próximas em função de expectativas diversas. Às vezes, estas se vinculam a questões práticas (horários, cumprir com o requisito administrativo exigido pela instituição, vizinhança linguística e geográfica, oportunidade de "revisitar" a língua ou aprendê-la). Em outras, a questões afetivas (afinidade com a língua-alvo, afinidade com aspectos culturais das comunidades de usuários da língua-alvo) ou acadêmicas.

As construções identitárias das comunidades de prática foco desta pesquisa escorregam por entre as fissuras institucionais, em parte porque os aprendizes se aproximam destas disciplinas de leitura em línguas estrangeiras próximas com expectativas diferentes das "imaginadas" pela instituição. E também, devido ao grau de formação acadêmica dos aprendizes-leitores, ainda incipiente: de acordo com a análise das relexificações e das construções discursivas expressadas a respeito da leitura de "textos em geral" e de "textos específicos da área", os integrantes das diferentes turmas assinalam, embora não unanimemente, que, enquanto se percebem preparados para ler os primeiros, não necessariamente se encontrariam em condições análogas para ler os segundos. Nesse ponto do

processo da análise, considerei que essa constelação de práticas entrosava comunidades acadêmicas "em construção", porque toda comunidade discursiva tem formas de introduzir novos membros nela ingressos como aprendizes (neste caso, os aprendizes-leitores das turmas pesquisadas). Duas dimensões das constituintes da compreensão bakhtiniana, o reconhecimento, neste caso da palavra, em termos de conhecida ou desconhecida e a compreensão de seu significado em um contexto local global, seriam chaves para interpretar a localização das limitações assinaladas pelos aprendizes das diferentes turmas a respeito da leitura de "textos específicos da área". A falta de conhecimento de léxico técnico, e a carência de conhecimento de base que permita abordar a atividade de leitura de um texto o revestem duplamente de complexidade. O passo seguinte na análise consistia em examinar as aulas de leitura e ver se os aprendizes-leitores, participantes de comunidades acadêmicas em construção, conseguiam ou não ler "textos acadêmicos" na nova língua.

A diferenciação entre "textos em geral" e "textos específicos da área" foi introduzida a partir de uma pergunta formulada no questionário entregue aos alunos quando terminou o semestre. Incorporada ao questionário a partir de eventos observados enquanto acompanhava as aulas durante o curso, ela me permitia enxergar a percepção dos aprendizes–leitores a respeito dos gêneros discursivos acadêmicos, vinculada às duas dimensões da compreensão bakhtiniana antes apontadas. Objetivando aprofundar a análise, era necessário revisitar os eventos discursivos acontecidos em sala de aula que me levaram a propor essa pergunta. De acordo com meus registros, nestes eventos evidenciavam-se conflitos a respeito dos textos pertencentes ao âmbito genérico acadêmico, textos identificados como particularmente complexos, particularmente "estrangeiros" ou "alheios".

Mas estes conflitos implicavam um recorte dentro da constelação de práticas: os eventos observados referiam-se exclusivamente às aulas de português. Isto acontece porque, enquanto os materiais escolhidos para serem trabalhados nos cursos de leitura em francês e em italiano eram textos jornalísticos publicados em jornais ou revistas, no caso do curso de leitura em português, a situação era diversa. Em função do perfil (iniciante) dos alunos participantes dos cursos de leitura em francês e italiano, a leitura de textos acadêmicos não é o foco das disciplinas, desenvolvidas sem apelar a textos pertencentes a gêneros acadêmicos, mesmo se o propósito institucional seria possibilitar a leitura desse tipo de textos. No caso de português, em função da proximidade entre essa língua e o espanhol, os materiais do curso incluem textos diferenciados no concernente aos gêneros discursivos: na primeira parte do curso, textos jornalísticos, na segunda, textos acadêmicos.

A diferença existente, do ponto de vista de gêneros discursivos, entre os textos que sustentam o trabalho das disciplinas em francês e em italiano e os do português, é uma característica importante dessa constelação de comunidades de práticas de letramentos em línguas estrangeiras próximas. Haveria, no caso do português, um apagamento da "contradição" ou divergência entre a comunidade "imaginada" pela instituição (leitores de textos acadêmicos em língua estrangeira) e a comunidade enfatizada pelas professoras (leitores de textos em língua estrangeira). Passamos de uma "contradição" a uma "conciliação" de comunidades, porém, não realizada sem, no caminho, acontecerem evidencias discursivas de um conflito em termos de leitura de "textos em geral" frente à leitura de "textos de textos específicos da área". A análise deste ponto comportou duas entradas diferenciadas nos dados.

Em primeiro lugar, no sexto capítulo, examinei a forma de se desenvolverem as aulas de leitura em português como língua estrangeira. Analisei um conjunto de eventos de letramento a fim de localizar discursivamente o repertório de recursos construído dentro dessa comunidade, relativo a questões vinculadas à dualidade "identificação do sinal" ~ "compreensão do signo ideológico" e às abordagens de leitura dos textos examinados nas aulas. Esta análise é um ponto de referência das atividades assumidas pelos participantes como "normais" (isto é, fazendo parte do horizonte do esperável ou previsível) dentro das práticas dessa comunidade de aprendizes de leitura em língua estrangeira.

Em segundo lugar, no último capítulo, foquei a análise de diversos eventos evidenciadores do conflito a respeito dos textos pertencentes ao âmbito genérico acadêmico. Para esse exame, focalizei a dimensão ativo-dialógica da compreensão bakhtiniana entrosada nos posicionamentos identitários dos aprendizes-leitores. Este entrosamento revelou-se particularmente esclarecedor da interpretação desse cenário de pesquisa mais restrito. Vale acrescentar que, para o desenvolvimento desta análise, entendi ser necessário interpretar eventos vinculados à leitura de textos jornalísticos antes de revisar os momentos que dão conta de uma responsividade ativo-dialógica, referidos, no sétimo capítulo, como "sinais conflituosos", vinculados à leitura de textos pertencentes ao âmbito genérico acadêmico.

A análise do sétimo capítulo foi desenvolvendo-se em "camadas", desvendadas principalmente ao revisitar uma e outra vez o sentido de "estar em japonês", texto Poeta desta pesquisa.

"Estar em japonês", sentindo-se *"lost in translation"*, metaforiza (ou "refrata") várias questões percebidas pelos aprendizes-leitores.

1. Uma "mudança de fase" ou incremento da complexidade das tarefas em termos de comunidade de usuários de uma língua estrangeira.

2. A apresentação identitária de recém-chegados à comunidade de prática acadêmica. Esta questão é duplamente complicada porque as turmas de alunos das disciplinas de leitura em línguas estrangeiras da instituição integram estudantes cuja trajetória dentro da comunidade de prática é muito recente e, ao mesmo tempo, é diversa. Isto é, do ponto de vista disciplinar, os integrantes de uma mesma turma estão em processo de incorporação a diferentes comunidades acadêmicas.

3. A percepção de requerimentos específicos, "rigorosamente monitorados", para ler como *insider* de uma disciplina acadêmica.

A incorporação do conceito de "comunidade interpretativa", articulado com o de "comunidade discursiva", permitiu-me mostrar o movimento dialético que acontece entre entonação expressiva do individuo e acento social. A "comunidade interpretativa" permite-nos pensar a "comunidade discursiva", considerando a dimensão ativo-dialógica da compreensão e o posicionamento identitário dos indivíduos em vinculação às formas interpretativas que circulam dentro das comunidades (interpretativas) a respeito dos gêneros discursivos. "Autoramos" como o fazemos porque contamos com "chaves" ou permissões a respeito de como compreender ativamente. Somos educados para compreender ativamente de formas diversas.

No caso dos eventos vinculados a textos jornalísticos, a dimensão ativo-dialógica acontece desde múltiplos posicionamentos identitários dos aprendizes-leitores. Em chave de grande tempo, o livre pensamento iluminista que viaja no grande tempo encoraja as pessoas, assumidas como integrantes do "público-inteiro-do-mundo-de-leitores" (o *Lesserwelt* kantiano) a participar ativamente a respeito dos textos.

No caso dos eventos vinculados a textos acadêmicos, a expressão da dimensão ativo-dialógica se vincula não só com o posicionamento identitário de recém-chegados à comunidade de usuários de português, mas também com o de recém-chegados às diferentes comunidades acadêmicas. "Estar em japonês" constrói-se como responsividade não apenas a respeito dos aspectos estritamente referidos ao conteúdo temático, à construção composicional ou ao estilo dos textos-enunciados acadêmicos, porém igualmente a respeito das chaves de interpretação da escrita "científica" e, consequentemente, de sua leitura, por essa "comunidade interpretativa" construída através do grande tempo, a partir da convocatória baconiana, endereçada aos "filhos da ciência", a escrever (e, em consequência, também a ler) cientificamente.

Nos dados registrados, a responsividade iluminista se manifesta de forma análoga nas aulas das diversas línguas (embora a questão não seja analisada para estes outros cenários). Também as formas de responsividade relativas ao posicionamento dos aprendizes da turma como "recém-chegados" à comunidade de práticas de letramentos em línguas estrangeiras próximas acontecem nas turmas das três disciplinas (embora não sejam analisadas as aulas de todas as disciplinas). Os posicionamentos identitários vinculados às práticas de letramentos acadêmicos não se manifestam nas aulas de francês e de italiano porque, diferentemente daquelas de português, nessas aulas não se leem textos acadêmicos. Mas a impressão de "estar em japonês", manifestada pelos aprendizes-leitores da disciplina de leitura em português como língua estrangeira, vai além do caráter de "palavras alheias" da nova língua (isto é, o português), convocando o caráter de "palavras alheias" dos discursos acadêmicos na "própria" língua, isto é, espanhol.

Precisamente porque a questão desborda o espaço do "estrangeiro" das línguas estrangeiras próximas e se instala no espaço da língua nativa dos aprendizes, podemos sair do cenário de pesquisa mais restrito (a comunidade de prática de letramentos em português como língua estrangeira) e voltar para o cenário maior (a constelação de práticas de letramentos em línguas estrangeiras próximas). A apropriação das "palavras alheias", do âmbito acadêmico falado e escrito é um processo complexo para os alunos universitários uruguaios, incorporando-se ao âmbito acadêmico hispano-falante. Como apontei no sétimo capítulo, só muito recentemente, dentro da instituição universitária na qual se desenvolvem as disciplinas de leitura em línguas estrangeiras, cenário maior desta pesquisa, está problematizando-se o assunto da produção acadêmica e procurando formas de "socialização acadêmica" para os recém-chegados às comunidades de prática acadêmicas dessa faculdade.

A sala de aula de leitura nas diferentes línguas estrangeiras "apaga" os requerimentos da comunidade interpretativa científico-acadêmica se os textos lidos são textos jornalísticos. Mas, como mostram os eventos ocorridos no final do semestre na sala de aula de leitura em português como língua estrangeira, quando os textos pertencem ao âmbito genérico acadêmico, esses requerimentos aparecem evidenciados nas falas dos AA. E aparecem também expressos nas relexificações e nas construções discursivas dos aprendizes sobre "leitura de textos específicos da área", analisadas no capítulo cinco da tese.

O caminho de palavras alheias → palavras próprias exige, no caso da comunidade interpretativa científico-acadêmica, uma interiorização sobre conteúdo temático, construção composicional e estilo dos textos-enunciados, o que nos AA, ainda não parece estar presente. Este assunto manifestar-se-ia nas construções discursivas de sentido comum, examinadas no

quinto capítulo, a respeito das quais assinalava-se estar incidindo a tradição hegemônica tecida no Ocidente a respeito do saber "depositado" nos textos escritos acadêmicos, concebidos de acordo com certas exigências de formalização, relativamente cristalizados em sua configuração textual e percebidos como representações acabadas da língua "cuidada", "aprimorada".

Por último, considero importante assinalar que a análise dos dados criou novos sentidos a respeito da dimensão ativo-dialógica e das formas de leitura das comunidades interpretativas, questão que desenvolvi no capítulo sétimo como modos de letramento centrífugos vs. modos de letramento centrípetos. Os primeiros são formas de leitura da comunidade interpretativa que habilitariam maior negociação de sentidos e, ao mesmo tempo, maior abertura ou "imprevisibilidade" das formas da dimensão ativo-dialógica da compreensão. Os segundos, formas de leitura da comunidade interpretativa, tenderiam à maior reificação de sentidos, assim como à menor abertura ou "previsibilidade" das formas da dimensão ativo-dialógica da compreensão.

Ao confrontar as formas de compreensão ativo-dialógica dos aprendizes-leitores a respeito de textos acadêmicos ou quanto a textos jornalísticos durante a leitura conjunta em sala de aula, não me deparei com diferenças relevantes. Em ambos os casos evidenciavam-se discursivamente formas de compreensão ativa e não observei a turma ficar "silenciada" por causa dos textos acadêmicos. Ficou evidente, sim, os posicionamentos identitários, desde os que interagiam com esses textos-enunciados, não coincidirem, necessariamente, com os destinatários previstos na origem. Tratava-se de uma compreensão realizada a partir de outras filiações identitárias, diferentes das de *insider* da comunidade científico-acadêmica, o que era esperável dado o perfil das turmas, mas também diferentes daquelas de recém-chegados a essa comunidade.

Esta questão se relaciona, a meu ver, com o caráter transconstextualizado por definição dos textos escritos os quais, como acontece com os textos jornalísticos e acadêmicos, são incorporados como materiais didáticos nas aulas de leitura em línguas estrangeiras. De alguma forma, esta recaracterização genérica dos textos abre as portas a formas de responsividade associadas também a filiações identitárias não necessariamente previstas. Os textos jornalísticos, transformados em material didático, convocam agora também a responsividade dos recém-chegados à comunidade de usuários da língua estrangeira próxima. Os textos acadêmicos, transformados em materiais didáticos, além desta última comunidade, convocam outras filiações identitárias, além da comunidade científico-acadêmica. A dualidade "participação~reificação" dos sentidos que, a respeito dos textos acadêmicos, no âmbito universitário muitas vezes tende à sua reificação, nessa sala de aula

parece dinamizar-se, permitindo recriar espaços de participação. E, assim como Discursos Primários e Secundários participam da heteroglossia própria da linguagem, entrosando-se continuamente, os modos de letramento centrípeto e centrífugo participam nas manifestações da dimensão ativo-dialógica, entrosando-se também heteroglossicamente.

Algumas considerações de ordem metodológica

Como expliquei no quarto capítulo da tese, a dinâmica individual~social, própria da visão dialógica, desenha-se dentro de uma ontologia na qual os processos (movimentos, ações, interdependências, potencialidades) são os "básicos". Esta paisagem ontológica convoca abordagens metodológicas próprias da pesquisa qualitativa, permitindo-me olhar a dimensão contextual e a dimensão axiológica da compreensão real, efetiva e concreta, mas não examinar a dimensão psicofisiológica ou a linguística. O "programa" multidimensional bakhtiniano não oferece respostas evidentes para o encaminhamento de pesquisas capazes de incorporar simultaneamente a consideração das diversas dimensões.

Desenvolver uma narrativa de pesquisa com foco em "processos" na sala de aula é um desafio para o analista quando chega o momento de transmitir sua interpretação do acontecido no local pesquisado. Lograr um "produto" narrativo que transpire "processos", mostrando o dinamismo do acontecer humano é uma questão muito árdua. Assim como é, também, fazer o leitor acompanhar esses processos narrados dos quais não participou.

Trata-se de "re-criar" o cenário de pesquisa, assim como as ações dos participantes, sim, mas não como simples dublagem ou "paráfrase". Dar vida aos participantes e desenvolver uma análise rigorosa são, em minha opinião, as duas questões-chave do trabalho em pesquisa qualitativa. Também saber quando "parar", isto é, dentro do "inacabamento" próprio dos enunciados~enunciações, quando "fechá-los", de forma a superar o sentimento de "ter ainda coisas a dizer".

Enquanto escrevo estes dois últimos parágrafos, vou refletindo sobre minhas "lutas" com a análise dos dados desta pesquisa e com a construção da narrativa da análise. Enumero a seguir, brevemente, algumas destas questões.

1. O desenvolvimento da análise comportou decisões a respeito dos aspectos salientados assim como dos aspectos não considerados (ou considerados minimamente): criar a "figura" de pesquisa significava, ao mesmo tempo, criar seu "fundo". Em pesquisas relativas a processos de ensino e aprendizagem é evidente serem, professores e alunos, os atores-chave. Nesta pesquisa, como explicado no quarto capítulo, eu pesquisei desde um lugar de observador participante.

Sendo esse o meu lugar, procurava compreender como se efetuava, conjuntamente, entre professores e alunos, a leitura em línguas estrangeiras próximas. Tratava-se, também, de compreender quais sentidos se produziam conjuntamente entre os atores participantes desse cenário, mas não de elaborar uma axiologia a respeito das decisões e das ações das professoras encarregadas dos cursos.

2. A decisão de manter, sempre que possível, os enunciados dos participantes na pesquisa em sua "própria" língua, pode criar complicações para o leitor. Evitei as traduções completas de eventos, mas, entendi, ao descrever o que neles estava acontecendo, poder elucidar aspectos linguísticos pouco transparentes, por exemplo, alguns termos ou expressões pertencentes ao âmbito coloquial. Assim, procurei fazer a descrição inicial, acompanhante de cada evento, agir como uma tradução, cuidando de esclarecer eventuais problemas de interpretação dos dados.

3. A escolha dos eventos trazidos para a análise é tão importante quanto a própria análise. Neste sentido, organizar a apresentação dos dados dos capítulos seis e sete foi uma tarefa complexa e delicada. Sentia a necessidade de trazer para o leitor a diversidade e o dinamismo próprios da sala de aula, mas é sempre muito difícil conciliar complexidade com brevidade (a própria tese é amostra da questão). Para apresentar o desenvolvimento de um tópico com quarenta minutos de fala, por exemplo, localizei alguns pontos-chave a serem incluídos dentro do texto, enquanto o processo completo do desenvolvimento dele se apresenta em apêndice.

4. A categoria analítica de "evento de letramento" resulta pertinente para a análise discursiva, mas também limitada. A incorporação da categoria de "macroevento de letramento" revelou-a como um instrumento que, em diálogo com a primeira, permite organizar melhor o trabalho de análise. Foi interessante perceber que os eventos discursivos ocorridos numa sala de aula de leitura nem sempre podem categorizar-se como "evento de letramento" (como acontece no sétimo capítulo com o Evento A).

A pesquisa como Jano bifronte. Deixando o passado e olhando para o futuro

Enquanto pesquisadores qualitativos, passamos bom tempo desenvolvendo nossas pesquisas e atravessamos diversas mudanças, porque não ficamos "externos" aos processos pesquisados. Assim, expliquei, na primeira parte destas considerações finais, ter sido um ganho pessoal importante a revisão de minha concepção sobre a leitura, a partir de visões mais próximas do dialogismo, as quais estudam as atividades de leitura e escrita como acontecimentos sociais e culturais em torno à língua escrita. Porém, este ganho posterior à coleta de dados, me fez perceber que poderia ter realizado questionários mais voltados a

questões específicas das atividades de leitura e escrita. Nesses registros de dados, privilegiei os aspectos relativos ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras próximas, antes do que relacionados à leitura. Mesmo assim, o desenho qualitativo permite traçar percursos partindo dos dados até o recorte de pesquisa: uma vez que os dados "apelaram" meu olhar sobre os aspectos ativo-dialógicos da compreensão, se tratou de "bricolá-los", isto é, de agir, como analista, em função dos dados disponíveis para esse cenário de pesquisa.

Também entendo que um "objeto" de pesquisa como "processos de ensino e aprendizagem que acontecem em cursos de leitura em francês, italiano e português para aprendizes adultos hispano-falantes" é de enorme abrangência. A coleta de dados estava referida a este objeto, e deveria ir se afunilando de acordo com os diversos recortes privilegiados dentro desse objeto. Assim mesmo, este tipo de pesquisas ganharia outro caráter dialógico se delas participassem os professores envolvidos nos cursos, e também outros pesquisadores, de forma contínua. E continua acompanhando-me a preocupação por pensar em desenhos metodológicos que permitam olhar as diversas dimensões (psico-fisiológica, linguística, contextual, ativo-dialógica) os quais, por enquanto, parecem ser uma utopia.

Permanece também como um aspecto problemático, o papel do pesquisador como observador participante. No momento de coletar os dados, não percebi, ingenuamente, que fazer parte da instituição na qual se desenvolveu a pesquisa poderia trazer elementos de "instabilidade" à própria pesquisa. A análise a respeito de minhas intervenções em sala de aula, "invadindo" o espaço discursivo em postura de professora universitária "autorizada", mesmo se, no momento, procurasse agir colaborativamente, busca mostrar essa questão.

Uma aproximação dialogista aos fenômenos discursivos permite enxergar a complexa inter-relação entre gêneros discursivos e línguas "próprias" ou "alheias"~ "estrangeiras". O cenário desta pesquisa manifesta-se particularmente heteroglóssico: nele circulam diversas línguas (espanhol e línguas estrangeiras próximas) e diversos gêneros (acadêmicos e não acadêmicos). Nas disciplinas de leitura em língua estrangeira evidencia-se não estarem presentes na consciência dos aprendizes as correlações dialógicas entre os diversos registros ou "línguas", partes da pluridiscursividade de uma "língua nacional". Isso acontece com as línguas-alvo das disciplinas, mas também com a "própria" língua. Daí ser meu próximo passo como pesquisadora aplicada, focar as práticas de letramento em espanhol dentro das comunidades acadêmicas universitárias, desde a perspectiva de gêneros discursivos "estrangeiros" para os recém-chegados a tais comunidades.

Nessa linha, propostas como as de Johns (2002), Canagarajah (2004) ou de Barzotto (2009) a respeito do ensino de línguas na educação universitária me parecem um caminho a

seguir: trata-se de procurar roteiros de construção de identidades desejáveis para si mesmos dentro da comunidade discursiva acadêmica, sem se sentir penalizado por ela, refletindo sobre as práticas de letramento próprias das práticas profissionais e sobre as formas de compreensão de textos circulantes no cotidiano, na formação e na profissão.

Como professora universitária, entendo que muitas vezes se esquece o ensino universitário dever ser, antes de outra coisa, educação universitária: "capacitamento" exigindo bem mais do que adquirir as habilidades necessárias

> [...] para o desempenho bem-sucedido num jogo planejado por outros. [...] um dos objetivos decisivos da educação ao longo da vida com vistas ao "capacitamento" é a reconstrução do espaço público, hoje em dia cada vez mais deserto, onde homens e mulheres possam engajar-se numa tradução contínua dos interesses individuais e comuns, privados e comunais, direitos e deveres (BAUMAN, 2007, p. 163).

Para podermos engajar-nos nesse trabalho de tradução contínua, compreender as múltiplas formas das "palavras dos outros", assim como as tensões constantes entre formas heterônomas e autônomas, parece-me imprescindível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMSON, Bob. Fashions in language teaching methodology. In: DAVIES, Alan; ELDER, Catherine (eds.) *The handbook of applied linguistics.* USA, UK, Australia: Blackwell, 2006, p. 604-22.

AEBERSOLD, Jo Ann; FIELD, Mary Lee. *From reader to reading teacher*: issues and strategies for second language classrooms. U.S.A.: Cambridge University Press, 1997. 266 p.

ALEXANDER, Patricia A.; FOX, Emily. A historical perspective on reading research and practice. In: RUDDELL, Robert B.; UNRAU, Norman J. (eds.) *Theoretical models and processes of reading.* 2a ed. Newark: International Reading Association, 2006. p. 33-68.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In: _____ (org.). *Português para estrangeiros*: interface com o espanhol. Campinas: Pontes, 1995. p. 13 – 21.

ALVES, Artur (2003) Jogos de linguagem. Ensaio em torno de conceitos de Searle e Wittgenstein. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa. Disponível em: <http://es.scribd.com/doc/17776263/Jogos-de-Linguagem>. Acesso em: 11 jun. 2011.

AMORIM, Marilia. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth (org.) *Bakhtin*: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 95-114.

ANDERSON, Benedict. (1983) *Imagined communities.* 11ª ed. London, New York: Verso, 2002. 224 p.

ARAMAYO, Roberto R. Kant y la ilustración. *ISEGORIA/*25, 2001. p. 293-309.

ATKINSON, Dwight. Writing and culture in the post-process era. *Journal of Second Language Writing,* 12, p. 49-63, 2003.

BACON, Francis (1607) Thoughts and conclusions. In: FARRINGTON, Benjamin. *The philosophy of Francis Bacon.* USA: Phoenix Editions, 1966. p. 73-102.

BACON, Francis (1608) The refutation of philosophies. In: FARRINGTON, Benjamin. *The philosophy of Francis Bacon.* USA: Phoenix Editions, 1966. p. 103-33.

BACON, Francis (1620) *Novum Organum.* Traduzido por Clemente Fernando Almori. Comentários de Risieri Frondizi. Buenos Aires: Losada, 2003. 354 p.

BAJTÍN, Mijail M. *Problemas de la poética de Dostoievski.* Traduzido por Tatiana Bubnova. México: Fondo de Cultura Económica, 1986. 379 p.

BAJTÍN, Mijail M. *Estética de la creación verbal.* Traduzido por Tatiana Bubnova. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores, 2002. 396 p.

BAKHTIN, Mikhail (1919-20) *Toward a philosophy of the act.* Traduzido por Vadim Liapunov. Austin: University Texas Press, 2010. 112 p.

BAKHTIN, Mikhail (1922-4) O autor e a personagem na atividade estética. In: _____. *Estética da criação verbal.* Traduzido por Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 3-192.

BAKHTIN, Mikhail (1927) *O freudismo.* Traduzido por Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2007. 116 p.

BAKHTIN, Mikhail (V.N.VOLOCHÍNOV) (1929) *Marxismo e Filosofia da Linguagem.* Traduzido por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira.12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006. 208 p.

BAKHTIN, Mikhail (1929) O discurso em Dostoiévski. In: _____. *Problemas da poética de Dostoiévski.* Traduzido por Paulo Bezerra. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997. p. 181-205.

BAKHTIN, Mikhail (1934-5) Discurso no romance. In: _____. *Questões de literatura e de estética.* Traduzido por Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Júnior, Augusto Goés Júnior, Helena Spryndis Nazário, Homero Freitas de Andrade. 4ª ed. São Paulo: Unesp, Hucitec, 1998. p. 71-210.

BAKHTIN, Mikhail (1937-8) Formas de tempo e de cronotopo no romance: ensaios de poética histórica. In: _____. *Questões de literatura e de estética.* Traduzido por Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Júnior, Augusto Goés Júnior, Helena Spryndis Nazário, Homero Freitas de Andrade. 4ª ed. São Paulo: Unesp, Hucitec, 1998. p. 211-362. (As "Observações finais" desse trabalho correspondem a 1973.)

BAKHTIN, Mikhail (1940) Da pré-história do discurso romanesco. In: _____. *Questões de literatura e de estética.* Traduzido por Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Júnior, Augusto Goés Júnior, Helena Spryndis Nazário, Homero Freitas de Andrade. 4ª ed. São Paulo: Unesp, Hucitec, 1998. p. 363-396.

BAKHTIN, Mikhail (1952-3) Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal.* Traduzido por Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BAKHTIN, Mikhail (1959 -61) O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: _____. *Estética da criação verbal.* Traduzido por Paulo Bezerra.4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 307-35.

BAKHTIN, Mikhail (1961) Reformulação do livro sobre Dostoiévski. In: _____. *Estética da criação verbal.* Traduzido por Paulo Bezerra.4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 337-57.

BAKHTIN, Mikhail (1965) *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento:* o contexto de François Rabelais.Traduzido por Yara Frateschi. 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999. 419 p.

BAKHTIN, Mikhail (1970) Os estudos literários hoje. Resposta a uma pergunta da revista Novi Mir. In: _____. *Estética da criação verbal.* Traduzido por Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 359-66.

BAKHTIN, Mikhail (1970-1) Apontamentos de 1970-1971. In: _____. *Estética da criação verbal.* Traduzido por Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 367-92.

BAKHTIN, Mikhail (1974) Metodologia das Ciências Humanas. In: _____. *Estética da criação verbal.* Traduzido por Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 393-410.

BAKHTIN, Mikhail. *The dialogic imagination*: four essays by M.M. Bakhtin. Traduzido por Caryl Emerson e Michael Holquist. Austin: University Texas Press, 1998.

BARTON, David. *Literacy*: an introduction to the ecology of written language. Oxford: Blackwell, 1994. 247 p.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy practices. In: _____; IVANIČ, Roz (Eds.) *Situated literacies*: reading and writing in context. London: Routledge, 2000, p. 7-15.

BARTON, David; TUSTING, Karin. Introduction. In _____ (Eds.) *Beyond communities of practice*: language, power and social context. U.S.A.: Cambridge University Press, 2005. p. 1-13.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy, reification and the dynamics of social interaction. In BARTON, David; TUSTING, Karin (Eds.) *Beyond communities of practice*: language, power and social context. U.S.A.: Cambridge University Press, 2005. p. 14-35.

BARZOTTO, Valdir Heitor. Leitura e interpretação de textos para alunos ingressantes no terceiro grau. In: LIMA, Regina (org.) *Leitura:*múltiplos olhares. Campinas: Mercado de letras, 2009. p. 97-101.

BATHIA, Vijay K. Integrating products, processes, purposes and participants in professional writing. In: CANDLIN, Christopher N.; HYLAND, Ken. (Eds.) *Writing: texts, processes and practices.* United Kingdom: Longman, 1999. p. 21-39.

BAUMAN, Zygmunt. Em busca dos meios de ação. In: _____. *Em busca da política.* Rio de Janeiro: J. Zahar, 2000. p. 65- 156.

BAUMAN, Zygmunt. Em busca de uma perspectiva. In: _____. *Em busca da política.* Rio de Janeiro: J. Zahar, 2000. p. 157- 204.

BAUMAN, Zygmunt. Emancipação. In: _____. *Modernidade líquida.* Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001, p. 23-63.

BAUMAN, Zygmunt. Individualidade. In: _____. *Modernidade líquida.* Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001, p. 64-106.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade.* Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005. 112 p.

BAUMAN, Zygmunt. *Vida líquida.* Rio de Janeiro: J. Zahar, 2007. 212 p.

BAZERMAN, Charles. Escrevendo Bem, Científica e Retoricamente: consequências práticas para escritores da ciência e seus professores. In: _____. *Gênero, Agência e Escrita.* São Paulo: Cortez, 2006a. p. 59-77.

BAZERMAN, Charles. O Que É Interessante? In: _____. *Gênero, Agência e Escrita.* São Paulo: Cortez, 2006b. p. 45-9.

BAZERMAN, Charles; PRIOR, Paul. *What writing does and how it does it*: an introduction to analyzing texts and textual practices. U.S.A.: Routledge, 2009. 366 p.

BERNHARDT, Elizabeth B. Progress and procrastination in second language reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, A Survey of Applied Linguistics, U.S.A., v. 25, p. 133-50, 2005.

BERTOLDO, Ernesto S. Leitura e produção oral no contexto de formação de professores de língua estrangeira. In: LIMA, Regina (org.) *Leitura:*múltiplos olhares. Campinas: Mercado de letras, 2009. p. 111-53.

BIALYSTOK, Ellen; HAKUTA, Kenji. Brain. In: _____. *In other words*: The science and psychology of second language acquisition. New York: Basic Books, 51-86, 1994.

BILETZKI, Anat; MATAR, Anat. (2009) *Ludwig Wittgenstein.* In: Standford Encyclopedia of Philosophy.
Disponível em: <http://plato.stanford.edu/entries/wittgenstein>. Acesso em: 11 jun. 2011.

BLOOME, David. Necessary indeterminacy and the microethnographic study of reading as a social process. *Journal of Research in Reading*, Cambridge, 16 (2), 1993, p. 98-111.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação.* Porto: Editora Porto, 1991. 335 p.

BOURDIEU, Pierre (1972) *Outline of a theory of practice.* United Kingdom: Cambridge University Press, 2004. 248 p.

BOURDIEU, Pierre (1982) *Ce que parler veut dire:* l´économie des échanges linguistiques. Paris: Fayard, 2001. 248 p.

BOURDIEU, Pierre. *Homo academicus.* Stanford: Stanford University Press, 1988. 344 p.

BRAIT, Beth; de MELO, Rosineide. Enunciado / enunciado concreto / enunciação. In: BRAIT, Beth. (org.) *Bakhtin:* conceitos-chave. São Paulo: Editora Contexto, 2010. p. 61-78.

BRANDT, Deborah; CLINTON, Katie. Limits of the local: expanding perspectives on literacy as a social practice. *Journal of Literacy Research*, London, 34: 3, p. 337-56.

BROWN, H. Douglas. *Teaching by principles:* an interactive approach to language pedagogy. NY: Longman, 2001. 480 p.

BURKE, Peter. *Historia social del conocimiento*: de Gutenberg a Diderot. Barcelona: Paidós, 2002.

CAETANO, Gerardo; RILLA, José. *Historia contemporánea del Uruguay*: de la colonia al siglo XXI. Uruguay: Ed. Fin de siglo, Claeh, 2005. 640 p.

CAMACHO ADARVE, María Matilde. *Análisis del discurso y repetición*: palabras, actitudes y sentimientos. Madrid: ARCO / LIBROS, 2009. 272 p.

CANAGARAJAH, Suresh. Subversive identities, pedagogical safe houses, and critical learning. In: NORTON, Bonny; TOOHEY, Kelleen (eds.) *Critical pedagogies and language learning.* Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p.116-37.

CARREL, Patricia. Schema theory and ESL reading: classroom implications and applications. *The Modern Language Journal*, [s.l.], n.4, 1984, p. 332-343.

CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova gramática do português brasileiro.* São Paulo: Contexto, 2010. 768 p.

CASTORIADIS, Cornelius. (1985) Reflexiones en torno al racismo. In:_____. *Ciudadanos sin brújula.* México: Ediciones Coyoacán, 2000. p. 29 - 43.

CASTORIADIS, Cornelius. (1993) La gabardina de la ética. In:_____. *Ciudadanos sin brújula.* México: Ediciones Coyoacán, 2000. p. 127 - 41.

CASTORIADIS, Cornelius. (1994) La democracia como procedimiento y como régimen. In:_____. *Ciudadanos sin brújula.* México: Ediciones Coyoacán, 2000. p. 143 - 65.

CASTORIADIS, Cornelius. L' individu privatisé. *Le Monde diplomatique*, Paris, fev. 1998. Disponível em: <http://www.monde-diplomatique.fr/1998/02/CASTORIADIS/10046> Acesso em: 21 fev. 2010.

CAVALCANTI, Marilda. Metodologia da Pesquisa em Linguística Aplicada. *Anais do 1º InPLA*, [S.l.]: [S.ed.], p. 41-48, 1990.

CAVALCANTI, Marilda. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em Linguística Aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.) *Por uma linguística aplicada INdisciplinar.* São Paulo: Parábola, 2006. p. 233 - 252.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. Introducción. In: _____. *Historia de la lectura en el mundo occidental.* Madrid: Taurus, 1998. p. 9-53.

CHAFE, Wallace. *Discourse, consciousness, and time*. Chicago: The University of Chicago Press. 328 p.

CHAFE, Wallace. The analysis of discourse flow. In: SCHIFFRIN, Deborah; TANNEN, Deborah; HAMILTON, Heidi E. (eds.) *The handbook of discourse analysis.* USA, UK, Australia: Blackwell, 2005, p. 673-87.

CHARTIER, Roger. La cultura escrita en la perspectiva de larga duración. In: _____. *Cultura escrita, literatura e historia.* México: Fondo de Cultura Econômica, 1999, p. 19-74.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro*: do leitor ao navegador. São Paulo: UNESP, 2009. 160 p.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 2005. 671 p.

CLOT, Ives. Psicologia. In: BRAIT, Beth (org.) *Bakhtin*: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008. p. 219-241.

COLE, Michael. The zone of proximal development: where culture and cognition create each other. In: WERTSCH, James W. (ed.) *Culture, communication, and cognition*: vygotskian perspectives. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, p. 146-61.

COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. Introdução. In: VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1994, p. 1-19.

COLLINS, James; BLOT, Richard K. *Literacy and literacies:* texts, power and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 218 p.

COMENIUS. *Didática Magna.* 2ª ed. Aparelho crítico de Marta Fabbri. Traduzido por Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2002. 394 p.

CONDOR, Susan; ANTAKI, Charles. Cognición social y discurso. In: VAN DIJK, Teun A. (comp.) *El discurso como estructura y proceso:* estudios del discurso, introducción multidisciplinaria. Barcelona: Gedisa, 2000. p. 453-89.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: _____. (org.) *O jogo discursivo na aula de leitura:* língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1995. p. 13-20.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Concepções de leitura na (pós-)modernidade. In: LIMA, Regina (org.) *Leitura:*múltiplos olhares. Campinas: Mercado de letras, 2009. p. 15-44.

COSTE, Daniel (1978) Leitura e competência comunicativa. In: COSTE, Daniel. et al. *O Texto:* leitura e escrita. Campinas: Pontes, 2002. p. 11-30.

COUNCIL FOR CULTURAL COOPERATION, EDUCATION COMMITTEE, MODERN LANGUAGES DIVISION. *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas***.** Madrid: Instituto Cervantes, 2002. 257 p. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco >. Acesso em: 18 fev. 2005.

CURTIUS, Ernst Robert (1948) *Literatura europea y Edad Media latina.* Vol. 1. México: Fondo de cultura económica, 1975. 489 p.

DAVIES, Alan. The native speaker in applied linguistics. In: _____; ELDER, Catherine (eds.) *The handbook of applied linguistics.* USA, UK, Australia: Blackwell, 2006, p. 431-50.

DENZIN. Norman K.; LINCOLN, Ivonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. *O planejamento da pesquisa qualitativa:* teorias e abordagens. Traduzido por Sandra Regina Netz. 2ª ed. São Paulo: Artmed, Bookman, 2006. p. 15-42.

DUBIN, Fraida; OLSHTAIN, Elite (1986) *Course Design:* developing programs and materials for language learning. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. 198 p.

DUTRA, Lucas Vieira. A interpretação sob a hermenêutica de Hans-Georg Gadamer e a leitura do humano na ciência. In: LIMA, Regina (org.) *Leitura:*múltiplos olhares. Campinas: Mercado de letras, 2009. p. 235-271.

EGGINS, Suzanne; MARTIN, J.R. Géneros y registros del discurso. In: VAN DIJK, Teun A. (comp.) *El discurso como estructura y proceso:* estudios del discurso, introducción multidisciplinaria. Barcelona: Gedisa, 2000. p. 335-71.

ELLIS, Nick C.; LARSEN-FREEMAN, Diane. Language Emergence: Implications for Applied Linguistics – Introduction to the Special Issue. *Applied Linguistics*, [s.l.], v; 27, n. 4, p. 558-89, 2006.

ERICKSON, Frederick (1986) Métodos cualitativos de la investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, Merlin C. *La investigación de la enseñanza, II*: métodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós, 1989. p. 195-301.

ERICKSON, Frederick. Ethnographic microanalysis. In: McKAY, Sandra Lee; HORNBERGER, Nancy H. (eds.) *Sociolinguistics and Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 283-306.

ERICKSON, Frederick. What Makes School Etnography ´Etnographic´? *Anthropology and Education Quarterly*, [S.l.], v. 15, n.1, p. 51-66, 1984.

FAIRCLOUGH, Norman. *Language and power.* London, New York: Longman, 1989. 260 p.

FAIRCLOUGH, Norman. *Critical discourse analysis:* the critical study of language. London, New York: Longman, 1985. 266 p.

FAIRCLOUGH, Norman (1992) *Discurso e mudança social.* Traduzido por Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. 318 p.

FAIRCLOUGH, Norman. *Analysing discourse*: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003. 270 p.

FAIRCLOUGH, Norman; WODAK, Ruth. Análisis crítico del discurso. In: VAN DIJK, Teun A. (comp.) *El discurso como interacción social:* estudios del discurso, introducción multidisciplinaria. Barcelona: Gedisa, 2000. p.367-404.

FARACO, Carlos Alberto. Pesquisa Aplicada em Linguagem: Alguns Desafios para o Novo Milênio. *D.E.L.T.A.*, 17: ESPECIAL, p. 1-9, 2001.

FARACO, Carlos Alberto (org.) *Estrangeirismos*: guerras em torno da língua. São Paulo: Parábola, 2001. 192 p.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo*: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. 2ª ed. Paraná, Criar, 2006. 135 p.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth. (org.) *Bakhtin:* conceitos-chave. São Paulo: Editora Contexto, 2010. p. 37-60.

FARREL, Thomas S. C. *Planejamento de atividades de leitura para aulas de idiomas.* São Paulo: SBS, 2003. 86 p.

FARRINGTON, Benjamin. Introduction. In: _____. *The philosophy of Francis Bacon.* USA: Phoenix Editions, 1966. p. 9-55.

FEYERABEND, Paul. *Tratado contra el método*: esquema de una teoría anarquista del conocimiento. Madrid: Editorial Tecnos, 1981. 320 p.

FISH, Stanley (1980) *Is there a text in this class?*: the authority of interpretive communities. USA: Harvard University Press, 2000. 394 p.

FLAMENCO GARCÍA, Luis. Las construcciones concesivas y adversativas. In: BOSQUE, Ignacio; DEMONTE, Violeta (dirs.) *Gramática descriptiva de la lengua española 3*: entre la oración y el discurso. Madrid: Espasa Calpe, 1999. p. 3805-78.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa.* Traduzido por Sandra Netz. 2ª ed. São Paulo: Artmed, 2004. 312 p.

FISHER, Steven Roger. *História da leitura.* São Paulo: UNESP, 2005. 337 p.

FLORIO-RUANE, Susan; McVEE, Mary. Etnographic Approaches to Literacy Research. In: KAMIL, Michael L. et al. (eds.) *Handbook of Reading Research:* volume III. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum, 2000. p. 153-62.

FOUCAULT, Michel (1966) *Las palabras y las cosas.* Barcelona: Planeta-Agostini, 1985. 380 p.

FOUCAULT, Michel (1970) *La arqueología del saber.* México: siglo veintiuno editores, 1985. 360 p.

FUKUYAMA, Francis (1988) ¿El fin de la historia? Disponível em: <http:// www.cepchile.cl/dms/archivo_1052_1200/rev37_fukuyama.polf> Acesso em: 29 maio 2011.

GABBIANI, Beatriz. (org.) *Español para hablantes de portugués:* ELSE No. 3. Buenos Aires: UBA, Facultad de Filosofía y Letras, 2000.

GAFNEY, Janet S.; ANDERSON, Richard C. Trends in reading research in the United States: changing intellectual currents over three decades. In: KAMIL, Michael L. et al. (eds.) *Handbook of Reading Research:* volume III. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum, 2000. p. 53-74.

GARDNER, R.C. The socio-educational model of second-language learning: assumptions, findings and issues. *Language Learning*, The University of Michigan, v. 38, n. 1, p. 101-25, 1988.

GASS, Susan; SELINKER, Larry. Introduction. In: _____ (Eds.) *Language transfer in language learning*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1992. p. 197-216.

GEE, James Paul. Discourse and sociocultural studies in reading. In: KAMIL, Michael L. et al. (eds.) *Handbook of Reading Research:* volume III. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum, 2000a. p. 195-207.

GEE, James Paul. The New Literacy Studies. From "socially situated" to the work of the social. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIČ, Roz (Eds.) *Situated literacies*: reading and writing in context. London: Routledge, 2000b, p. 180-96.

GEE, James Paul. *Social linguistics and literacies:* ideology in discourses. Oxon, New York: RoutledgeFalmer, 1996. 218 p.

GEE, James Paul. Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, [s.l.], Vol. 25, 2000-2001, p. 99-125.

GERGEN, Mary M.; GERGEN, Kenneth J. Investigação qualitativa: tensões e transformações. In: DENZIN. Norman K.; LINCOLN, Ivonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa:* teorias e abordagens. Traduzido por Sandra Regina Netz. 2ª ed. São Paulo: Artmed, Bookman, 2006. p. 367-88.

GIDDENS, Anthony (1984) *La constitución de la sociedad*: bases para la teoría de la estructuración. Buenos Aires: Amorrortu editores, 2006. 412 p.

GIDDENS, Anthony. Estruturalismo, pós-estruturalismo e a produção da cultura. In GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan. *Teoria social hoje*. Traduzido por Gilson César Cardoso de Sousa. São Paulo: UNESP, 1999. p. 281-319.

GIDDENS, Anthony. *Las nuevas reglas del método sociológico*: crítica positiva de las sociologías comprensivas.2ª ed. Buenos Aires: Amorrortu editores, 2001. 200 p.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade.* Traduzido por Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2002. 233 p.

GIDDENS, Anthony. *Consecuencias de la modernidad.* Madrid: Alianza Ed., 2004. 166 p.

GIDDENS, Anthony. *O mundo na era da globalização.* 5ª ed. Lisboa: Presença, 2005. 91 p.

GOFFMAN, Erving (1955) On face-work. In: _____. *Interaction Ritual*: essays on face-to-face behavior. New York: Pantheon Books, 1982. p. 5-45.

GOFFMAN, Erving. (1959) *A representação do eu na vida cotidiana.* 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996. 234 p.

GOFFMAN, Erving. (1964) A situação neglicenciada. In: TELLES RIBEIRO, Branca; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.) *Sociolinguística interacional*: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso. Porto Alegre: AGE, 1998. p. 11-15.

GOFFMAN, Erving. *Relations in public*: microstudies of the public power. New York: Basic Books, 1971. 396 p.

GOFFMAN, Erving. (1974) *Frame analysis*: an essay on the organization of experience. Pennsylvania: Northeastern University Press, 1986. 586 p.

GOFFMAN, Erving. (1978) Response cries. In: _____. *Forms of talk.* Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1995. p. 78-123.

GOFFMAN, Erving. (1979) Footing. In: _____. *Forms of talk.* Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1995. p. 124-59.

GOFFMAN, Erving (1979) Footing. In: TELLES RIBEIRO, Branca; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.) *Sociolinguística interacional*: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso. Porto Alegre: AGE, 1998. p. 70-97.

GOODY, Jack; WATT, Ian. (1963) *As consequências do letramento.* São Paulo: Paulistana, 2006. 78 p.

GOUGH, Philip B. (1985) One second of reading: postscript. In: RUDDELL, Robert E.; UNRAU, Norman J. (eds.) *Theoretical models and processes of reading.* 2a ed. Newark: International Reading Association, 2006. p. 1180-1.

GRABE, William. Foreword. *Annual Review of Applied Linguistics*, Foundations of Second Language Teaching, U.S.A., v. 18, p. vii-xi, 1998.

GRABE, William. Foreword. *Annual Review of Applied Linguistics*, Applied Linguistics as an Emerging Discipline, U.S.A., v. 20, p. vii-xi, 2000.

GRABE, William; STOLLER, Fredricka L. *Teaching and researching reading.* Great Britain: Pearson Education, 2002. 292 p.

GREENWOOD, Davydd J.; LEVIN, Morten. Reconstruindo as relações entre as universidades e a sociedade por meio da pesquisa – ação. In: DENZIN. Norman K.; LINCOLN, Ivonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa:* teorias e abordagens. Traduzido por Sandra Regina Netz. 2ª ed. São Paulo: Artmed, Bookman, 2006. p. 91-113.

GUMPERZ, John J. (1998) Convenções de contextualização. In: TELLES RIBEIRO, Branca; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.) *Sociolinguística interacional*: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso. Porto Alegre: AGE, 1998. p. 98-119.

HAKUTA, Kenji; BIALYSTOK, Ellen; WILLEY, Edward. Critical evidence: a test of the critical-period hypothesis for second-language acquisition. *Psychol. Science*, v.14, n.1, p.31-8, 2003.

HALL, Stuart. (1992) *A identidade cultural na pós-modernidade.* Traduzido por Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 104 p.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *Identidade e diferença:* a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-33.

HARRISON, Colin. Reading research in the United Kingdom. In: KAMIL, M.L. et al. (eds.) *Handbook of Reading Research:* volume III. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum, 2000. p. 17-28.

HEATH, Shirley Brice. *Ways with words*: language, life and work in communities and classrooms. Cambridge: Cambridge University Press. 426 p.

HOBBES, Thomas (1651) *Leviatán.* Disponível em: <http://www.mexicodiplomatico.org> Acesso em: 13 jan. 2012.

HOLQUIST, Michael. Introduction. In: BAKHTIN, Mikhail. *The dialogic imagination*: four essays by M.M. Bakhtin. Austin: University of Texas Press, 1998, p. xv-xxxiii.

HUDSON, Thom. Theoretical perspectives on reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, Foundations of Second Language Teaching, U.S.A., v. 18, p. 43-60, 1998.

HYLAND, Ken. Disciplinary discourses: writer stance in research articles. In: CANDLIN, Christopher N.; HYLAND, Ken. (Eds.) *Writing:texts, processes and practices.* United Kingdom: Longman, 1999. p. 99-121.

HYLAND, Ken. Genre: language, context and literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, Discourse and Dialogue, v. 22, p. 113-35, 2002.

HYLAND, Ken. *Disciplinary discourses*: social interactions in academic writing. USA: The University of Michigan Press, 2004. 211 p.

INDURSKY, Freda. Estudos da linguagem: a leitura sob diferentes olhares. In: Tfouni, Leda Verdiani (org.) *Letramento, escrita e leitura.* Campinas: Mercado de letras, 2011. p. 163-78.

ISER, Wolfgang (1979) O jogo do texto. In: LIMA, Luiz Costa. *A literatura e o leitor*: textos de estética da recepção. 2ª ed. São Paulo: Paz e terra, 2002. p. 105-118.

ISER, Wolfgang. El círculo hermenéutico. In: _____. *Rutas de la interpretación.* México: Fondo de Cultura Económica, 2005. p. 93-167.

JENSEN, Julie M. (ed.) *Composing, and comprehending.* Urbana: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills, National Conference on Research in English, 1984. 200 p.

JOHNS, Ann M. Destabilizing and enriching novice students' genre theories. In: _____. *Genre in the classroom*: multiple perspectives. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2002. p. 237-46.

KAMIL, Michael L.; AFFLERBACH, Peter P.; PEARSON, P. David; BIRR MOJE, Elizabeth. Preface: reading research in a changing era: an introduction to the Handbook of Reading Research, Volume IV. In: _____ (Eds.) *Handbook of reading research*: volume IV. New York: Routledge, 2011, p. xiii-xxvi.

KANT, Immanuel (1784) Respuesta a la pregunta: "¿qué es la ilustración?". In: _____. *¿Qué es la ilustración?*. Traduzido por Emilio Estiú. Prólogo de Eduardo García Belsunce. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2010. p. 21-8.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Les interactions verbales*: tome III. Paris: Armand Colin, 1995. 320 p.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. *Pesquisa em educação:* conceituando a Bricolagem. Traduzido por Roberto Cataldo Costa. São Paulo: Artmed, 2007. 208 p.

KINCHELOE, Joe L.; McLAREN, Peter. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN Norman K.; LINCOLN, Ivonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa:* teorias e abordagens. Traduzido por Sandra Regina Netz. 2ª ed. São Paulo: Artmed, Bookman, 2006. p. 281-313.

KLEIMAN, Angela (1989a) *Leitura:* ensino e pesquisa. 2ª ed., 2ª reimpr. Campinas: Pontes, 2004. 213 p.

KLEIMAN, Angela (1989b) *Texto e leitor:* aspectos cognitivos da leitura. 9a ed. Campinas: Pontes, 2004. 82 p.

KODA, Keiko. Reading and language learning: crosslinguistic constraints on second language reading development. *Language learning*, The University of Michigan, v.57, Supplement 1, p. 1-44, 2007.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas.* Traduzido por Beatriz Vianna Doeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 1987. 257 p.

KUUTTI, K.; ENGENSTRÖM, R. Activity theory. In: *Encyclopedia of Language and Linguistics*. [s.l.]: Elsevier, 2006, p. 44-7.

LANTOLF, James P. Language Emergence: Implications for Applied Linguistics – A Sociocultural Perspective. *Applied Linguistics*, [s.l.], v; 27, n. 4, p. 717-28, 2006.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Impressões do AILA 1996. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (orgs.) *Linguística aplicada e transdisciplinaridade:* questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 185- 95.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Second Language Acquisition and Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, Applied Linguistics as an Emerging Discipline, U.S.A., v. 20, p. 165-81, 2000.

LARSEN-FREEMAN, Diane; CAMERON, Lynne. *Complex systems and applied linguistics.* Oxford New York: Oxford University Press, 2008. 288 p.

LASTRA, Antonio. Swedenborg, Kant, Emerson. Una lectura trascendentalista. *Δαίμων. Revista de filosofía,* nº33, 2004, p. 85-92.

LATOUR, Bruno. *Reensamblar lo social*: una introducción a la teoría del actor – red. Buenos Aires: Manantial, 2008, 392 p.

LEA, Mary R.; STREET, Brian. Writing as academic literacies: understanding textual practices in higher education. In: CANDLIN, Christopher N.; HYLAND, Ken. (Eds.) *Writing:texts, processes and practices.* United Kingdom: Longman, 1999. p. 62-81.

LEA, Mary. 'Communities of practice' in higher education: useful heuristic or educational model? In: BARTON, David; TUSTING, Karin (Eds.) *Beyond communities of practice*: language, power and social context. U.S.A.: Cambridge University Press, 2005. p. 180-97.

LEFFA, Vilson. *Aspectos da leitura:* uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra, Luzzatto, 1996. 65 p.

LEKI, Ilona. Writing, literacy, and applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, Applied Linguistics as an Emerging Discipline, U.S.A., v. 20, p.99-115, 2000.

LIMA, Luiz Costa. Prefácio a primeira edição. In: _____. *A literatura e o leitor*: textos de estética da recepção. 2ª ed. São Paulo: Paz e terra, 2002. p. 37-63.

LINELL, Per. *Approaching dialogue*: talk, interaction and contexts in dialogical perspectives. Amsterdam: John Benjamins, 1998. 330 p.

LINELL, Per. *The written language bias in linguistics*: its nature, origins and tranformations. USA, Canada: Routledge, 2005. 256 p.

LINELL, Per. *Rethinking language, mind and world dialogically*: interactional and contextual theories of human sense-making. USA: Information Age, 2009. 482 p.

LOCKE, John (1690) *Ensayo sobre el entendimiento humano.* Disponível em: <http://www.bsolot.info> Acesso em: 13 jan. 2012.

LORENZ, Edward N. *La esencia del caos*: un campo de conocimiento que se ha convertido en parte importante del mundo que nos rodea. Madrid: Debate, 2000. 232 p.

LOZANO, Jorge (1999) Cultura y explosión en la obra de Yuri M. Lotman. In: *Espéculo. Revista de estudios literarios*, Universidad Complutense de Madrid, n. 11. Disponível em: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero11/lotman2.html>. Acesso em: 22 maio 2011.

MANCUSO, Hugo. *La palabra viva*: teoría verbal y discursiva de Michail M. Bachtin. Buenos Aires: Paidós, 2005. 320 p.

MANCHÓN RUIZ, Rosa María. Un acercamiento psicolingüístico al fenómeno de la transferencia en el aprendizaje y uso de segundas lenguas. *Estudios de Lingüística*. Universidad de Alicante, 2001. 79 p.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura.* 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. 408 p.

MARCUSCHI, L.A. *Análise da conversação.* São Paulo: Atica, 1986. 94 p.

MARCUSCHI, L.A. Cognição, explicitude e autonomia no uso da língua. In: _____. *Cognição, linguagem e praticas interacionais.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 31-60.

MARINOVA-TODD, Stefka H.; MARSHALL, D. Bradford; SNOW, Catherine E. Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly*, v. 34, p. 9-34, 2000.

MARTIN, J.R. Meaning beyond the clause: SFL perspectives. *Annual Review of Applied Linguistics*, Discourse and Dialogue, U.S.A., v. 22, p. 52-74, 2002.

MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia; PORTOLÉS LÁZARO, José. Los marcadores del discurso. In: BOSQUE, Ignacio; DEMONTE, Violeta (dirs.) *Gramática descriptiva de la lengua española 3*: entre la oración y el discurso. Madrid: Espasa Calpe, 1999. p. 4051-213.

MASCIA, Márcia. Leitura: uma proposta discursivo-desconstrutivista. In: LIMA, Regina (org.) *Leitura:*múltiplos olhares. Campinas: Mercado de letras, 2009. p. 45-58.

MATURANA, Humberto. (1985) *Biologia del fenómeno social.* Disponível em: <http: //www.ecovisiones.cl/metavisiones/Pensadores/MaturanaBiologiasocial.htm. > Acesso em: 29 set. 2007.

McCARTHY, Ciarán P. Reading theory as a microcosm of the four skills. *The Internet TESL Journal,* v. V, n. 5, maio 1999. Disponível em: <http://iteslj.org/>. Acesso em: 6 maio 2007.

McKAY, Sandra Lee. Literacy and literacies. In: McKAY, Sandra Lee; HORNBERGER, Nancy H. (eds.) *Sociolinguistics and Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 421-45.

McLUHAN, Marshall. *La galaxia Gutenberg.* Barcelona: Planeta-Agostini, 1985. 348 p.

MELO, Márcia Helena de. Leitura crítica: uma abordagem em língua estrangeira. In: LIMA, Regina (org.) *Leitura:*múltiplos olhares. Campinas: Mercado de letras, 2009. p. 73-95.

MEREDITH, Kurtis S.; STEELE, Jeannie L. Education in transition: trends in Central and Eastern Europe. In: KAMIL, Michael L. et al. (eds.) *Handbook of Reading Research:* volume III. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum, 2000. p. 29-39.

MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Desirée (orgs.) *Gêneros textuais.* Bauru: EDUSC, 2002. 318 p.

MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. *Gêneros:* teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. 296 p.

MEY, Jacob L. Making a theory. In: _____. *Whose language? :* a study in linguistic pragmatics. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 1985. p. 164-334.

MEY, Jacob L. *Pragmatics*: an introduction. UK, USA: Blackwell, 1998. 357 p.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth. (org.) *Bakhtin:* conceitos-chave. São Paulo: Editora Contexto, 2010. p. 167-76.

MITCHELL, Rosamond; MYLES, Florence. *Second language learning theories.* London: Edward Arnold, 1998. 230 p.

MOIRAND, Sophie. (1979) Situação da escrita, imprensa escrita e pedagogia. In: COSTE, Daniel. et al. *O Texto:* leitura e escrita. Campinas: Pontes, 2002. p. 91-115.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (orgs.) *Linguística aplicada e transdisciplinaridade:* questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 113-28.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: _____. (org.) *Por uma linguística aplicada INdisciplinar.* São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44.

MORGAN Brian; RAMANATHAN, Vaidehi. Critical literacies and language education: global and local perspectives. *Annual Review of Applied Linguistics*, A Survey of Applied Linguistics, U.S.A., v. 25, p. 151-69, 2005.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* 2ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: Unesco, 2000. 118 p.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raùl Domingo. *Educar na era planetária*: o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003. 112 p.

MORSON, Gary Saul; EMERSON, Caryl. Teoria dos gêneros. In: _____. *Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística.* Traduzido por Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Edusp. 2008, p. 287-322.

MOSCOVICI, Serge. *El psicoanálisis, su imagen y su público.*2ª ed. Buenos Aires: Huemul, 1979. Cap. I, p. 27-44.

OLSON, David R. Introduction. In: _____; TORRANCE, Nancy; HILDYARD, Angela (Eds.) *Literacy, language, and learning*: the nature and consequences of reading and writing. U.S.A.: Cambridge University Press, 1988. p. 1-15.

OLSON, David R. *El mundo sobre el papel*: el impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento. Barcelona: Gedisa, 1998. 350 p.

ONG, Walter J. *Oralidad y escritura*: tecnologías de la palabra. México: Fondo de Cultura Económica, 1987. 192 p.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. (1988) *Discurso e leitura.* 5ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, Cortez, 2000. 120 p.

ORLANDO, Virginia. Leitura em sala de aula de línguas estrangeiras na pós-modernidade: percepção dos aprendizes-leitores. Lido em: *VIII Congresso brasileiro de lingüística aplicada*, Universidade de Brasília, Brasília, 2007a.

ORLANDO, Virginia. Construcciones discursivas de los aprendices-lectores en torno a géneros en cursos instrumentales de lectura en lenguas extranjeras próximas. In: *Actas del III Coloquio Argentino de la IADA*. Diálogo y contexto. La Plata: Universidad Nacional de la Plata, 2007b. p. 871-81.

ORLANDO, Virginia. 'Estamos en japonés!': 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, Virginia. Propostas "sólidas", expectativas "líquidas": o que procuram os aprendizes-leitores de cursos de leitura em línguas estrangeiras. En *V Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino.Teorias Lingüísticas e Ensino: Possibilidades e Limites.* CD-ROM. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 2009a. pp. 1- 15.

ORLANDO, Virginia. Márgenes discursivos o centralidades conflictivas: una meta-observación sobre el accionar discursivo del investigador / observador durante el trabajo de campo. In Actas del *VI Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y I Jornadas Internacionales de Discurso e Interdisciplina*. Regional Argentina de ALED, 2009b. Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). http://www.fl.unc.edu.ar/aledar/index.php?option=com_wrapper&Itemid=47.

ORLANDO, Virginia. Prácticas letradas en ámbitos académicos: caminos para andar. En: http://old.liccom.edu.uy/interes/download/linguisticas_orlando.pdf., 2009c. Sección de la página web: http://old.liccom.edu.uy/interes/actividades.html.

ORLANDO, Virginia. Uma visão de abordagens de leitura – interpretação de diferentes gêneros discursivos em cursos de PLE a partir de um percurso de pesquisa qualitativa. Lido em: *VI Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino. Linguagens: metodologias de ensino e pesquisa. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas*, 2010.

ORLANDO, Virginia. Onde estão as fronteiras? Uma reflexão sobre o relacionamento entre línguas (materna e estrangeira) e gêneros discursivos. Lido em: *IX Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada, Universidade Federal de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.*

PARRY, Kate. The social construction of reading strategies: new directions for research. *Journal of Research in Reading*, Cambridge, 16 (2), 1993, p. 148-58.

POMERANTZ, Anita; FEHR, B.J. Análisis de la conversación: enfoque del estudio de la acción social como prácticas de producción de sentido. In: VAN DIJK, Teun A. (comp.) *El discurso como interacción social:* estudios del discurso, introducción multidisciplinaria. Barcelona: Gedisa, 2000. p. 101-39.

PONZIO, Augusto. *A revolução bakhtiniana:* o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. São Paulo: Contexto, 2008. 336 p.

POSNER, Rebecca. *Las lenguas romances.* Madrid: Cátedra, 1998. 424 p.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Relevância social da linguística. In: _____. *Por uma linguística crítica*: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003, p. 37-48.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Língua estrangeira e auto-estima. In:_____. *Por uma linguística crítica*: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003, p. 65-70.

RAMA, Angel. *La ciudad letrada.* Montevideo: Arca, 1998. 126 p.

RAMANATHAN, Vai; KAPLAN, Robert B. Audience and voice in current L1 composition texts: some implications for ESL student writers. *Journal of Second Language Writing,* 5 (1), p. 21-34, 1996.

RAMANATHAN, Vai; ATKINSON, Dwight. Individualism, academic writing, and ESL writers. *Journal of Second Language Writing,* 8 (1), p. 45-75, 1999.

RAMÍREZ, Arnulfo G. Literacy acquisition among second-language learners. In: FERDMAN, Bernardo M.; WEBER, Rose-Marie; _____ (eds.) *Literacy across languages and cultures.* New York: State University of New York Press, 1994, p. 75-101.

REDER, Stephen. Practice-engagement theory: a sociocultural approach to literacy across languages and cultures. In: FERDMAN, Bernardo M.; WEBER, Rose-Marie; RAMÍREZ, Arnulfo G. (eds.) *Literacy across languages and cultures.* New York: State University of New York Press, 1994, p. 33-74.

REDER, Stephen; DAVILA, Erica. Context and literacy practices. *Annual Review of Applied Linguistics*, A Survey of Applied Linguistics, U.S.A., v. 25, p. 170-87, 2005.

RICHARDS, Jack C.; LOCKHART, Charles *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas.* Traduzido por Juan Jesús Zaro. Cambridge University Press: Madrid, 1998. 200 p.

RICHARDSON, Roberto Jarry. et al. *Pesquisa social:* métodos e técnicas. 3ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Atlas, 1999. 334 p.

RIAL, Juan. *El "imaginario social" uruguayo y la dictadura*: los mitos políticos de reconstrucción. Montevideo: EBO, 1986.

ROSA, Margaret de Miranda. *Marcadores de atenuação.* São Paulo: Contexto, 1992. 102 p.

ROSENBLATT, Louise B. (1994) The transactional theory of reading and writing. In: RUDDELL, Robert E.; UNRAU, Norman J. (eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading.* 2a ed. Newark: International Reading Association, 2006. p. 1363-98.

ROSSI, Pietro. (1958) Introducción. In: WEBER, Max. *Ensayos sobre metodología sociológica.* Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2006. p. 9 - 37.

RUDDELL, R.E.; UNRAU, N.J. (Eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading.* 2a ed. Newark: International Reading Association, 2006. 1728 p.

RUEDA, Robert. Cultural perspectives in reading. Theory and research. In: KAMIL, Michael L.; AFFLERBACH, Peter P.; PEARSON, P. David; BIRR MOJE, Elizabeth (Eds.) *Handbook of reading research*: volume IV. New York: Routledge, 2011, p. 84-103.

SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino. *Los métodos en la enseñanza de idiomas:* evolución histórica y análisis didáctico. 2ª ed. Madrid: SGEL, 2000. 284 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (1987) *Discurso sobre as ciências.* São Paulo: Cortez, 2006. 94p.

SCHIFFRIN, Deborah. *Discourse markers.* Cambridge: Cambridge University Press, 1988. 364 p.

SCOLLON, Ron; WONG SCOLLON, Suzanne. *Intercultural communication.* 2ª ed. Oxford: Blackwell, 2001. 316 p.

SCRIBNER, Sylvia; COLE, Michael. *The psychology of literacy.* 1ª ed. 1981. New York: Harvard University Press, toExcel, 1999. 338 p.

SEDA SANTANA, Ileana. Literacy research in Latin America. In: KAMIL, Michael L. et al. (eds.) *Handbook of Reading Research:* volume III. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum, 2000. p. 41-52.

SEGRE, Cesare. Generi. In _____. *Avviamento all'analisi del testo letterario.* Torino: Einaudi, 1985. p. 234- 63.

SENGUPTA, Sima. Rhetorical consciousness raising in the L2 reading classroom. *Journal of Second Language Writing,* 8 (3), p. 291-319, 1999.

SHANAHAN, Timothy. Research Synthesis: Making Sense of the Accumulation of Knowledge in Reading. In: KAMIL, Michael L. et al. (eds.) *Handbook of Reading Research:* volume III. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum, 2000. p. 209-26.

SHULTZ, Jeffrey J. FLORIO, Susan; ERICKSON, Frederick. Where's the floor? Aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and in school. In: GILMORE, Perry; FLATTHORN, Allan (eds.) *Children in and out of school.* Washington DC: Center for Applied Linguistics, 1982. p. 88-123.

SIGNORINI, Inês. Figuras e modelos contemporâneos da subjetividade. In: _____. (org.) *Língua(gem) e identidade*: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, São Paulo: Fapesp, 1998. p. 333-80.

SILVERMAN, David. *Interpretação de dados qualitativos*: métodos para análise de entrevistas, textos e interações. Traduzido por Magda França Lopes. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, Bookman, 2009. 376 p.

SOARES, Magda. *Letramento:* um tema em três gêneros. 2ª ed., 11ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 128 p.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento.* 5ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2007. 128 p.

SOBRAL, Adail. Estética da criação verbal. In: BRAIT, Beth (org.) *Bakhtin, dialogismo e polifonia.* São Paulo: Contexto, 2009. p. 167-87.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth (org.) *Bakhtin:* conceitos-chave. São Paulo: Editora Contexto, 2010a. p.11-36.

SOBRAL, Adail. Filosofias (e filosofia) em Bakhtin. In: BRAIT, Beth (org.) *Bakhtin:* conceitos-chave. São Paulo: Editora Contexto, 2010b. p.123-50.

SOKAL, Alan; BRICMONT, Jean. *Imposturas intelectuales.* Barcelona: Paidós, 1999. 318 p.

SOUZA, Lynn Mário Menezes de. O conflito de vozes na sala de aula. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.) *O jogo discursivo na aula de leitura:* língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1995. p. 21 - 6.

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

STREET, Brian V. *Social Literacies:* Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education. London and New York: Longman, 1995. 184 p.

STREET, Brian V. The new literacy studies, guest editorial. *Journal of Research in Reading*, United Kingdom, U.S.A., 16(2), p. 81-97, 1993.

SWALES, John M. (1990) *Genre analysis*: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. 260 p.

SWALES, John M. *Research genres*: explorations and applications. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. 314 p.

TARONE, Elaine. Still wrestling with 'context' in interlanguage theory. *Annual Review of Applied Linguistics*, Applied Linguistics as an Emerging Discipline, U.S.A., v. 20, p. 182-98, 2000.

TITUNIK, I.R. The formal method and the sociological method (M.M. Bakhtin, P.N. Medvedev, V.N. Voloshinov) in Russian theory and study of literature. In: VOLOSHINOV, V.N. *Marxism and the philosophy of language.* Cambridge, London: Harvard University Press, 1986. p. 175-200.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização.* 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. 104 p.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento – mosaico multifacetado. In: _____ (org.) *Letramento, escrita e leitura.* Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 217-28.

TODOROV, Tzvetan. *Mikhail Bakhtine:* le principe dialogique. Paris: Éditions du Seuil, 1981. 318 p.

TODOROV, Tzvetan (1972) Géneros literarios. In: DUCROT, Oswald e _____. *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje.* México D.F.: siglo veintiuno, 1985. p. 178 - 85.

TODOROV, Tzvetan. L'Origine des genres. In _____. *La notion de littérature et autres essais.* Paris: Éditions du Seuil, 1987. p. 27-46.

TOMASELLO, Michael. *Los orígenes culturales de la cognición humana.* Buenos Aires: Amorrortu editores, 2007. 290 p.

TOULMIN, Stephen. Como a razão perdeu o seu equilíbrio. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. (org.) *Conhecimento prudente para uma vida decente:* 'um discurso sobre as ciências' revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 269-89.

TURNBULL, Miles; ARNETT, Katy. Teachers' uses of the target and first languages in second and foreign language classrooms. *Annual Review of Applied Linguistics*, Discourse and Dialogue, v. 22, p. 204-218, 2002.

TUSTING, Karen. The new literacy studies and time: an exploration. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIČ, Roz (Eds.) *Situated literacies*: reading and writing in context. London: Routledge, 2000, p. 35-53.

TUSTING, Karen. Language and power in communities of practice. In BARTON, David; TUSTING, Karin (Eds.) *Beyond communities of practice*: language, power and social context. U.S.A.: Cambridge University Press, 2005. p.36-54.

Uruguay. Ley General de Educación No. 18437. Montevideo: Câmara de Senadores, 2008. Disponível em: <http://www.leyeducacion.mec.gub.uy/laley.html>. Acesso em: 2 jul. 2011.

VAN DIJK, Teun. *Ideología*: una aproximación multidisciplinaria. Barcelona: Gedisa, 2006. 473 p.

VAZ FERREIRA, Carlos. *Lecciones sobre pedagogía y cuestiones de enseñanza.* Montevideo: Barreiro y Ramos, 1918. 215 p.

VAZ FERREIRA, Carlos. *Estudios pedagógicos.* Barcelona: Henrich y Cª, 1918. 111 p.

VICKERS, Brian. Introduction. In: _____ (ed.). *Francis Bacon*: the major works. Oxford: Oxford University Press, 2008. p. xv-xliv.

VOLOSHINOV, V.N. (1929) *Marxism and the Philosophy of Language.* Traduzido por Ladislav Matejka e I.R. Titunik. Cambridge, London: Harvard University Press, 1986. 206 p.

VOLÓSHINOV, Valentín Nikoláievich. *El marxismo y la filosofía del lenguaje.* Traduzido por Tatiana Bubnova. Buenos Aires: Ediciones Godot, Colección Exhumaciones, 2009. 256 p.

VYGOTSKY, L.S. (1930a) Internalização das funções psicológicas superiores. In:_____. *A formação social da mente.* Traduzido por José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro. São Paulo: Martins Fontes, 1994, p. 69-76.

VYGOTSKY, L.S. (1930b) O domínio sobre a memória e o pensamento. In:_____. *A formação social da mente.* Traduzido por José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro. São Paulo: Martins Fontes, 1994, p. 51-68.

WALLERSTEIN, Immanuel. As estruturas do conhecimento ou quantas formas temos nós de conhecer? In: SANTOS, Boaventura de Sousa. (org.) *Conhecimento prudente para uma vida decente:* 'um discurso sobre as ciências' revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 123- 29.

WEBER, Max (1913) Sobre algunas categorías de la sociología comprensiva. In: _____. *Ensayos sobre metodología sociológica.* Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2006. p. 175 -221.

WEBER, Max (1917) El sentido de la "neutralidad valorativa" de las ciencias sociológicas y económicas. In: _____. *Ensayos sobre metodología sociológica.* Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2006. p. 222 - 69.

WENGER, Etienne. *Communities of practice.* Cambridge, New York: Cambridge University Press, 1999. 318 p.

WERTSCH, James V. *Vygotsky y la formación social de la mente.* Barcelona: Paidós. 264 p.

WILKINSON, Ian A.G.; FREEBODY, Peter.; ELKINS, John. Reading research in Australia and Aotearoa / New Zealand. In: KAMIL, Michael L. et al. (eds.) *Handbook of Reading Research:* volume III. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum, 2000. p. 3-16.

WILLIAMS, Raymond (1977) Ideologia. In: _____. *Marxismo y literatura.* Barcelona: Península, 2000. p. 71-89.

WILLIAMS, Raymond (1983) Ideologia. In: _____. *Palabras clave:* un vocabulario de la cultura y de la sociedad. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003. p. 170-3.

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

WILLIS, Jane. *A framework for task-based learning.* 9a ed. London: Longman, 2005. 184 p.

WITTGENSTEIN, Ludwig (1953) *Investigaciones filosóficas.* 2ª ed. bilíngüe. Barcelona: UNAM, Crítica, 2002. 550 p.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

YOUNG, Richard F. Discursive practice in language learning and teaching. *Language learning*, The University of Michigan, v.58, Supplement 2, 2008. 267 p.

ZAVALA, Iris. O que estava presente desde a origem. In: BRAIT, Beth (org.) *Bakhtin e o Círculo.* São Paulo: Contexto, 2009. p. 151-166.

ZAGORIN, Perez. *Francis Bacon.* Princeton: Princeton University Press, 1999. 286 p.

ZANDWAISS, Ana. Bakthin / Voloshinov: condições de produção de Marxismo e filosofia da linguagem. In: BRAIT, Beth (org.) *Bakhtin e o Círculo.* São Paulo: Contexto, 2009. p. 97-116.

APÊNDICES

APÊNDICE A- Texto entregue aos integrantes das três turmas ao finalizar o semestre

CURSOS DE COMPRENSIÓN LECTORA (FRANCÉS, ITALIANO, PORTUGUÉS)
A modo de devolución...

Desde hace ya varias décadas el trabajo de investigación aplicada relacionado con los procesos de enseñanza – aprendizaje de lenguas extranjeras ha privilegiado, e incluso mostrado como instancia ineludible, el análisis e interpretación de datos obtenidos etnográficamente. Esto implica un trabajo de observación participante por parte de (al menos alguno de) los actores involucrados en el proceso de análisis e interpretación.

El acceso al ámbito de investigación por parte del observador participante no presupone que éste acceda al mismo con preguntas preestablecidas de forma clara e inmodificable, como podría esperarse en marcos teóricos de carácter positivista. Parte de las preguntas, en lo que hace a su determinación precisa, pertinencia y especificidad, se configuran conjuntamente con la realización de esa observación participante. Y sus respuestas no se construyen a partir de las constataciones del investigador como única "voz autorizada", sino que incorporan las voces (y constataciones) de los diversos participantes.

Los cursos de comprensión lectora en lenguas extranjeras próximas constituyen, en mi opinión, un ámbito atractivo para el desarrollo de una investigación. En primer lugar, porque parten de la enseñanza de una de las tradicionales cuatro habilidades lingüísticas ("leer, escribir, escuchar, hablar"), lo que implica revisar el lugar asignado/asignable a las restantes. En segundo lugar, porque en apariencia, dada la proximidad genética de las lenguas (i.e. su filiación común a una familia lingüística en particular, la de las lenguas neolatinas), estos cursos podrían abordarse en función a presupuestos construidos en la línea de "es casi lo mismo que español", "lo parecido equivale a más fácil", etc.

La agenda de trabajo que se presenta a partir de la observación realizada durante este semestre en los diferentes cursos de lenguas extranjeras próximas incluye puntos variados, de los cuales señalo algunos (no necesariamente en orden jerárquico o cronológico):

-creencias y actitudes de profesores / estudiantes acerca de la enseñanza – aprendizaje de lenguas próximas

-el proceso de lectura en lengua extranjera por parte de aprendices adultos, y su relación con el proceso de lectura en lengua materna

- análisis crítico del discurso de profesores / aprendices y materiales didácticos empleados en los cursos

- el lugar de las diversas "habilidades lingüísticas" en los cursos de comprensión lectora en lenguas próximas

- los procesos interactivos idiosincrásicos de los cursos de comprensión lectora (lenguas próximas).

El análisis y la interpretación de los datos implican un cronograma muy variable, pero nunca menor a seis meses – un año de no contarse con un equipo de trabajo dedicado a la desgrabación de los registros seleccionados con ese fin. En diversas instancias, es enriquecedor a los efectos del análisis retomar un diálogo con los participantes a los efectos de confrontar perspectivas de interpretación.

Los resultados que arroje la investigación son en mi concepción de trabajo instancias que deben promover el fortalecimiento y la maduración del trabajo de enseñanza – aprendizaje de lenguas extranjeras.

Por último, deseo agradecer muy especialmente a todos los estudiantes y profesoras que han permitido abierta y pacientemente el acceso al trabajo cotidiano del salón de clase.

Nome e cargo da pesquisadora
Instituto de XXX
Endereço eletrônico da pesquisadora

APÊNDICE B- Primeiro questionário

CURSO DE COMPRENSIÓN LECTORA / PORTUGUÉS[294]
LICENCIATURA QUE CURSA: _____

Este cuestionario pasa revista a un conjunto de creencias sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras compartidas por la gente.
Por favor, luego de leer cada afirmación, marque las opciones previstas teniendo en cuenta que: (1) = está muy en desacuerdo, (2) = está en desacuerdo, (3) = no está de acuerdo ni en desacuerdo, (4) = está de acuerdo, (5) = está muy de acuerdo
Ej.

1	2	3	4	5
( )	(X)	( )	( )	( )

= estoy en desacuerdo

No hay respuestas correctas o incorrectas, interesan aquí simplemente las opiniones personales. Este cuestionario es de carácter anónimo, a los efectos de que pueda manejarse con la mayor libertad posible.

1. Le es más fácil aprender una lengua extranjera a niños que a adultos.

1	2	3	4	5
( )	( )	( )	( )	( )

2. Algunas personas tienen una habilidad especial para aprender lenguas extranjeras.

1	2	3	4	5
( )	( )	( )	( )	( )

3. Algunas lenguas son más fáciles de aprender que otras.

1	2	3	4	5
( )	( )	( )	( )	( )

4. Creo que puedo aprender a leer portugués muy bien.

1	2	3	4	5
( )	( )	( )	( )	( )

5. A los hablantes de español no nos da trabajo aprender portugués.

1	2	3	4	5
( )	( )	( )	( )	( )

6. Es importante hablar la lengua extranjera con buena pronunciación.

1	2	3	4	5
( )	( )	( )	( )	( )

7. Es necesario conocer la cultura de los países de habla portuguesa para hablar bien la lengua.

1	2	3	4	5
( )	( )	( )	( )	( )

[294] Inclui-se aqui o questionário para as aulas de leitura em português. Os questionários correspondentes a francês e italiano são iguais, com a óbvia substituição, nos itens correspondentes (4, 5, 7, 11, 12, 15, 16, 17, 22, 23, 24 e 26), da língua em questão para cada disciplina.

8. No se debería decir nada en la lengua extranjera hasta que no se pueda decir correctamente.

1	2	3	4	5
( )	( )	( )	( )	( )

9. Le es más fácil aprender una nueva lengua extranjera a alguien que ya conoce otra.

1	2	3	4	5
( )	( )	( )	( )	( )

10. Las personas que son buenas en ciencias humanas suelen serlo en lenguas extranjeras.

1	2	3	4	5
( )	( )	( )	( )	( )

11. Es mejor aprender la lengua extranjera en un país de lengua portuguesa.

1	2	3	4	5
( )	( )	( )	( )	( )

12. Si no se conoce una palabra en portugués está bien tratar de adivinarla.

1	2	3	4	5
( )	( )	( )	( )	( )

13. Lo más importante del aprendizaje de una lengua extranjera es el aprendizaje del vocabulario.

1	2	3	4	5
( )	( )	( )	( )	( )

14. Es importante repetir y practicar mucho.

1	2	3	4	5
( )	( )	( )	( )	( )

15. En mi país se considera importante saber portugués.

1	2	3	4	5
( )	( )	( )	( )	( )

16. Me daría vergüenza hablar en portugués con otras personas.

1	2	3	4	5
( )	( )	( )	( )	( )

17. Si a los alumnos se les permite cometer errores en la lengua extranjera, será difícil que hablen correctamente en el futuro.

1	2	3	4	5
( )	( )	( )	( )	( )

18. Lo más importante del aprendizaje de una lengua extranjera es el aprendizaje de la gramática.

1	2	3	4	5
( )	( )	( )	( )	( )

19. Me gustaría aprender portugués para entender mejor
a) a los brasileños[295], b) a los portugueses[296], c) a los hablantes de esa lengua en general.

a1	A2	a3	a4	a5	b1	B2	B3	b4	b5	c1	c2	c3	c4	c5
( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )

20. Es más fácil leer y escribir una lengua extranjera que hablarla y entenderla.

1	2	3	4	5
( )	( )	( )	( )	( )

21. El aprendizaje de una lengua extranjera no es igual que el aprendizaje de otras disciplinas académicas.

1	2	3	4	5
( )	( )	( )	( )	( )

22. Lo más importante del aprendizaje del portugués es aprender a traducir de mi propia lengua.

1	2	3	4	5
( )	( )	( )	( )	( )

23. Si leo bien portugués tendré más oportunidades para conocer la producción académica de mi licenciatura.

1	2	3	4	5
( )	( )	( )	( )	( )

24. Si leo bien portugués tendré más oportunidades para encontrar un buen empleo.

1	2	3	4	5
( )	( )	( )	( )	( )

25. Todo el mundo puede aprender una lengua extranjera.

1	2	3	4	5
( )	( )	( )	( )	( )

26. El portugués es:

una lengua muy difícil	Una lengua difícil	Una lengua de dificultad media	una lengua fácil	una lengua muy fácil
( )	( )	( )	( )	( )

27. Si alguien se pasa una hora al día aprendiendo una lengua, ¿cuánto tardaría en aprender a hablarla bien?

menos de un año	1 – 2 años	3 – 5 años	5 – 10 años	no se puede aprender una lengua en sólo una hora al día
( )	( )	( )	( )	( )

[295] No caso do questionário para francês: a) los franceses. No caso do questionário para italiano: a) los italianos.
[296] No caso do questionário para francês: a) los canadienses. No caso do questionário para italiano: a) los suizos.

APÊNDICE C- Segundo questionário

CURSO DE COMPRENSIÓN LECTORA / FRANCÉS / ITALIANO / PORTUGUÉS
LICENCIATURA QUE CURSA: _____

Nombre (optativo) _____
Correo electrónico (optativo) _____

Por favor, responda las siguientes preguntas de acuerdo con su experiencia realizada en el cursado del semestre que termina. No se trata de una evaluación sobre personas o el curso en sí mismo, sino, sobre todo, su consideración acerca de lo que significó haber completado un curso de comprensión lectora en lengua extranjera.
Puede contestar las preguntas de forma anónima si lo prefiere. En caso de dejar sus datos, estos pueden servir para un posterior contacto de profundización en sus comentarios aquí realizados, si estuviera dispuesto a hacerlo.

1. ¿Contaba con estudios previos de esta lengua extranjera cuando comenzó este curso? De contestar afirmativamente, especifique qué tipo de estudios y por cuanto tiempo.

2. Luego de haber realizado el curso, ¿se siente en condiciones de abordar la lectura en general de un texto en esa lengua extranjera? ¿se siente en condiciones de abordar la lectura de un texto especializado en la temática de su licenciatura en esa lengua extranjera?

3. ¿Cuáles fueron las razones por las cuáles eligió cursar francés/ italiano/ portugués (comp. lectora)?

4. De no existir el requisito de obligatoriedad de probar conocimientos en una lengua extranjera dentro del plan de estudios de la Facultad, ¿habría decidido cursar comprensión lectora de esta lengua extranjera (o de alguna, en general) de todas formas?

5. En su opinión, ¿dónde estarían las dificultades, y dónde las facilidades del curso en cuestión? ¿Y de la lengua extranjera en cuestión?

6. ¿Qué cosas habrían faltado (o sobrado) en el curso propuesto, de acuerdo con sus preferencias para aprender una lengua extranjera?

7. ¿Considera que el curso incidió en alguna forma en sus prácticas de lectura en español? ¿Cómo?

APÊNDICE D- Resultados das respostas aos itens 3, 4, 5, 26 e 20

3. Algunas lenguas son más fáciles de aprender que otras. (Existem línguas mais fáceis de aprender do que outras.)

Percentagem discriminado por LE					
Língua	*Muy en desacuerdo (discorda muito)*	*En desacuerdo (discorda)*	*Ni de acuerdo ni en desacuerdo (nem concorda nem discorda)*	*De acuerdo (concorda)*	*Muy de acuerdo (concorda muito)*
FRANCÊS (2.4% não responde)	0% + 0% **(0%)**		12.2%	41.5% + 43.9% **(85.4%)**	
ITALIANO	0% + 5.3% **(5.3%)**		5.3%	84.2% + 5.3% **(89.5%)**	
PORTUGUÊS	2.4% + 2.4% **(4.8%)**		7.3%	48.8% + 39% **(87.8%)**	
Percentagem dos cursos em conjunto					
FRANCÉS + ITALIANO + PORTUGUÊS	*Muy en desacuerdo (discorda muito)*	*En desacuerdo (discorda)*	*Ni de acuerdo ni en desacuerdo (nem concorda nem discorda)*	*De acuerdo (concorda)*	*Muy de acuerdo (concorda muito)*
(1% não responde)	1% + 1.9% **(2.9%)**		8.9%	52.5% + 34.7% **(87.2%)**	

4. Creo que puedo aprender a leer francés / italiano / portugués muy bien. (Acredito que posso aprender a ler francês / italiano / português muito bem.)

Percentagem discriminado por LE					
Língua	*Muy en desacuerdo (discorda muito)*	*En desacuerdo (discorda)*	*Ni de acuerdo ni en desacuerdo (nem concorda nem discorda)*	*De acuerdo (concorda)*	*Muy de acuerdo (concorda muito)*
FRANCÊS	0% + 2.4% **(2.4%)**		7.3%	56.1% + 34.1% **(90.2%)**	
ITALIANO	0% + 10.5% **(10.5%)**		15.8%	57.9% + 15.8% **(73.7%)**	
PORTUGUÊS	0% + 2.4% **(2.4%)**		21.9%	39% + 36.6% **(75.6%)**	
Percentagem dos cursos em conjunto					
FRANCÊS + ITALIANO + PORTUGUÊS	*Muy en desacuerdo (discorda muito)*	*En desacuerdo (discorda)*	*Ni de acuerdo ni en desacuerdo (nem concorda nem discorda)*	*De acuerdo (concorda)*	*Muy de acuerdo (concorda muito)*
	0% + 3.9% **(3.9%)**		14.9%	49.5% + 31.7% **(81.2%)**	

5. A los hablantes de español no nos da trabajo aprender francés / italiano / portugués. (Para os falantes de espanhol não é complicado aprender francês / italiano / português.)

Percentagem discriminado por LE					
Língua	*Muy en desacuerdo (discorda muito)*	*En desacuerdo (discorda)*	*Ni de acuerdo ni en desacuerdo (nem concorda nem discorda)*	*De acuerdo (concorda)*	*Muy de acuerdo (concorda muito)*
FRANCÊS	4.9%	+ 34.1% **(39%)**	41.5%	19.5%	+ 0% **(19.5%)**
ITALIANO (5.3% não responde)	5.3%	+ 42.1% **(47.4%)**	26.3%	15.8%	+ 5.3% **(21.1%)**
PORTUGUÊS	0%	+ 29.2% **(29.2%)**	43.9%	24.4%	+ 2.4% **(26.8%)**
Percentagem dos cursos em conjunto					
FRANCÊS + ITALIANO + PORTUGUÊS	*Muy en desacuerdo (discorda muito)*	*En desacuerdo (discorda)*	*Ni de acuerdo ni en desacuerdo (nem concorda nem discorda)*	*De acuerdo (concorda)*	*Muy de acuerdo (concorda muito)*
(1% não responde)	2.9%	+ 33.7% **(36.6%)**	39.6%	20.8%	+ 1.9% **(22.7%)**

26. El francés / italiano / portugués es:
(O francês / italiano / português é:)

Percentagem discriminado por LE					
Língua	*Una lengua muy difícil* (uma língua muito difícil)	*Una lengua difícil* (uma língua difícil)	*Una lengua de dificultad media* (uma língua de dificuldade média)	*Una lengua fácil* (uma língua fácil)	*Una lengua muy fácil* (uma língua muito fácil)
FRANCÊS (2.4% não responde)	0%	+ 12.2% **(12.2%)**	78%	7.3%	+ 0% **(7.3%)**
ITALIANO	0%	+ 5.3% **(5.3%)**	78.9%	15.8%	+ 0% **(15.8%)**
PORTUGUÊS	0%	+ 2.4% **(2.4%)**	70.7%	26.8%	+ 0% **(26.8%)**
Percentagem dos cursos em conjunto					
FRANCÊS + ITALIANO + PORTUGUÊS	*Una lengua muy difícil* (uma língua muito difícil)	*Una lengua difícil* (uma língua difícil)	*Una lengua de dificultad media* (uma língua de dificuldade média)	*Una lengua fácil* (uma língua fácil)	*Una lengua muy fácil* (uma língua muito fácil)
(1% não responde)	0%	+ 6.9% **(6.9%)**	75.2%	16.8%	+ 0% **(16.8%)**

20. Es más fácil leer y escribir una lengua extranjera que hablarla y entenderla. (É mais fácil ler e escrever uma língua estrangeira do que falá-la e entendê-la.)					
Percentagem discriminado por LE					
Língua	*Muy en desacuerdo (discorda muito)*	*En desacuerdo (discorda)*	*Ni de acuerdo ni en desacuerdo (nem concorda nem discorda)*	*De acuerdo (concorda)*	*Muy de acuerdo (concorda muito)*
FRANCÊS	4.9%	+ 26.8% **(31.7%)**	29.2%	34.1%	+ 4.9% **(39%)**
ITALIANO	5.3%	+ 21% **(26.3%)**	26.3%	42.1%	+ 5.3% **(47.4%)**
PORTUGUÊS	9.8%	+ 36.6% **(46.4%)**	24.4%	24.4%	+ 4.9% **(29.3%)**
Percentagem dos cursos em conjunto					
FRANCÊS + ITALIANO + PORTUGUÊS	*Muy en desacuerdo*	*En desacuerdo (discorda)*	*Ni de acuerdo ni en desacuerdo (nem concorda nem discorda)*	*De acuerdo (concorda)*	*Muy de acuerdo (concorda muito)*
	6.9%	+ 29.7% **(36.6%)**	26.7%	31.7%	+ 4.9% **(36.6%)**

APÊNDICE E- Normas empregadas para a transcrição da interação verbal

Normas empregadas para a transcrição da interação verbal	
E	Entrevistadora
Pe	Pesquisadora
P	Professora
A	Voz de um aluno não identificado
AA	Vozes de vários alunos não identificados
μ, ι, ε, ψ, ψ1…	Vozes de diferentes alunos da turma identificadas na gravação
(())	Comentário do analista
(...)	Trecho omitido pelo analista
.	Micro pausa
..	Pausa média
...	Pausa longa
((4"))	Tempo transcorrido sem intervenção dos participantes na interação (no exemplo, quatro segundos)
?	Entonação interrogativa do enunciado
!	Entonação exclamativa do enunciado
MUY lindo	O uso de maiúsculas indica ênfase
Noo	Prolongamento vocálico
[	Turno superposto

APÊNDICE F - Resultados das respostas aos itens 15, 23 e 24 do primeiro questionário e à pergunta 3 do segundo questionário

15. En mi país se considera importante saber francés / italiano / portugués. (No meu país considera-se importante saber francês / italiano / português.)

Percentagem discriminado por LE					
Língua	*Muy en desacuerdo (discorda muito)*	*En desacuerdo (discorda)*	*Ni de acuerdo ni en desacuerdo (nem concorda nem discorda)*	*De acuerdo (concorda)*	*Muy de acuerdo (concorda muito)*
FRANCÊS	9.8%	+ 53.6% **(63.4%)**	**31.7%**	4.9%	+ 0% **(4.9%)**
ITALIANO	10.5%	+ 36.8% **(47.3%)**	**47.3%**	5.3%	+ 0% **(5.3%)**
PORTUGUÊS	7.3%	+ 26.8% **(34.1%)**	**29.2%**	26.8%	+ 9.8% **(36.6%)**
Percentagem dos cursos em conjunto					
FRANCÊS + ITALIANO + PORTUGUÊS	*Muy en desacuerdo (discorda muito)*	*En desacuerdo (discorda)*	*Ni de acuerdo ni en desacuerdo (nem concorda nem discorda)*	*De acuerdo (concorda)*	*Muy de acuerdo (concorda muito)*
	8.9%	+ 39.6% **(48.5%)**	**33.7%**	13.9%	+ 3.9% **(17.8%)**

23. Si leo bien francés / italiano / portugués tendré más oportunidades para conocer la producción académica de mi licenciatura. (Se eu leio bem em francês/italiano/português terei mais oportunidades de conhecer a produção acadêmica de minha área.)

Percentagem discriminado por LE					
Língua	*Muy en desacuerdo (discorda muito)*	*En desacuerdo (discorda)*	*Ni de acuerdo ni en desacuerdo (nem concorda nem discorda)*	*De acuerdo (concorda)*	*Muy de acuerdo (concorda muito)*
FRANCÊS	0%	+ 0% **(0%)**	**12.2%**	41.5%	+ 46.3% **(87.8%)**
ITALIANO (5.3% não responde)	0%	+ 10.5% **(10.5%)**	**21%**	31.6%	+ 31.6% **(63.2%)**
PORTUGUÊS	2.4%	+ 7.3% **(9.7%)**	**17.1%**	34.1%	+ 39% **(73.1%)**
Percentagem dos cursos em conjunto					
FRANCÊS + ITALIANO + PORTUGUÊS (1% não responde)	*Muy en desacuerdo (discorda muito)*	*En desacuerdo (discorda)*	*Ni de acuerdo ni en desacuerdo (nem concorda nem discorda)*	*De acuerdo (concorda)*	*Muy de acuerdo (concorda muito)*
	1%	+ 4.9% **(5.9%)**	**15.8%**	36.6%	+ 40.6% **(77.2%)**

24. Si leo bien francés / italiano / portugués tendré más oportunidades para encontrar un buen empleo. (Se eu leio bem em francês/italiano/português terei mais oportunidades de achar um bom emprego.)					
Percentagem discriminado por LE					
Língua	*Muy en desacuerdo (discorda muito)*	*En desacuerdo (discorda)*	*Ni de acuerdo ni en desacuerdo (nem concorda nem discorda)*	*De acuerdo (concorda)*	*Muy de acuerdo (concorda muito)*
FRANCÊS	4.9% + 31.7% **(36.6%)**		**41.5%**	9.8% + 12.2% **(22%)**	
ITALIANO	15.8% + 31.6% **(47.4%)**		**47.3%**	5.3% + 0% **(5.3%)**	
PORTUGUÊS	4.9% + 9.8% **(14.7%)**		**51.2%**	29.2% + 4.9% **(34.1%)**	
Percentagem dos cursos em conjunto					
FRANCÊS + ITALIANO + PORTUGUÊS	*Muy en desacuerdo (discorda muito)*	*En desacuerdo (discorda)*	*Ni de acuerdo ni en desacuerdo (nem concorda nem discorda)*	*De acuerdo (concorda)*	*Muy de acuerdo (concorda muito)*
	6.9% + 22.8% **(29.7%)**		**46.5%**	16.8% + 6.9% **(23.7%)**	

Respostas à pergunta 3 do segundo questionário: Quais foram as razões pelas que escolheu freqüentar aulas de francês / italiano / português (leitura)?			
Respostas das três turmas consideradas conjuntamente			
	Respostas "puras"	Respostas "não puras"	Total
Questões acadêmicas	10.4%	6 %	16.4%
Questões práticas	28.4 %	13.4 %	41.8%
Questões afetivas	22.3%	19.4 %	41.8%
Respostas da turma de francês			
	Respostas "puras"	Respostas "não puras"	Total
Questões acadêmicas	28.6%	19%	47.6%
Questões práticas	33.3%	0	33.3%
Questões afetivas	19%	0	19%
Respostas da turma de italiano			
	Respostas "puras"	Respostas "não puras"	Total
Questões acadêmicas	0	0	0
Questões práticas	16.7%	22.2%	38.9%
Questões afetivas	33.3%	27.8%	61.1%
Respostas da turma de português			
	Respostas "puras"	Respostas "não puras"	Total
Questões acadêmicas	3.5%	0	3.5%
Questões práticas	32.1%	17.8%	50%
Questões afetivas	17.8%	28.6%	46.4%

APÊNDICE G - Resultados das respostas à pergunta 2 do segundo questionário

<table>
<tr><td colspan="9">Respostas à pergunta 2 do segundo questionário:
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?</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Tipos de respostas</td><td colspan="4">Respostas afirmativas</td><td colspan="2">Respostas negativas</td><td colspan="2">Respostas ambíguas</td></tr>
<tr><td>Afirmativas “plenas”</td><td>Afirmativas com amplificações/ esclarecimentos</td><td>Afirmativas com restrições em geral</td><td>Afirmativas com restrições relativas ao tipo de texto</td><td>Negativas “plenas”</td><td>Negativas com esclarec.</td><td>Ambíguas “plenas”</td><td>Ambíguas com esclarec.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Respostas das três turmas consideradas conjuntamente</td><td>25.4%</td><td>23.9%</td><td>16.4%</td><td>26.9%</td><td>1.5%</td><td>3%</td><td>1.5%</td><td>1.5%</td></tr>
<tr><td colspan="4">Subtotal: 92.6%</td><td colspan="2">Subtotal: 4.5%</td><td colspan="2">Subtotal: 3%</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Respostas da turma de francês</td><td>19%</td><td>28.6%</td><td>19%</td><td>23.8%</td><td>4.8%</td><td>4.8%</td><td>0</td><td>0</td></tr>
<tr><td colspan="4">Subtotal: 90.4%</td><td colspan="2">Subtotal: 9.6%</td><td colspan="2">Subtotal: 0</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Respostas da turma de italiano</td><td>16.7%</td><td>5.5%</td><td>33.3%</td><td>27.8%</td><td>0</td><td>5.5%</td><td>5.5%</td><td>5.5%</td></tr>
<tr><td colspan="4">Subtotal: 83.3%</td><td colspan="2">Subtotal: 5.5%</td><td colspan="2">Subtotal: 11%</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Respostas da turma de português</td><td>35.7%</td><td>32.1%</td><td>3.6%</td><td>28.6%</td><td>0</td><td>0</td><td>0</td><td>0</td></tr>
<tr><td colspan="4">Subtotal: 100%</td><td colspan="2">Subtotal: 0</td><td colspan="2">Subtotal: 0</td></tr>
</table>

APÊNDICE H- ELENCO DE TEXTOS TRABALHADOS E OU INCLUÍDOS NA COLETÂNEA DA DISCIPLINA DE LEITURA EM PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA[297]

TÍTULO DO TEXTO	ELEMENTOS PARATEXTUAIS
PÁTRIA GAÚCHA	Autor: Marcelo Marthe Supratítulo: Televisão Lide: Na série *A casa das Sete Mulheres*, os gaúchos são heróis e os "brasileiros" encarnam o mal Revista *Veja*, s/d
É SANTA CATARINA	Autor: Malu Gaspar Supratítulo: Juventude Lide: Criado pela Unesco no Brasil, índice inédito mostra as regiões onde jovens vivem melhor Revista *Veja*, 17 de março de 2004
RETRATO EM BRANCO E PRETO	Autor: Ana Carvalho Supratítulos: Brasil. Desigualdade Lide: Relatório do PNUD revela um país racista, que mantém os negros na exclusão e confisca o direito à vida Revista *Isto é*, 23 de novembro de 2005
FÁBULA MODERNA	Autor: Cristina Poles Supratítulo: Vida brasileira Lide: A história (quase encantada) de um ex-interno da Febem, salvo da sarjeta por uma francesa Revista *Veja*, 11 de outubro de 2000
AMAZÔNIA: O PRIMEIRO CONTATO	Autor: Klester Cavalcanti Supratítulo: Amazônia Lide: Ao sobrevoar a floresta, indigenistas encontram no Acre malocas de uma tribo indígena até hoje desconhecida Revista *Veja*, 10 de junho de 1998
BISTURI E MICROFONE	Autor: Claudio de Moura Castro Supratítulo: Ponto de vista Lide:"A próxima revolução em saúde virá pela comunicação mais do que na mesa de operações" Revista *Veja*, 10 de janeiro de 2001
FIBRA SERTANEJA	Autor: Felipe Pugliesi Jr. Lide: "A literatura de Graciliano Ramos mostra as imperfeições e os defeitos do homem comum" Revista *Guest*, Nov./ Dez. 2003.
A LÍNGUA ESTRANGEIRA, ENTRE O DESEJO DE UM OUTRO LUGAR E O RISCO DO EXÍLIO	Autor: Christine Revuz Em: Signorini, Inês (org.) *Língua(gem) e identidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 213-30. (A coletânea incorpora as páginas 222-7 exclusivamente.)
PRIMEIROS HABITANTES	Autor: Gilberto Azanha e Virginia Valadão Em:_____. *Senhores destas terras. Os povos indígenas no Brasil: da colônia aos nossos dias.* SP: Atual, 1991.
DESCOBRINDO LÍNGUAS AFRICANAS	Autor: Yeda Pessoa de Castro Em: *Atas da Associação Brasileira de Lingüística.* SP: USP, 1993, p. 333-9.
A PROPÓSITO DA POLÍTICA CULTURAL DE BRASIL NA AMÉRICA	Autor: Gilberto Freyre Em: _____. *Americanidade e latinidade da América Latina.* SP: Ed. UnB, 2003, p. 38-42.
SABE COM QUEM ESTÁ FALANDO? UM ENSAIO SOBRE A DISTINÇÃO ENTRE INDIVÍDUO E PESSOA NO BRASIL	Autor: Damatta, Roberto Em:_____. *Carnavais, malandros e heróis.* RJ: Rocco, 1997, p. 181-6.

[297] Os textos "Pátria gaúcha" e "E Santa Catarina" foram distribuídos na sala de aula, mas, não fazem parte da coletânea de artigos. Os dois últimos textos do elenco não foram trabalhados em sala de aula por falta de tempo.

APÊNDICE I- ESTRATOS DO MACROEVENTO DE LETRAMENTO "RETRATO EM BRANCO E PRETO"

1. Transcrição parcial da aula de leitura em português como língua estrangeira do dia 3/4/06

(...)

1. P- tão. vamos começar a trabalhar. então. com o texto da ficha.. tá? (texto) primeiro... ((20"
2. enquanto os AA procuram o material, ouvem-se vozes de alguns AA falando baixo e o rumor
3. das folhas dos materiais didáticos passando...)) vocês já leram? ((alguns AA respondem, falando baixo, ao mesmo tempo que muitos outros estão lendo o texto e conversando entre eles))
4. AA-mm sí
5. P- um pouco. sim?
6. A-sí ((quase inaudível))
   ((passam mais 15" durante os quais os AA conversam entre eles, sempre muito baixo, e lêem o texto))
7. P-uma primeira aproximação. como fazemos sempre. vai ser... com o título... ((se ouve perto
8. do gravador duas AA que falam entre si:- después te voy a pedir. Este porque salió mal la
9. fotocopia... - igual... (---))) com o título. e. os desenhos que aparecem né? quem leu? ((alguns
10. AA fazem diferentes sinais afirmativas)) poucos.. tá. então podemos trabalhar com a imagem do
11. texto ((há sempre algumas vozes de AA que falam enquanto P pergunta)) têm que não têm...
12. tem aqui quem não tem o texto ((referindo-se a uma parte da sala de aula)) aí todos têm o
13. texto? não... no estaba pronta... a "ficha"? não passaram a buscá-la...
14. A-no.. es que tenés que pedir y a las cuarenta y ocho horas (---)
15. P- aaah! tá... quarenta e oito horas... bem.. então... já o título né... retrato em branco e preto é
16. ótimo para tentar falar.. claro. quedó cortada.. pero en realidad...
17. AA- aah.. tá
18. P-en el original... está esto que apenas se ve. que es una mano blanca. (---) e a mão. como é
19. que se diz. em português.. mão preta.. ou mão negra?
20. AA- negra.. negra.. preta..
21. P-aah!
22. ε- negra é... preta é... ((3" enquanto se ouve perguntar alguém: -preta no es el color?))
23. P-que problema! que problema que palavra vamos usar (---)
24. ι- afro! ((duas ou três pessoas riem))
25. P-esse. esse é outro problema né?
26. ε- esse também!
27. P-e aqui usam afrodescendentes também..
28. ι- sí
29. P-então. vamos começar devagar.. o que e que é devagar...
30. ι- despacio!
31. P- devagarinho né? Já
32. A-[con be corta?
33. P- sim. devagar. devagarinho.. já. tem uma expressão no título. que é uma expressão fixa.. que
34. tem um equivalente em espanhol... exatamente o contrário.. em espanhol dizemos... en negro
35. y blanco...
36. ι- eh!? no
37. ε- es así.. no
38. ψ1- noo.. nosotros no decimos
39. P- decimos negro y blanco no?
40. ι- blanco y negro!
41. AA- no... no no!
42. ι- blanco y negro. la foto en blanco y negro y el cine blanco y negro y blanco y negro!
43. A-sí blanco y negro

44. P- la las dos decimos no?
45. AA- síí.. sí
46. ι- noo.. negro y blanco no!
47. P-blanco y negro..
48. ι- blanco y negro! ((enquanto esse A fala, outras pessoas também dizem alguma coisa, mas é incompreensível))
49. ε- primero el blanco y después el negro!
50. σ1- claro! es como en portugués..
51. P- es en francés.. perdón ((ela ri e alguns AA também)) ya.. ya aclaré... tá tá tá... ((se ouve
52. alguém que faz um comentário, incompreensível)) no peroo... poner negro sobre blanco es lo
53. que se dice no?
54. ε- no no.. siempre el blanco sobre el negro
55. ς1- los televisores no decimos que eran negro y blanco decimos que eran televisores blanco y
56. negro
57. ε- [blanco y negro!
58. P- ahí está!
59. Pe- [lo que pasa es que. cuando tú hablás de poner. negro sobre blanco.. es siempre.
60. P- [es otra cosa!
61. Pe- por. por el recurso. gráfico. no?
62. P-claro!
63. Pe- la tinta. sobre el papel
64. P- no pero en blanco y negro ahí está! está bien... de la televisión decimos. blanco y negro!
65. ι- claro
66. P- por qué será. no? buen. ((algum AA fala mais alguma coisa, é incompreensível)) en un caso
67. se dice negro y blanco en otro se dice blanco y negro
68. μ- es lo que ella dijo ((se referindo à intervenção de Pe)) que es. poner la tinta sobre el papel
69. P- ah no! pero eso es. poner negro sobre blanco. pero por ejemplo. la televisión. blanco y
70. negro
71. ι- pero todo es blanco y negro!
72. μ- siempre es blanco y negro! la foto es blanco y negro..
73. P- tá.. bien

(...)

124. P- (…) bem então. aquí. eeh fala. outra[298]coisa que chama a atenção aquí e.
125. OS brasis.
126. γ- os dois brasis
127. P- os brasis não é?.. os brasis.. é o plural.
128. A-de Brasil
129. P- lembram o que o outro dia falei... ((algumas AA falam, incompreensível)) se fala
130. dos Brasis. e também se fala o Brasil nem.. nenhum Brasil existe.. por que essa.
131. alusão. a OS Brasis? que relação tem com os desenhos?
132. ψ1- es la unión de los estados... por eso...
133. P-ela diz que. OS Brasis é a união dos estados do Brasil?
134. ψ1- está haciendo una comparación
135. A- como cada estado tiene
136. A-no. es la comparación que hacen con otros países. Argentinaa. esta de no sé que..
137. pero acá dice
138. A-dice. comparación de. o. o i de agá com ranking
139. P-com ranking mundial! você já tem a união. dos diferentes estados? ou será...
140. A-no da. a mi a mi me parece que lo que.. va a diferentes ciudades.. así más. eeh.
141. económicamente más fuertes yy.. los estados en que. aparece más racismo y donde
142. muchas veces (---) aparece más
143. P- é. a pobreza e a riqueza. estão relacionadas com. a cor da pele?

[298] Como forma de expressar a sequencialidade do devir interativo, neste caso, conservo a numeração da transcrição integral das aulas.

144. A-sí
145. A-sí
146. P-também
147. A-también
148. χ1-síí. pero. no es una forma también de decir las dos caras de Brasil? en vez de decir
149. los dos
150. P-las dos?
151. ι- ahí dice dos..
152. P-ah! acá dice dos?
153. χ1- claro. por esoo. hablando de los. los dos Brasiles. digamos. sería las dos caras de
154. Brasil ((enquanto ela fala, outras vozes se ouvem "por trás"))
155. P-sim... mas tem mais.. em realidade. não é?
156. ι- o nível econômico. dos brancos e dos pretos no Brasil
157. P-exatamente. os dois Brasis. então seriam? o Brasil dos brancos. e o Brasil dos
158. negros.. mas em realidade. tem. uma gama não é. de. nuanças. eeh nessa relação
159. branco e negro
160. γ- también se puede decir. las dos caras de una. de una realidad..
161. P-mhm
162. γ- porque la realidad es una.. son las dos caras de esa misma realidad...
163. P-y la realidad cuál es? la una...
164. A-la del racismo...
165. P- el racismo!
166. γ- claro. el racismo no. claro!
167. P-então aqui
168. A-(---) aqui compara com... países!
169. P- tá comparando não é. com países... cómo eh. deve. deve se entender. esse esse. Essa
170. relação aqui. por exemplo Rio de Janeiro Argentina trinta e quatro. São Paulo
171. Hungria... trinta e cinco parece.. Rio Grande do Sul Costa Rica quarenta e três... que é
172. que é isso... cómo é que deve ser lido.. isto
((alguns AA falam muito baixo, incompreensível))
173. ι- o índice de desenvolvimento humano...
174. P-mhm
175. ι- está al mismo nivel en Río de Janeiro del estado de Río de Janeiro que el de
176. Argentina.. está el mismo indicador el mismo índice. y Argentina está en el ranking.
177. en el lugar treinta y cuatro
178. P-ahí está
179. ι- o se. comparado con el restoo. Río de Janeiro debe ser. el estado mejor. dentro de
180. Brasil... ((se ouvem falas de outros alunos contemporaneamente)) de mejor nivel...
181. P-ssí..
182. ψ1- pero ahí tiene un signo de igual.. eso es lo que significa que sea igual?
183. ι- Río de Janeiro está en el mismo. tiene el mismo número tiene el mismo indicador
184. que Argentina. que está en el lugar treinta y cuatro
185. γ- es una equiparación
186. P-claro! no? (---)
187. ι- claro si pensás Río de Janeiro igual a Argentina y después venís. venís al estado de
188. Maranhão con Vietnam...
189. P-eso con relación a los blancos... si damos vuelta... ((P se refere à página)) qué pasa?
190. A-São Paulo y (---) Uganda
191. P- é.. São Paulo... Rio de Janeiro muda também! Rio de Janeiro.. com as Ilhas Fidji..
192. com relação ao i de agá... o índice?
193. ι- de desenvolvimento humano
194. P-de desenvolvimento humano
195. γ- pero. hay una
196. A-sí no entiendo
197. γ- yo no entendí eso porque.. acá dice en la aclaración de que cuanto más se aproxime

198. a uno. mejor es..
199. ι- sí
200. P-sí
201. γ- sí pero. yo no creo que los negros allá por eh Río de Janeiro estén tan bien...
202. ι- no.
203. γ- setenta y dos por ciento...
204. ι- no. setenta y es el. el lugar número setenta y dos a la escala.
205. χ1- claro! el cero...
206. ι- el primero es el país con. el mayor índice de desenvolvimiento humano..
207. χ1- no acá dice...
208. ι- y de ahí vas para abajo
209. γ- hay un porcentaje..
210. ι- estás. no no es porcentaje. es un lugar determinado
211. A - claro
212. ω1- cuanto más alejado del cero dice acá. del lugar
213. P-sí
214. ω1- cuanto más distancia del cero. mejor desenvolvimiento humano...

((se ouvem falas de outros alunos contemporaneamente))

215. ι- claro.. pero... a ver... una cosa es el índice de desenvolvimiento humano. y otro es el
216. número que está acá ((fala mais alto)). que es el lugar. en la lista de todos los países
217. del mundo. tenés número uno. número dos. Costa Rica está en el lugar treinta y
218. cuarenta y cuatro Argentina en el lugar treinta y cuatro. no es el número del índice de
219. desenvolvimiento humano. lo que tenés. es el lugar en el orden
220. P-fala de ranking. né? ranking mundial do i de agá... que é que é um ranking? eh? uma
221. ordenação... tá?
222. ι- lo que es en Brasil la diferencia. no? en Brasil. de los blancos está en el lugar
223. cuarenta y cuatro.
224. P-claro. si vamos al. al general ahí está..
225. ι- y de los negros. CIENTO cuatro
226. P-se enten. se entiende ahí sobre todo no? globalmente... el Brasil general
227. A-sí
228. P- tampoco está tan bien. para los. blancos... no?
229. A-no

(…)

350. P- porque. esse problema. esse problema de definir pela cor continua. e ainda. não se
351. sabe se essas categorias são válidas ou não. como definir essas categorias.. e por qué.
352. que é que tem. definir essas categorias. hein! faz sentido. definir. ainda às pessoas pela
353. cor? não é? mas isso está. ainda não resolvido. então em realidade até esses números
354. são relativos... tá. então. isso enquanto aa. o que acontece na vida pública não é?
355. χ1- peroo. eh. nosotros este. si yo mal no recuerdo hasta no hace m. muchos años. En
356. la cédula de identidad. había un casillero que decía color... o estoy mal? a ver..
357. ι- tez..
358. A-tez..
359. μ- tez..
360. χ1- tez! ahí va! color de la piel.
361. P-sí. tez!
362. χ1- pero eso.. digo. hará diez. veinte años.. ponéle.. no es por deschabarme pero!
363. P-sí bueno. pero quiere decir que para algo se usaba..

((vários coméntarios superpostos, incompreensíveis))

364. ι- yo te digo porque me contaron. porque en realidad ((brincando sobre a sua idade, e várias colegas riem))
365. χ1- no. yo.. a mí me lo marcaron..
366. ε- ((falando a ι)) mirá que somos todos del siglo pasado.. tampoco del siglo
367. veintiuno... era chica te ponían blanco.. ahora que estoy en el siglo veintiuno.. la
368. renové.. no está..

369. P- bem. cortamos um pouquinho e voltamos com essa história. de. cor ((Se faz um corte de vinte minutos aproximadamente.))

(...)

727. (---) bem então. uma tarefinha só para a próxima. que é fácil.. vocês vão
728. marcar nesse texto. simplesmente os dados históricos. que aparecem como
729. informação. com relação à escravidão. eee. são muito simples os dados que tem aqui.
730. mas tem alguns dados. quais são os dados. históricos que aparecem com relação
731. ao passado. eeh da escravidão no brasil. não é tão passado assim. tá? isso.. ((um A
732. pergunta alguma coisa, incompreensível)) sí. y arrancamos con eso la próxima

2. Transcrição parcial da aula de leitura em português como língua estrangeira do dia 5/4/06

(...)

1. P- (...) agora.. se eu pergunto a vocês.. agora. já com o texto. mais ou menos já lido né? Vocês
2. já le leram o texto todo... se eu pergunto. qual é o assunto deste texto...((3")) o assunto quer
3. dizer.. o tema.. qual é o assunto deste texto?

((várias vozes respondem quase simultaneamente))

4. AA – é a desigualdade.. é o racismo.. el racismo... es la discriminación racial
5. P- sí pero. lo que pasa que.. ahora digo no está bien ((fala isso último brincando e ri)).. (---) se
6. eu digo. o racismo a desigualdade. posso dizer que esse é o assunto.. de outro texto também...
7. tá? vocês têm que me dizer. eeh. de alguma maneira em uma oração NÃO tão comprida assim
8. também. qual é o interesse. se é que tem. desse texto.. naa. globalidade do assunto
9. desigualdade. racismo. o que é que aqui se trata EM particular..
10. A-eeh... en particular. seria. o. o
11. P- eh. outra vez. o que é que traz o. o texto de Ana Carvalho. diferente. de outro texto. que
12. também teria. como. eeh supratítulo desigualdade. por exemplo. ou que. teria como título.
13. brancos e pretos. por exemplo. tá? poderia. poderia ser. ter uma semelhança enorme aí. mas o
14. que é que faz. a diferença do texto da Ana...
15. α- eh.
16. β- más que nada. las consecuencias. que ha tenido a lo largo del tiempo la discriminación. eh.
17. que se le hace a los negros. consecuencias que traen. en la actualidad. la segregación en
18. espacios de trabajo. la violencia. la pobreza ((3"))
19. γ- ((fala muito baixo)) muy bien... muy correcto
20. β- sí. y da cifras de..
21. P- bom. por aí anda.. tá s. tá... sim?
22. δ- claro. pero.. más que informativo. me parece quee.. que tiene un carácter. como de
23. denuncia... digamos de. de dar a conocer. las desigualdades. no solamente informativamente
24. sino haciendo énfasis. en en los derechos no? que se les han negado aa. a al eh a los negros...
25. P- todo o mundo concorda aqui.
26. γ- [sí..
27. P- o tom deste texto. é de denúncia?
28. γ- sí es
29. ε - sim..
30. δ - sí.
31. P- sim?
32. ε- yo creo que sí
33. P- bom. então vocês têm que me demonstrar
34. γ- [es es fundamental
35. P- onde é que está. a denúncia. nesse texto... quer dizer..
36. γ- [no
37. P- exatamente. em que partes do texto eu estou achando.. que a autora. apresenta este texto.
38. como uma denúncia. como é que ela faz.. como é que ela escreve..
39. γ- al final.

40. P- tá? vamos deixar.. sim
41. γ- de la se última columna. cuando da. alguna solución.
42. ζ- y en el principio también..
43. P- bueno. y antes del final no habrá algo?
44. A-sí acá ((não parece falar com P))
45. η- hay violencia por todo
46. θ- donde dice el estado
47. P- sí.
48. η- entonces ya.. ((lê um breve trecho do texto, inaudível))
49. θ- donde habla de.. la violencia policial. dice. como.. se não bas.ta.sse
50. P- por exemplo. como se não bastasse ser a maior vítima dos criminosos. os negros também
51. sofrem nas mãos da polícia.. por exemplo.
52. γ- [dónde. dónde dice. eso?
53. P- como se não bastasse..
54. ι ((respondendo a γ))- violencia. cuando habla de to. eh acá. cuando dice. violencia.. del
55. estado..
56. P- cuando fala do trabalho..
57. γ ((respondendo a ι))- sí por eso es lo que yo decía. acá...
58. P- cite! citação..
59. A-a ver..
60. κ- lo mismo acontece
61. ι- o mesmo acontece na máquina administrativa.. en la segunda columna abajo
62. P- o mesmo acontece. na máquina.. o uso da palavra máquina. também eh. o mesmo que é que
63. é o mesmo?

((várias vozes respondem quase que simultaneamente))

64. AA- lo mismo...
65. P- não. sem usar tradução..
66. λ – lo mismo con otra palabra
67. P- qué significa?
68. λ- la palabra quiere saber
69. P- o mesmo acontece? o que é que.. ((várias vozes de AA se superpõem à de P))
70. ι- ah.. de igual manera.. eh
71. λ- la exclusión
72. P- tá? exclusão
73. λ- exclusão
74. P- ou seja.
75. ι- la desigualdad!
76. P- a expressão. o mesmo está. substituindo que palavra?
77. γ- perdón. dónde. dónde está lo mismo acontece?
78. λ- acá abajo..
79. P- aqui ((assinalando no texto))
80. γ- ahá...

((4”))

81. P- se vocês tivessem. aqui. que procurar. no que precede nessa oração.. o que é que a
82. expressão. o. mesmo. está substituindo.. seria o que...
83. ι- o viés racial
84. P- o viés racial...
85. AA- a la represión.. a la exclusión
86. P- a exclusão
87. μ- pero antes de todo eso. hay un párrafo enoorme. que es de denuncia total. que es
88. larguísimo.. empieza. concliu.. ((refere-se ao parágrafo que inicia com “concluiu”))
89. P- bueno a ver. vamos escribiendo lo que encontramos. ya vamos. a ver.. ((escreve então no
90. quadro)) como. se não bastasse... se não bastasse... isso foi no final. já
91. ι- sí
92. P- ser a maior vítima.. os negros também sofrem ((escreve no quadro)). en realidad estamos

yendo de abajo para arriba no?
AA- sí..
P- sí! bueno. es la lectura..
A-claro..
P- tá bien. porque justamente. no estamos haciendo una lectura tradicional. está perfecto.. es lo
que más les llamó la atención.. recién habíamos dicho.. ahora. habíamos dicho. o mesmo
acontece.. o mesmo. acontece ((escreve no quadro)) e isso. esse. o mesmo acontece. era. o viés
racial. e. a ideia ou tem também a palavra exclusão que está aí.. que mais?
ν- ((lê um trecho)) conclui. que en todas las áreas de desenvolvimento humano renda
educación. educaÇÃO. saúde habitação e violência os negros estão em situação
desfavorável..
P- desfavorável!
ν- eso es una denuncia..
P- onde é que está isso?
ν- sigue. donde dice arriba está..
P- [no primeiro parágrafo..
ν- en la primera columna..
P- é.. ((3")) claro que. ((3")) aí. o que a autora está fazendo... não é? não é dizer o que
ela pensa... o que ela está fazendo aí. e. a palavra chave é o verbo concluiu... que é que
concluiu?
((3"))
ν- (a informação!)
ι- o relatório de
P- o relatório eh?.. o relatório. concluiu.. que. em todas as áreas de desenvolvimento
humano. renda educação sáude emprego habitação e violência. os negros estão em
situação. DESfavorável.. poderíamos dizer. que. até que. vocês pensam. que também é
a opinião. JÁ se pode dizer que a essa altura do texto. é a opinião da autora?
ι- es información..
AA ((algumas vozes que falam muito baixo)) no..
P- é informação.. até aí. porque. sim..
ξ- hay una actitud (---) certo.. no es ella
P- ou seja. esse adjetivo que é o adjetivo... chave... ((falando em "desfavorável")) não
sabemos se foi ela que usou ou se aparece. nas estatísticas... obviamente. pode ser que
seja ela que faz a conclusão.. mas. o que eu quero dizer é. que. outro autor. quem sabe.
poderia. a partir daí. levar o texto para outro lado!
A((falando baixo))- claro!
P- e dizer. não é tão assim! ou.. por exemplo. né? se fosse outro assunto também..
porque esse. é (outro---) de mais. mas. nunca se sabe! pode ser. que outro autor.
queira levar o assunto para outro lado. e diga sim.. de acordo com estas estatísticas..
eeh. a situação do negro no país é desfavorável. e usar até este adjetivo. mas. As
aparências enganam ((3")) poderia ser também...
A-sí..
μ- sí. pero. acá lo reafirma. en el. párrafo siguiente
P- sí..
μ- dice. que en una.. ((enquanto ela fala, se ouvem AA que discutem sobre o ponto))
P- es una introducción. para después. agarrarse de la denuncia.. no? bueno era un
dato..
A-yo creo que es un desarrollo también.. forma parte de
P- forma parte pero. hasta ahí. no se juega ELLA. eeh... directamente digamos. o que
eu estou querendo dizer é. a partir. de que expressões concretas. ela não. me está
dizendo. quee. não concorda com o assunto. que ela faz uma denuncia. não é?
A-sí
μ- acá dice estee. que en una sociedad en la cual prevalece la pobreza de derechos..
eeh. los conflictos tienden a ser re resueltos con la violencia.. es decir que acá está
multiplicando.. por qué.. aparece esta violencia ((2"))

147. P- a ver. dónde?
148. μ- al segundo. acá. en este pedacito de acá..
149. P- sí.. sí..
150. γ- dónde?
151. ((3"))
152. μ- ahí está dando.. eeh. la justificación de por qué aparece esa violencia. porque es. un
153. estado. donde. no se le tiene en cuenta los derechos ((fala do trecho: "Segundo o
154. relatório, em uma sociedade na qual prevalece a violência de direitos..."))
155. P- claro!
156. μ- de esa sociedad
157. P- pero vamos a ver. en lo micro. cómo está construida la oración.
158. μ- a ver..
159. P- a ver si me entienden lo que yo pretendo... uno puede. escribir un texto..
160. transmitiendo información que sacó de otro lado. y jugar! jugar! a que transmite
161. fielmente. los. datos. entonces a veces. queda. un poco ambiguo.. sí. es evidente que.
162. ya sabemos cual es la opinión de Ana Carvalho. pero yo lo que quiero ver es en qué
163. momento se hace más. definitivo saber. que ella está de acuerdo.. con. lo que está
164. transmitiendo. esos datos que está transmitiendo.. los datos saltan a la vista.. entonces.
165. es lo que yo digo. al principio.. nadie va a poder decir otra cosa que esto.. pero. De
166. repente. ella tiene. otras informaciones que puede manejar.. que pueden decir bueno
167. pero hay que relativizar estos datos! no sé. podría haber ido para ese lado.. entonces..
168. acá por ejemplo... é essa parte aqui
169. μ- sí
170. P- já a introdução da oração diz. segundo o relatório.. segundo o relatório.. em uma
171. sociedade na qual prevalece a pobreza de direitos. seus conflitos tendem a ser
172. resolvidos por violência não importando se ela é desencadeada por cidadãos ou pela
173. polícia. aí. podemos dizer nessa oração. não é? que. eeh. aa. a opinião da autora está
174. sendo dada de maneira explícita?
175. AA ((várias vozes respondem))- no.. noo.. no. me parece que no! no..
176. P- ela não. assume seu discurso nesse momento.. ela está dizendo.. segundo. o
177. relatório..
178. o- tá pero.. igual.
179. P- sí
180. o- si uno lee en la parte de arriba
181. P- sí..
182. o- (en el párrafo ese) dice. que las evidencias deel. del sub de la representación esa.
183. eeh en la posición.. un poco que. como que lo explica mejor en la primera parte. Está
184. entre comillas. esa es la otra.. que.. quien sabe lo que quieren decir las comillas
185. P- qué quieren decir las comillas?
186. ξ- está citando a otro!
187. ((outras vozes de AA falam quase que simultaneamente))- está citando.. que está
188. citando
189. P- está citando también el informe..
190. A-si claro es que a veces cuando se ponee. en duda algo..
191. ξ- noo pero está claro
192. P- acá en este caso?
193. ξ- no es la ocasión no
194. ε- no! mais..
195. P- a ver
196. ε- eh logo continua com o que você está procurando em nós.. ((P ri)) e diz ela
197. denúncia. no? porque diz que. além dos aspectos econômicos sociais e políticos. O
198. desenvolvimento humano. inclui. o direito à segurança e a vida..anteriormente aqui
199. também. da dicas. logo da conclusão diz. mas. o direito à vida.. aqui no primeiro
200. párrafo
201. P- é

ε- duas vezes. ela está denunciando. o direito à vida. eso é o que ela.. está. Estee claramente.. denunciando
ξ- para mí antes está inclusive..
P- a ver?
ξ- donde dice.. mas. o maior objetivo do estudio. ahí para mí está la opinión de ella. O sea como que terminó.
ρ- hay una expresión ahí bien..
A-para mí es eso..
ξ- la información..
ρ- o racismo é uma tenebrosa barreira.. eso es..
ξ- claro ahí..
P- aí. o racismo.. nesse tipo de expressões.. tenebrosa barreira. não vai aparecer. Nas estatísticas.. tá.. aí sim. temos. um substantivo escolhido por seu conteúdo. e um adjetivo importante! isso também é importante..
ξ- claro. aparte. como dice. mas.. (---) nombra. como que da una idea. mas. o maior objetivo. dice. hasta acá. ahora ((há outros comentários quase que superpostos))
P- então.. começa. aqui. de alguma maneira.. mas. o que é importante é ver como ela toma isso. como ela se (inculpa). neste aspecto. então. a primeira. oração. justamente. por que é que tem mas. depois de. desfavorável? ((3")) não é? é porque ela. Está dizendo de alguma maneira.. não é suficiente com. observar. que. de acordo com esses dados a situação do negro. é desfavorável? não é suficiente com dizer isso? O importante é interpretar. esses dados.. então ela diz. mas. o maior objetivo do estudo. segundo ela agora.. é promover uma ampla reflexão no governo e na sociedade a fim de se perceber que o racismo é uma tenebrosa barreira.. TODA essa oração.
AA- toda.. mhm
P- eh? eeh.. é uma interpretação dela.. não somente o desenvolvimento. mas. o direito à vida.. não sabemos se. a expressão o direito a vida estava. naquel. naquele estudo. naquele relatório. mas. imaginamos que.. não ia por aí ((3", alguém fala muito baixo: não...)) não é? interpretamos. nós. não temos a certeza. mas. podemos imaginar que esta é a interpretação dela e por isso que ela. a retoma depois..
ε- sí..
P- como você assinalou.. aqui..
ε- inclui.. ahí está.. o direito à segurança e à vida..
P- então. aqui. nesta parte do texto.. onde ela retoma.. este pedaçinho. chave. da sua. estrutura.. do texto.. está. apoiado.. e agora sim. entendemos. a citação.. e.. eeh.. o apoio no. relatório..
γ- claro..
P- tem um sanduíche. aí.. não é? ela. cita. o o relatório.. depois. dá segmentos para a articulação. onde bota. a sua ideia do assunto.. direito à vida.. e novamente se apóia nos dados.. do relatório.. tá.. então tem..
A-sí..
P- eeh. às vezes eu digo isso porque às vezes. a gente pode ter a impressão.. depois de ler o texto.. uma determinada impressão.. mas quando vai procurar.. mas foi ela que diz isso. ou não?
γ- sí...
P- ela.. têm.. as vezes autores que. sobre um assunto.. sobre um assunto polêmico. nunca. vão. eeh.. colocar um adjetivo.. ou uma expressão que possa. eeh. ser atribuída à eles.. sempre vamos ter.. segundo. fulano.. de acordo com sicrano.. citação.. e. poucas vezes aparece. na enunciação.
γ- no se (---)
P- uma marca.. de quem está. enunciando.. tá?
((acontece uma fala paralela entre γ e ι??, breve, parcialmente inaudível: γ- no estoy de acuerdo (---) claro.. políticos.. ι- ese es otro tema))
ς- mas. depois. quando fala quee.. eh. a barreira tenebrosa..
P- sí

ς- eh. ella. eh ela despois. eh diz quee.. a renda per capita.. y.. per capita eso lo está diciendo con. (efectivamente dijo) en donde se basa esa situación desfavorable
P- claro. mhm
ς- sí.. y ahí es información..
P- claro. sim! mas. por isso. ela está se apoiando. em alguns dados. em algumas informações.. do texto. também aí. né? ee. depois por exemplo. o que continua a cita. ela (---) que é uma (---) de opinião é a transcrição. em vez de continuar a citação. não é? ela transcreve. mais um dado... entanto esta oração...
γ- cuál?
P- esta aqui.. eh. mas.. a que começa com mas.. esta oração chave não é transcrição do relatório... tá? se entende? bem..
ι – una..otra cosita que recién hablabas... a a eleição da autora. dos gráficos.. que no son todos. este.. de un mismo documento..
P- éé!
ι- también me parece que.. implica cierta denuncia.. digo. compilar información..
σ - exactamente.. iba a decir esto..
ι- tá? justificando todo lo que ella diga.. también.. va a ser denunciar..
P- porque. porque esses. esses gráficos não pertencem ao relatório.. não é.. então ela está. pegando..
σ- exactamente. eso..
P- alguns pontos. que. lhe interessam. em particular.. muito bem.. ee
τ- y al final ((fala muito baixo))
P- com rela sim?
τ- y al final de repente.. cuando. cuando habla de la solución. que dice habría que resolver a mí no me queda totalmente claro si lo que lo dice. el el relatório no sé.. como se dice eso..
P- el informe!
τ- el informe. o. o ella pero de alguna forma está viendo la solución por donde se encaminaría.. por donde habría una posibilidad. no?
P- sí. vocês concordam com ela. que. no final. quando se fala em solução.. não é.. quem é que propõe?
ι- o relatório!
P- o relatório. propõe. uma solução. qual?
A-eeh..
γ- que la solución cabe al estado.. y por ende a la sociedad
P- sí. às duas formas de políticas públicas.. não é? a solução. apontada pelo relatório. que ressalta a violência contínua da escravidão aos dias atuais. cabe ao estado. e. por tabela... à sociedade.. que significa por tabela?
A-por ende? ..
A-por ende
P- indiretamente..
γ- cómo?
P- indiretamente..
A-por tabela?
P- indiretamente. à sociedade... tá. tá interessante essa redação.. então.. eeh. no início do parágrafo ela está dizendo. está anunciando. que. no relatório ficou apontada uma solução. qual é? então ela vem na segunda oração.. duas formas de políticas públicas são defendidas..
ι- defendidas. pero.. no tanto
P-por que? pelo relatório.. tem uma voz passiva. pelo relatório.. as universais. aplicadas sem distinção. e. as focalizadas... estás entendiendo o que está falando? porque aí. no.. não está desenvolvido isso
ε- síí
P- e o que seria políticas universais por exemplo?
ε- é. o direito de. do ser humano

A-del ser humano..
ε- direitos da OEA isso.. direito universal..
P- e. as focalizadas então seriam um exemplo ((enquanto P fala vários AA também))
ι- solo para el sector de los negros..
γ- no para la sociedad
A-de los negros..
P- e por exemplo?
γ- no pero para la sociedad
P- por exemplo o qué?
ε- la ley!
P- porque ahí viene la polémica eh. ahí viene la polémica
ι- las (---) de alimentación.. para..
P- para. los negros.. ahí viene el asunto. porque hay gente que no está de acuerdo con esto..
A-discriminación positiva
P- a. isso! a discriminação positiva. seria. não é.. sim..
A-é isso..
P- isso é o que você ia dizer.. então. a discriminação positiva. depende não é? Como você..
A-es un arma de doble filo..
P- claro! a o mesmo acontece com a mulher.. com os. homossexuais.. com tudo! né?... bem. alguns. acreditam que é uma passagem. necessária. a discriminação positiva. Até chegar.. a.. não ter necessidade de fazer essa discriminação positiva.. é. melhor do que nada ((γ ri baixo)) bem. por exemplo. o dia da mulher..
γ- cómo?
A-claro..
P- a existência do dia da mulher ((3")) y. bueno no sé..
ε- ao menos temos UM dia! ((várias AA riem e alguma A faz um comentário, incompreensível)) nossos direitos vão mudar quando?
ι- ah bueno pero eso ya es.. eso ya porque tuvieron un mes de la mujer todo mal! ((fala brincando, vários AA riem e outros continuam a brincadeira junto com P))
γ- también! se ponen exigentes ya...
ι- no. demasiado!
ε- um dia vamos vamos procurar mais e mais!
P- ya. no te preocupes. vamos a llegar a un día en que van a necesitar el día del hombre! ((continuam os risos))
A ((mulher))- síí...
ι- y todo es así ((fala sempre brincando))
ε- eu acho que sim!
P- si continuarmos assim... bem então... continuamos com. y por qué llegamos a esto porque yo en realidad les había preguntado...
A-nos quedamos en las focalizadas
P- sí.. sí. no. pero en realidad habíamos partido de qual era o assunto
ι- sí seguro.
A-esa es la uno
P- acá. continuamos com essa leitura. e voltamos.. essas. seriam ações. afirmativas ((γ pergunta baixo: dónde? e alguém perto dele responde mostrando o lugar no texto)) de reparação... capazes de melhorar. através de instituições. as oportunidades e os níveis de bem-estar de uma comunidade em constante deva. desvantagem... essa é a oração!
τ- es ella? no es la
P- se sente que é ela. né? por quê? justifique.. em que se vê que é. ela
ι- esas. serían las acciones..
P- seriam!
A-serían..
P- claro. seriam. é um condicional. não é? nesse contexto.. por qué é usado. em vez de.

essas são?
AA- eeh
P- porque está dando. a ideia de que é uma interpretação. não é?
ι- sí. además. también. empieza diciendo que. dos formas son. eh. defendidas. por el relatório.
P- exato!
ι- y después termina. optando por una. que es. la de ella..
P- claro. sí
ι- lo que está pensando
P- e muda o tempo verbal. muda o tempo verbal porque aí vem a interpretação.. muitas vezes quando. quando a gente. está argumentando. e. está defendendo um argumento. ou apresentando uma hipótese. pode utilizar o condicional. não é? Essas seriam.. y no necesita poner. para mí. en mi opinión. ya con el condicional alcanza... tá?
ι- y esas sería. la. esas. las focalizadas..
τ- eesas. sí
ι- no. esas. las focalizadas..
P- las focalizadas
ι- no no no. esas. las focalizadas..
A-esas es las focalizadas?
P- claro. essas.. essas.. é como se você.. ((ι fala simultaneamente, incompreensível)) ah! isso é muito importante.
A-sí.
P- é o demostrativo. que em espanhol. corresponderia... na redação.. a. estas...
A-sí
P- si tu tenés. una eh. unaa. binaridad. y querés destacar. lo que. la primera. decís. aquellas...
ι- ahí va.
P-y si decís estas. son las últimas...
τ- son las dos?
P- em português... se usa.. essas. e aquelas
A-aah. esas.. ((fala baixo))
P- essas. corresponde a estas.. tá?
γ- ahá y aquellas es el antecedente..
ι- (---)
P- sí ese es igual que em espanhol.. pero. estas e essas. son equivalentes.. en cambio para nosotros es al revés.. aquellas y esas. son
A-sí
P- están más alejadas..
A-esa. es esta. en portugués
P- em português. essa.. é a que está mais próxima.. estas
γ- y. y en español también!
((duas AA falam: no.. no es el mismo sentido que esa))
P- en español tú tenés. estas. y esas.
γ- o aquellas..
P- esas o aquellas..
A-pero cuando tú estás hablando (español ---) no entendí.
P- ahí es de lejanía. esas. y aquellas..
γ- esas. sí.
P- son lejanas..
γ- y esta es la de hoy..
P- claro! estás comprendiendo?
γ- aah!
P- tá? a pesar. de que. o demostrativo este e esta existe. nos textos. se usa essa. E também na fala. se usa essa. como sinônimo de. estas. destas últimas.. tá?... ee. Tem

422. mais um. detalheziinho. nesta oração..
423. γ- esas..
424. P- nessa última oração.. que da ideia de. ponto de vista.. que em realidade. ahora sí..
425. está na linha do desfavorável..
426. A-em constante desvantagem
427. P- constante. desvantagem.. agora sim. era assim. desfavorável. e. constan. ela coloca
428. um adjetivo. constante desvantagem.. tá? aí tem. já. dois níveis. redigido o texto todo
429. então aí tem mais conteúdo.. não é? é um pouco retórico às vezes. não é? o que
430. estou fazendo.. e. e a pessoa que escreve também. faz.. de alguma maneira.. não
431. digo que a Ana Carvalho tenha. pensado muito eh.. (---) como estamos fazendo. mas.
432. quem escreve faz. às vezes essa. sem. sem pensar muito.. senão. não tem interesse de
433. que está escrito.. tão voltamos. para a per pergunta primeira pergunta que. que eu fiz.
434. que era. qual é o assunto desse texto.. ((5”))
435. ι- a denúncia da constante desvantagem dos negros...
436. P- ah! aí. tinhamos chegado à denúncia. a denúncia.. da..
437. ι- constante desvantagem... constante desvantagem podemos pegar palavras dela.. tá..
438. y ahí quiero llegar. y a ver si. la centramos y es el. broche final.. a denúncia da
439. constante desvantagem. dos negros. na..
440. ι- frente a los blancos!
441. P- frente a dos brancos... mas é óbvio. né? na sociedade?
442. ι- brasilera! ((outros AA respondem também, mas falam muito baixo))
443. P- brasileira.. bem. em vez de. constante. desvantagem. então tem. outra noção outro
444. termo que foi usado bem interessante... eeh.. que.. aparece no texto.. e quee. na aula
445. passada nós. usamos em algum momento.
446. ι- mirá
447. P- tem a ver. com... não quero dar. pistas..
448. A-desigualdad?
449. P- vai por aí.. vai por aí.. desigualdade.. constante desvantagem.. tem outro.. outro
450. termo..
451. A-tenebrosa barrera?
452. A-situación desfavorable?
453. P- sim. tenebrosa barreira.. sim?
454. A ((repetindo o último))- situación desfavorable?
455. P- situação desfavorável.. tem outro que resume tudo isso...
456. ((passam 5”, no entanto alguém fala baixo: cuál?))
457. A-disparidades?
458. P- disparidades.. aparece aqui? sí
459. τ- exclusión..
460. P- sim. exclusão. claro. exclusão é forte.. exclusão é bem forte!
((se interrompe por um momento a gravação))
461. ι- disparidad..
462. P- disparidade já coloquei...
463. A-(---)
464. P- ah. o viés racial! também. estava aí. denúncia. o viés. racial... ((4”)) sigo.
465. esperando. esa palabra ((ri))
466. ι- está en el texto?
467. P- está!
468. γ- o viés?
469. P- tem a ver. com. leitura. de dados... e essa leitura de dados é um reflexo. da?
470. ι- sub- representação..
471. A-[viés racial..
472. ι- subrepresentación
473. P- sub- representação do indivíduo..
474. γ- cuál?
475. P- sub. é interessante. né? sub- representação ((escreve na lousa))

476. ι- pero como está en juego la vida. la subrepresentación no...
477. γ- ah. sí ya sé..
478. P- claro.. a sub-representação que ela tira..
479. A-pero se refiere a los espacios de poder concretamente..
480. P- sim. claro.. da sub-representação que ela tira de todos estes dados.. espaços de
481. poder e todos os parâmetros que são dados.. renda.. disparidade. etcétera.. daí ela vai
482. tirar.. e o que é.. eeh. chama a atenção. é que ela lançou essa ideia do direito. à vida. e
483. não existe no final.. poderia ter existido.. no final. e aí ter.. esse final. ainda mais
484. coerente.. não é? que ela terminasse.. seu texto. insistindo. principalmente a partir do
485. último ponto. que é a violência. sobre o direito a vida.. aí sim seria um texto.. ainda
486. melhor escrito não é? ((escreve no quadro)) direito. a vida.. isto. é o que ela tira como
487. conclusão da leitura dos dados ((alguém fala muito baixo: sí)) lança essa ideia. no
488. início. no méio do texto.. mas não termina nisso... termina com uma expressão.. sim.
489. que ressalta isto. constante desvantagem... mas que. se comparamos não é. se
490. comparamos com. isto. não tem a força né? fica nisto.. por isso que eu digo.
491. finalmente... (…)
492. A-es como aceptar
493. P- claro. el tema de ella es. al final. (…) podría. haber insistido más al final. (…) queda. en la
494. subrepresentación ((4”))

(…)

495. A-ella es negra o blanca?
496. P- no sé... no. de cualquier manera...
497. A-a mí también me pasó. cuando uno lee el texto. así. cuando uno lee el primer
498. párrafo. dice. bueno.
499. A-claro. si (sacó tanto...---)
500. P- eso pasa mucho con estos artículos.. uno dice. pah! se van a largar a decir esto! lê.
501. até o final. e. tranquilo! ((vários riem))
502. γ- todo depende de la interpretación que le demos. también. porque. está en nuestra
503. subjetividad dentro de la lectura..
504. P- isso é óbvio! você fica com o que você quer!
505. γ- claro. uno.. uno. puede pensar. digo. no! ahora. ahora se va a lanzar. pero. y. y
506. estaría a favor.
507. P- mm
508. γ-o de repente estaría a favor de que se quede.. depende. de de quien lo lea..
509. P- no. pero. eeeh. la lectura subjetiva tiene sus límites..
510. γ- claaro..
511. P- porque si yo voy. si a mí me dicen. bueno que dijo Ana Carvalho en ese artículo?
512. γ- sí
513. P- tá? a mí. puedo decir.. me da la impresión. parece que se va a jugar pero al final no.
514. por tales y cuales motivos. por qué. en determinados momentos usa tal expresión. no?
515. estee. empieza a exponer las ideas de tal forma y después. yo tengo que justificar si.
516. si voy a transcribir lo que (---) bem. esse é um dos objetivos deste curso. não é? fazer
517. uma leitura. analítica.. crítica dos textos.. eh. no sentido de que vocês depois vão usar
518. bibliografia.. então. mesmo que vocês não concordarem. com. as ideias que estão
519. sendo expostas naquela bibliografia que vocês vão ler. no momento de utilizar essa
520. bibliografia. se vocês. só vão transferir a opinião ou as ideias deste autor. têm que
521. fazer isso. e só depois. fazer a diferença. entre o que vocês pensam. e o que o autor
522. pensa... tá?

(...)

APÊNDICE J- ESTRATO DO MACROEVENTO DE LETRAMENTO "BISTURI OU MICROFONE"

Transcrição parcial da aula de leitura em português como língua estrangeira do dia 17/5/06

(...)

A1- yo tengo una pregunta..
P- sí
γ1- este. cuando tenemos que responder. no?
P-mm
γ1- estas preguntas.. qué es mejor. o más adecuado? utilizar las palabras del texto. o se pueden utilizar.. o o bien sinónimos o o o digamos este. un. una. un un resumen digamos CON las palabras nuestras?
P- qué les parece a ustedes. dado el nivel que tienen.. de portugués? cuando tú me decís usar las palabras del texto a qué te referís? a citar? entre comillas?
γ1- [claro!
δ1-pero
γ1- a citarlas en español!
AA- claro. ((vários comentários superpostos, incompreensíveis))
P- a cambiarlas al español entonces es traducir... y. ojo con las traducciones que des...
γ1- ((fala mais baixo)) sí
P- no es cierto?
A-sí
P- si ustedes pretenden hacer una traducción literal.. mm! no la recomiendo
γ1- [no no. literal no! pero. digo. estee. por lo general estee. usando. (---)
P- por lo general lo mejor. es elaborar la respuesta.
γ1- [aahí está!
P- a su modo. con sus palabras.. tá? y si van a citar. que quede bien claro que están citando.. porque además van a citar en portugués. entonces ahí en comillas.. que quede claro que eso es portugués... tá?
γ1- ahí está.. ((falando baixo))
P- pero. yo creo que lo mejor es. elaborar.. y noo. parafrasear. porque en esa paráfrasis va la traducción..
γ 1- claro..
P- y a veces puede no estar correcta.. tá?... bueno. justamente acá. en esta tercera. no? ((referindo-se à terceira pergunta da primeira tarefa da prova)) resuma. o conteúdo do texto
γ1- [claro
P- ahí se presta perfectamente para esto que estamos diciendo. eh?... no. no hay que limitarse a. por ejemplo porque ha pasado... tomar. cinco ideas... y. deshilva un poco deshilvanadas. y ponerlas así. un poco traduciendo el texto.. eso no es un resumen.. tá. no pido un resumen. tampoco.. este muy elaborado porque estoy diciendo cuatro o cinco líneas..
ε1- claro. pero
P- algo que tenga sentido. coherente en esas cinco líneas.. no? no sé si alguien quiere leer eso ahora..
φ- entonces cuando se pide esto. se pide que. la idea central del texto se haga saber en cuatro o cinco líneas
P- aahí está. aahí está.. es difícil corregir esta pregunta colectivamente.. pero podemos intentar porque. es muy subjetiva.. pese a que se supone que hay una idea central que. todo el mundo podría sacar.. extraer y demás. eeh es subjetiva también la redacción. como se presenta.. no? y además hay. alguna otra idea no central que puede ser. también. interesante.. y es. es subjetivo. pero. alguien quiere probar?

(...)

APÊNDICE K- ESTRATO DO MACROEVENTO DE LETRAMENTO "FÁBULA MODERNA"

Transcrição parcial da aula de leitura em português como língua estrangeira do dia 24/4/06

1. P- ((lendo o texto)) sucesso! na vida profissional. e. pessoal.. está contando um pouco ((3"))
2. não. vou calar a bouca.. ((vários AA riem)) não queroo.. orientar a leitura de vocês...
3. continuamos então agora.. exemplo de sucesso ((retomando a leitura do texto)).. então
4. sucesso.. parece até publicidade de televisão.. que sucesso! ((fala com uma determinada
5. entoação)).. com essa.
6. γ- claro! ((ao menos outras duas pessoas estão fazendo breves comentários, incompreensíveis))
7. P- entoação do.. jornalista
8. γ- porque con.
9. P- sí
10. γ- con esos antecedentes.. con esos antecedentes.. tan negativos
11. A- [el éxito
12. γ- pasar a lo otro!
13. P- em que consiste seu sucesso. profissional..
14. A1- en. todo lo que ha logrado. a todo lo que ha llegado..
15. ε- a conversão que acontece.. na vida dele
16. P- é.. é.. e. concretamente?
17. A2- pero que no. hay.. cultura.. no hay montañas de dinero
18. P- ah não. claro! aí tem. uma. aclaração não é..
19. γ- en educación será. no?..
20. A2- éxito en su superación personal pero no
21. P- bem importante! nem dinheiro nem carrões de luxo.. carrões é o plural de carrão..
22. γ- síí
23. P-grande carro.. o que é um carro o plural esse?
24. γ- auto! se superó como persona. no?
25. (...)
26. φ- (---) realmente. él tuvo una.. una historia encantada y apareció un hada madrina para él. no?
27. P- porque si no no..
28. φ- no! si no no.. ((ele ri))
29. P- por eso. acá lo declara..
30. φ- porque.. la verdad. no. porque. él. si la francesa no aparece.. él no se va a francia tampoco..
31. P- no! obvio
32. φ- él iba a seguir siendoo..
33. P- claro
34. φ- no sé. fumandoo.. la droga.. o.. o algo más..
35. A- ((falando baixo)) la historia esa acá.. digo realmente es digno de ser.. porque. no se da!
36. P- no. no se da no!
37. τ - para mí la parte afectiva de esto. de que. saliera. de del medio.. de que saliera tan bien. es
38. justamente por el tiempo de (---)
39. P- claro
40. φ- pero.
41. τ- porquee. de alguna forma lo que nos pasa a nosotros con los niños. por lo general. es quee..
42. los marcamos.. nos pasa todo el tiempo.
43. A-claro
44. τ- los marcamos. y el tiempo hace. bastante imposible la recuperación. de ese niño que está
45. marcado. porque. una más que haga. es. más marcas.
46. φ- claro
47. τ- más profundas..

48. P- claro..
49. τ- y de alguna forma después. estuvo en otro mundo donde no necesitó nada. yy. le dieron
50. todo.. y ahí. tenía capacidad
51. γ- pero..
52. τ-obviamente tenía mucha si no no podía
53. γ- afecto y educación..
54. P- es lo que dice aquí..
55. AA- claro.. claro.. ((falam muito baixo))
56. A3- le dieron la.. posibilidad de desempeñar otro rol diferente. y además le dieron CARIÑO y
57. educación. eso..
58. 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
59. continua)) y es justamente. lo que él procura dar. a esos niños
60. P- ahí está.. él trata de. devolver eso..
61. γ- claro!
62. P- bem.
63. ε- e dinheiro! porque se não tem dinheiro não pode ter. educação. isso é importante..
64. P- é!
65. ε- tá? porque aí que a educação.
66. γ- [pero
67. ε- você dá se tem dinheiro.. porque se não tem dinheiro.. a cabeça não pensa!.. vamos a ser
68. realistas nisso!
69. γ- [pero. el dinero y la francesa. claro..
70. el dinero y la francesa
71. A- ah. também!
72. ε- é assim. tá? neste país é assim! você pode. levar seus filhos à escola.. de segundo grau. mas.
73. se. você quer fazer um es.. faculdade tem que ter dinheiro
74. γ- ah sí!
75. ε- para que seus filhos paguem e se não você trabalhar..
76. γ- sí
77. ε- então não é pra qualquer..
78. γ- la facultad no es para cualquiera..
79. ε- e isto é igual!... ((alguém fala muito baixo, passam 4")) isto é igual!
80. P- bem.
81. ε- isto é igual! se ele. se ela não tivesse dinheiro não levava... tomara que chegara um francês
82. e me levara pra lá!
83. P- nossa! ((várias riem))
84. γ- pero. de alguna manera
85. ε- sabe que. em. em um ano.. me recibo de XX. no en treinta! ((fala em tom de
86. brincadeira, e ri quando termina de falar)) faço qualquer coisa!
87. γ- pero de alguna. de alguna forma esa educación le dióó. no dinero pero le dió posibilidades
88. de. un medio de vida!
89. A-noo!.. no para mí no
90. γ- que. es. es dinero eso. no?
91. τ- pero él eligió esa vida. no. de alguna forma.. yo creo. no?
92. γ- tá bien! tá bien! él tenía condi
93. P- cuál es esa forma de vida?
94. γ- él tenía condiciones..
95. P- a que se dedica ele?

(...)

APÊNDICE L- ESTRATO DO MACROEVENTO DE LETRAMENTO "A LÍNGUA ESTRANGEIRA, ENTRE O DESEJO DE UM OUTRO LUGAR E O RISCO DO EXÍLIO"

Transcrição parcial da aula de leitura em português como língua estrangeira do dia 12/6/06

(...)

P- eu vou perguntar para vocês agora então. o seguinte ((3")) primeiro um par de perguntas gerais e depois vou escrever noo. no quadro.. todo o mundo leu? não ((vozes de AA, falam muito baixo, incompreensível, uma A responde que não)) não leram?! e pra que e que eu peço pra vocês? ((tom de brincadeira...))

γ- ah no sé ((tom de brincadeira...))

P- eu pedi.. não foi? ((tom de brincadeira...))

α- sí

P- e? então? não me dão bola... ((vários AA falam baixo, inaudível)) porque este texto é duro!

β- síí...

γ- eh. el mismo tema es duro!

P- así que si yo les pregunto. que me den tres palabras clave no me las pueden dar! a ver si las encuentran ahí

γ- eeh. a ver

P- eu preciso. TRÊS palavras chave...

γ- [nome nome... nominación? ((fala mais baixo)) tiro una

P- cuál?

γ- nomear... laa denominación de las palabras

P- nominação! nominação muito bem.. pero esperen un poquito... ((vários AA falam baixo, inaudível)) honestamente porque se não não da né?.. quantos de vocês estão em condições. de responder a perguntas sobre este texto?

γ- yo. yo sí

P- só ele..

A-(---)

P- grande maioria né?... que vergonha hein?

γ- [yo tendría que haberlo leído más... hay muchas cosas que no entendí

β- lengua materna..

P- eh?

β- lengua materna puede ser una

P- mm. bueno yo voy poniendo eso.. pero van a tener que. leer un poco sino. no... voy a poner por ahora tá? palavras. chave. ((escreve no quadro)) palavras chave do do. desse fragmento né? por enquanto vocês me dixe

δ- del primer fragmento?

P- não. de TODO o fragmento..

θ- está hablando de todo..

δ- ah de todo!

P-nominação e língua materna.. mas. eu preferiria.. dar um tempinho para vocês lerem.. e fazer. um trabalho SÉRIO né? ((acontecem falas de dois AA mas não com P, incompreensíveis)) bueno. deixamos aí.. quanto po quanto dou pra vocês?

β- la primera hora

P- que maneira de perder tempo hein?

λ- (---) diez minutos!

P- dez minutos.. não. eh. agora a serio né?.. a partir de agora. é importante que vocês leiam o texto ANTES de vir na aula porque não se perde tempo aqui na leitura.. e além disso. não é a mesma leitura. a que se faz aqui.

A-sí

P- com aquela pressão. do professor.. que quer.. não é? e a que vocês fazem em casa. a

seu ritmo! tá. então. a partir de de agora. dessa parte do curso é muito importante que
vocês. já. tragam o texto lido.. tá bom? eu deixo vocês. só esta vez né?
((iniciam a leitura individualmente ou em grupos; quinze minutos depois P decide escrever no quadro uma série de perguntas sobre o texto))
P- então. o que vamos fazer. eu vou colocar já as perguntas.. então vocês retomam a
leitura aprofundada. JÁ com as perguntas que eu coloco.. tá..
((enquanto P escreve no quadro, algumas pessoas falam, muitos escrevem em silêncio, inclusive P; depois de escrever as primeiras perguntas –na primeira pede-se identificar qual é o assunto do texto- P retoma a fala))
P-por isso. por exemplo. esta primeira pergunta... não vai ser a primeira que vocês vão
responder...
A-claro ((falando baixo))
P- obviamente. né? tinha a ver com esse trabalho que eu ia fazer. juntando com a
leitura. já feita por vocês... essa. se vão responder.. aos poucos.. não é?
((ninguém fala, continuam copiando as perguntas em silêncio, e mais adiante acontecem mais comentários de P e perguntas dos AA, sobre as perguntas; P pergunta se copia só a metade ou a totalidade –são quatorze-, e concordam em copiar todas, mesmo se não houver tempo nessa aula para tratá-las))
γ- esa última... ((se referindo à nona pergunta que P está escrevendo P no quadro))
((4"))
P- tiene dos partes además ((ela ri brevemente)) estoy MUY rebuscada..
tremendamente... estoy bien rebuscada.. tá?
ζ- ((brincando para P)) o que aconteceu.. su sua vida Lúcia.. de ser assim? ((algumas AA riem))
P- quase sempre. a partir da metade do curso. acontece isso mesmo (uma A fala,
incompreensível)) já os textos. PEDEM isso.. os textos.. MERECEM tá. isso.. e vocês
ζ- e nós que merecemos?
P- também! vocês também. porque isso está. ao nível de vocês! ((γ fala alguma coisa
muito baixo, incompreensível)) yo. suelo decir.. que. obviamente. no subestimo a los
estudiantes... tá... ((há algumas brincadeiras com P, mas quase que inaudíveis)) bueno.
después de esto. no se pueden negar que pueden leer cualquier texto. en portugués.. y en
cualquier texto..
γ- ah sí?
((P continua copiando no quadro as perguntas restantes, e em alguns momentos diferentes AA perguntas por palavras que não estão claras, há mais brincadeiras e risos, sobre tudo quando P fala que ela adora encher o quadro com perguntas...))
P- todos los años me mando esto. sobre todo en portugués.. el portugués me lo permite!
γ- sem reter que es?
P- ya están en un nivel ustedes en que pueden!
γ- sem reter?
P- sem reter..
κ- qué quiere decir eso?
P- que será reter?
μ- retener?
P- retener
γ- aah! retener! sin retener!
P- se puede aprender sin retener?
γ- noo! ((rindo)) yo creo que no!
P- de acordo com o texto hein!..
γ- ah!... pero. la experiencia del que. del que está aprendiendo una lengua también es
válida..
P- hm!... o no! ((ela ri))
ε- depende! ((fala brincando, há risos de vários))
((continuam copiando, e por um breve período ficam em silêncio novamente, até o comentário de P))

88. P- pah! voy a terminar en trece! ((referindo-se ao número de perguntas))
89. π- mañana de mañana...
90. ρ- mañana no era a las cinco.. mañana no era a las cinco ((brincando sobre o prazo para responder as perguntas))
91. P- ((respondendo)) é! é! manhã.. quinze horas.. não dezesseis horas
92. γ- [sií

((P continua copiando, e quando termina fala para a turma))

93. P- então... quanto tempo dou pra vocês? cinco minutos.. ((brincando))
94. σ- la clase..
95. A- ((falando baixo e rindo)) cinco minutos..
96. ψ- hasta el año que viene!
97. P- meia hora. pra começar.. meia hora?
98. γ- hasta hasta qué hora dijiste que podemos. hasta las seis. siete?
99. P-((ela ri antes de falar)) vocês podem fazer juntos.. tá?
100. γ- ah Bueno
101. P- mas. eeh. é uma leitura que pede também uma concentração individual.. eu acho

((a partir daí se ouve o rumor de diversos AA conversando entre si))

(...)

102. P-bem. vamos tentar então corrigir? sim?
103. γ-sí. yo no entiendo. hay cosas que no entiendo
104. P-tem coisas que você não entende.. no texto ou nas perguntas?
105. γ-eeh. sí en las...
106. P-na dinâmica?
107. γ- sí. sí ((ele ri)) me pierdo ahí
108. P- bem. esta ((referindo-se à primeira pregunta escrita no cuadro)) deixamos para trás..
109. não é?
110. AA-sí
111. P-qual a ideia chave no primeiro parágrafo então? ((5”))
112. A- es nombrar las cosas por su nombre ((fala baixo))
113. P- sim? aa ideia chave seria.. nombrar las cosas por su nombre?
114. AA-noo! (---)
115. τ-la relación más bien. que tienen las palabras.. con. la forma de (--- nombrarlas)
116. ι-la comparación entre un niño..
117. A- [(---pero es eso lo que vas a nombrar después!)
118. ι-la comparación entre un niño
119. P-sí
120. ι-que aprende el idioma. y una persona adulta. que aprende. otro idioma
121. P- [aah! por ahí… ahí está! mhm.
122. ι-como traslación..
123. P-sí. sí?
124. A-yo (---)
125. P-bueno a ver…((4”))
126. AA-sí
127. P-vamos a fijarnos como empieza… não é? porque eeh. el título este. INTERtítulo no
128. nos ayuda mucho. no? está casi. es casi una metáfora no?
129. A-sí ((fala baixo))
130. P-bueno. empieza la introducción con ((lendo o texto)) na aprendizagem de uma
131. língua estrangeira existe todo um tempo de nominação. dónde estamos ubicados.
132. como tema general? aprendizaje de uma lengua extranjera!
133. AA- [(---)
134. P-entonces. es. por ese lado vamos a ir.! con respecto a eso. cual es la idea clave de
135. este párrafo? porque nos va a hablar del aprendizaje de la lengua extranjera
136. A-el aprendizaje de una lengua extranjera de un niño!
137. AA- noo! no. de la lengua materna
138. ι-no la comparación con el niño! cuando aprende una. la lengua materna

P- va hacia la comparación! no es cierto?
γ- claro
P- eh? de lo que ocurre. entre..
ι- el niño
P-ambos procesos. perdón! entre lo que ocurre en ambos procesos… ((lendo o texto))
esse momento evoca. certamente aquele no qual a criança pequena experimenta seu
novo poder nomeando aquilo que a rodeia.. tá? entonces.. pasa a través del fenômeno
de la. nominação. da nominação.. entonces. compara. dice que hay. eeh. Elementos
comunes con el nuevo proceso. hay. y no hay. pero dice que hay elementos comunes
con el nuevo proceso
ι-no es igual es parecido. es lo quee
P- exactamente… tiene algunos elementos.. EVOCA dice. pero no dice es igual.
porque de ahí vamos. a. la tres. CUÁL es la diferencia? entre la. a nominação na
língua materna. e a nominação na língua estrangeira?
ι- en que una es nominación y la otra es predicación
τ-no. junto a la nominación viene la predicación
P-predicação
γ-que la materna tiene la carga afectiva
P- A VER?
A- tiene carga afectiva
A- la connotación. claro
P-que en una hay carga afectiva. a través de la predicación porque. en la lengua
materna que era un poco ya lo que se había hablado. laa nominación va con la
predicación
AA- claro. mhm
P-que diferencia hay. entre nominación y nombramiento.. ya que estamos
γ-que diferencia hay?
P-entre nominación y nombramiento. nominación. alguna vez lo habías visto?
γ-no
τ- tiene nomenclatura.. también
P-m?
τ- hay la palabra nomenclatura también que es asignar un nombre.. a a algo
P-claro.. acá es como fenómeno. con la palabra. con los objetos. que nos rodean no?
AA- claro. sí
P-y nombramiento va por otro lado. le damos otra otra otro. significado. cuando lo
usamos?
A-cuando estamos hablando y nombramos
AA- noo (---) ((várias pessoas falam))
P- y más concreto?
A-(---)
P-el nombramiento de una persona en.
A- un cargo!
P- un cargo! por ejemplo. no es cierto? lo asociamos con eso.. no? bien
γ- acá. no sería el caso
P- então.. no. estamos separando.. nombramiento. lo dejamos de lado. ((enquanto P
fala, há intervenções de AA)) no nos interesa. estamos hablando de nominación. que
no es un. una palabra que usemos tanto no? estamos usando en este contexto.. ahora
entonces.. eeh. se. naa nominação na língua materna temos. eeh. essa nominação
acompanhada de predicação.. o que acontece então na língua estrangeira?
AA- (---)
P- e essa predicação. refletia a. afetividade. não é?
AA-mhm
P-aquilo que a Virginia tinha dito ((falando em Pe))
γ-nosotros pusimos que está. desprovista de carga afectiva
P- la len la nominación. en lengua extranjera

194. γ-sí
195. P-bueno. se puede discutir eso. no?
196. A- no sé.. ahora que decías?
197. P- que puede ser discutible.. es lo que dice el texto.. nosotros tenemos que responder
198. lo que dice el texto porque supongamos que yo quiero citar.. entonces. tengo que citar
199. lo que dice..eh Revuz
200. γ-tengo que citar ese texto
(...)
272. ε- na aprendizagem de uma língua estrangeira. existe. todo um tempo. de.. nominação.
273. mostra-se um. objeto. ou sua imagem. e ele é. nomeado. esse
274. P- [aah! perdón. comentario.
275. con lo que tu me estabas diciendo hace un rato. lo que estábamos hablando allí. estee..
276. me comentaba G. que. ella está acostumbrada a aprender otras lenguas. con el tema de
277. traducir enseguida. en cambio. en el curso de comprensión lectora. eso no ocurre. no?
278. o por lo menos. tal como lo han visto acá. entonces por eso es que uno a veces se
279. siente. tú a veces. decías. explicando un poquito. que pedís..
280. α1- sí en general. cuando vos estás. enfrente de una lengua extranjera.. pedís.
281. automáticamente. que que te digan la palabra que estás queriendo saber
282. ι- (---)
283. α1- y acá tu visión.. tu visión se se no es tan amplia. cuando vos hacés un curso de
284. comprensión lectora te enseñan de alguna forma a ver todo el contexto. para que vos.
285. puedas. tomar la idea general. pero cuando estás así haciendo.. o mismo cuando estás
286. aprendiendo una lengua extranjera.. y tú pedís así. exacto. un pedacito de algo.. es la
287. palabra que necesitás saber porque no no.. como que es algo. que no está muuy
288. A-(---)
289. α1- yo decía no. quee. capaz que es el sistema del profesor. que no sé (---) pero en
290. general. el común denominador. es como. bueno decirte al toque. tá. esto es esto. y…
291. P- esa es la impresión que tienen todos?
292. τ- no. eh. es decir
293. P- como se enseña la lengua extranjera..
294. τ-yo. yo no tengo experiencia. digo recién ahora es que estoy aprendiendo. y. sé lo que
295. sé del liceo. del francés. de la época del plan viejo. anterior. cuarenta y uno. ((ela ri))
296. pero estee.. en esa época (---)
297. ε- en la época del liceo era así! (---) en el liceo
298. τ-es verdad. totalmente. por eso yo lo que veo es una evolución. que ha cambiado. la
299. metodología del trabajo en idiomas. por ejemplo. en el caso de mis hijos. este.
300. sinceramente me mee. me encantó. por un lado y me sorprendió por otro. me pidieron
301. en inglés. el libro de lectura. hace mil años ya! por supuesto. ahora tienen veinte y
302. veintiuno. pero estee. es más. yo no sé cual era. voy. lo compro. lo hojeo porque. ay!
303. el primer libro deinglés! libro de lectura.. no tenía UNA SOLA LETRA… ((P ri))
304. nada. entonces.
305. A- está bien
306. τ- claro. es divino! porque le enseñaban a asociar las imágenes. con las palabras.
307. entonces.
308. γ- tá bien
309. τ-ellos nunca tuvieron la necesidad. como dice ella que yo también lo siento. de
310. traducir.. no. no entiendo una palabra enseguida necesito la palabra equivalente y
311. ellos se manejan. con imágenes. es decir asocian de una manera completamente
312. distinta
313. P- claro. el tema es cuando la traducción se convierte en. título. en una especie de
314. descodificación.. en general… permanente
315. τ- [claro! exactamente..
316. P- entonces. es como un mecanismo.. no porque todo esto venía a cuento
317. χ- [también el
318. portugués es más fácil para eso.. tipo.. deducir a veces palabras por lo que dice la

319. oración..
320. τ- [claro.
321. claro..sí sí
322. χ- el portugués se presta para eso me parece. porque al ser tan parecido con el
323. español… tan parecido.. a veces
324. P- a veces. donde hay un porcentaje justamente sí que…
325. χ- sí claro
326. γ -hablando de esto?
327. τ- (---) porque hay un porcentaje de español que no es lo mismo
328. χ- ah! hay un español amigo y otro no
329. P- no hay que quedarse en eso. unas veces ayuda. y otras veces que
330. χ- no sé como que da lugar. de repente sí. en inglés. uno lo va aprendiendoo
331. A- es la misma asimilación en la lengua nacional. es exactamente lo mismo
332. P-sí
333. α1- no. que yo el ejemplo que ponía es el.. ejemplo del francés. no?
334. P-sí
335. α1- yo de francés nunca había visto.. nada.. más allá de lo del liceo. digo. tá... no sé.
336. nada más. entonces. enfrentarme. al principio del año. con un texto en francés. fue
337. realmente difícil! pero. mismo! porque estaba ahí como que. re-perdida.
338. A-mhm
339. α1-me entendés. pero la visión. o sea. parece. loco pero. AHORA. no es que. ah. vos
340. sos Gardel! pero por lo menos me puedo sentar por lo menos. a QUERER leer. y
341. entender algo más.. entonces.. de lo que fue el principio del año realmente. de no saber
342. nada. y también encontrar. vos decís. bueno. portugués. sé. bueno como se parece un
343. poco al español se puede encontrar más parecido. pero. no sé eh?
344. τ- [pero tiene la misma raíz que el
345. español!
346. α1- síí. pero yo que no sé nada de español..
347. τ- bueno. tiene su raíz también común

((vários AA participam, as falas que acontecem, superpostas, são incompreensíveis))

348. α1- (---) con el francés está mucho más distante. entonces. eh. la asociación igual (---)
349. de lo que vos leés y entendés como un contexto general. de la idea.. está bueno. viste!
350. en el sentido de que. no necesitás la pala.. que (---) no te dice. TODAS las palabras. te
351. dice. alguunas. tá y entonces te manejás con eso.. está bueno.. en las preguntas.. ((se
352. referindo às perguntas das provas)) (---) es como que vos emitas tu juicio. a partir de
353. eso
354. γ- [cuando… ((8")) hay
355. algunas cosas que. llego a mi casa y tengo que andar con el diccionario en la mano! no
356. puedo. no puedo desprenderme. no puedo desprenderme del diccionario!

(…)

APÊNDICE M- ESTRATO DO MACROEVENTO DE LETRAMENTO "DESCOBRINDO LÍNGUAS AFRICANAS"

Transcrição parcial da aula de leitura em português como língua estrangeira do dia 26/6/06

(...)

1. P- então. vamos tentar. vocês já copiaram né?
2. ς - no!
3. P- já copiaram!
4. σ - no! ((se ouvem várias vozes, incompreensível))
5. P- vamos tentar responder então. pelo menos hoje.. y después me traen todas las preguntas ya.
6. contestadas para la próxima.. obvio... eeh... até... até a quatro? sim? pode ser?... até a pergunta
7. quatro agora. tá? então.. são. que horas são?
8. AA- cinco menos cinco.. menos cinco van a ser
9. P- JÁ?
10. AA- síí. claro
11. φ- no da el tiempo
12. P- bueno la primera entonces.. ((se ouvem risos dos AA))
13. γ- la uno?
14. λ- pero por lo menos es solo una pregunta!
15. P- ah! já. já é suficiente a primeira hein!
16. γ- la uno?
17. P- sim
18. υ- por qué?

((Passam dois minutos nos que ficam em silêncio respondendo à pergunta, e P aproveita para fazer a chamada: há vinte e sete alunos na sala.))

19. P- bem então...tá... é fácil de achar..
20. γ- sí. es. se responde sola!
21. P- é.. quem quer responder? ((passam 5", P ri e fala)) una cara de susto!... qual é a hipótese de
22. trabalho?
23. ν- el. reconocimiento de las lenguas africanas.. como
24. γ- con un carácter distinto
25. ν- con un carácter nuevo..
26. P- cómo? de de las lenguas africanas?
27. ν- con. ah. (---)
28. P- qué quiere decir eso?
29. ν- que. hizo la diferencia entre. lo que se habla en portugal y lo que se habla en brasil
30. β – no! como está contaminada laa. la lengua ((várias vozes aparecem simultaneamente
31. falando superpostas, incompreensível))
32. π- ese es el aporte. esa es la novedad la número dos es!
33. P- ahí está!
34. χ - qué dijo? ((fala baixo))
35. π - la número. uno..
36. η- no sé ((fala muito baixo; estaria respondendo a χ?))
37. χ - que dice..?
38. P- la número uno. la hipótesis de trabajo.. cuál es?
39. χ- del influjo de las lenguas. del influjo de las lenguas. este
40. P- africanas
41. χ- africanas. en caracterizar. a la lengua brasilera. como diferente de la de portugal.. y..
42. μ- habla del aporte ((fala baixo))
43. P- mm?
44. μ - el aporte!
45. χ- claro

P- los aportes?
κ- habló del bantú!
P-eh. del bantú.. ahí está!
ξ- está teniendo en cuenta los aportes lingüísticos..
χ- y.. eh y y los aspectos regionales..
P- ahí está! alguien habló de contaminada..
β- yo..
P- aparece esa palabra?
β- no. pero..
P- ah!
β- pero da la impresión..
P- ah! (…)
β- claro! está todo. ((P ri brevemente)) es peyorativo.. (---)
P- [es una es una. no! pero. es una visión..
este.. viejísima. la de hablar de.. cont la contaminación de una lengua por otra. pero claro.
obedece a otro.. parámetro..no?
β- claro..
P- negativo. aparentemente.. tá. y entonces.. ya podemos contestar la segunda y ya los libero.
em que consiste sua novidade?
γ- el nuevo enfoque. lo dee. el aporte de nuevos datos
P- sí
γ- el giro de la. de la orientación metodológica..
P- porque ella dice que la hipótesis no es nueva..
AA- sí ((várias falas superpostas, incompreensível))
π - (---) ella está diciendo.. que ya se hicieron esos estudios. del aporte lingüístico y
etnolingüístico.. del dominio bantú. entonces dice bueno. pero vamos a trabajar los datos.
nuevamente. a ver. realmente. cual es. tanto. el dominio que hay del bantú. la influencia que
hay. que trae como consecuencia. el cambio. la forma de hablar del portugués de brasil comoo.
como propia..
τ -la reorganización metodológica
P-la organización?
τ - la reorganización metodológica
P-metodológica ahí está. su metodología va a ser..
τ - es lo que cambia ella.. claro
P-ahí está. tá? vieron que después habla. hay una pregunta que tiene un equívoco
epistemológico y un equívoco metodológico..
Pe- sí. yo. sí. el miércoles no voy a venir pero de todas maneras. lo lo fuerte acá. es que en
realidad. la metodología.. digamos la reorientación metodológica. lo que está escondiendo en
sí. es una. RE. visión. es una reorganización
P- [ideológica!
Pe- en la visión que. trata de. salirse de la cosa eh de la percepción etnocéntrica.. donde.
bueno. tá. al ser una lengua africana. ha sido un pequeño barniz. que ha aportado. algún toque.
este. si se quiere. exótico. pero NUNCA nunca. se admitía como un. eh. tronco central
digamos. en la conformación peculiar. en el sentido de idiosincrática. del portugués de brasil.
tá..
γ- el aporte africano. no?
P-claro!
Pe- sí
P- bem. muito bem. então para a próxima continuamos com isto. tá? continuamos explicando.
apresentando. e.. reflexionando sobre isto.. traiganlo leído!

ANEXOS

ANEXO A- Representação gráfica de um "atrator estranho" denominado popularmente como "a borboleta" apresentado em Lorenz (2000, p.13), e sua incorporação como forma de trabalho em pesquisa educacional por Berry (KINCHELOE e BERRY, p. 130 e 132).

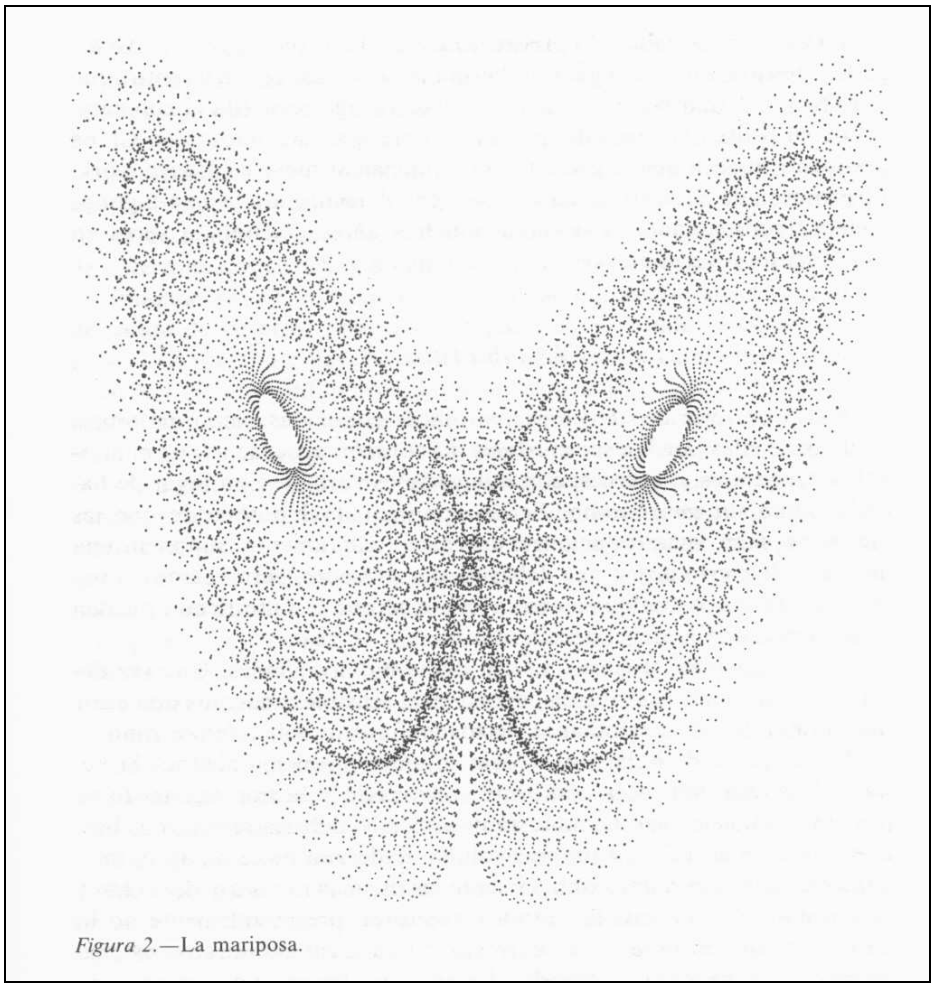
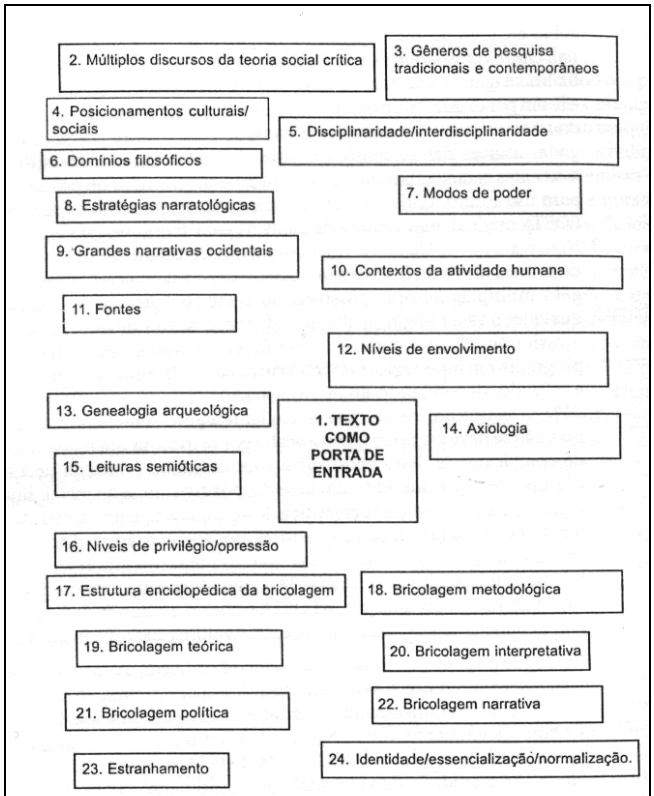


Figura 2.—La mariposa.



igura 5.1 Porta de entrada e mapa da bricolagem.

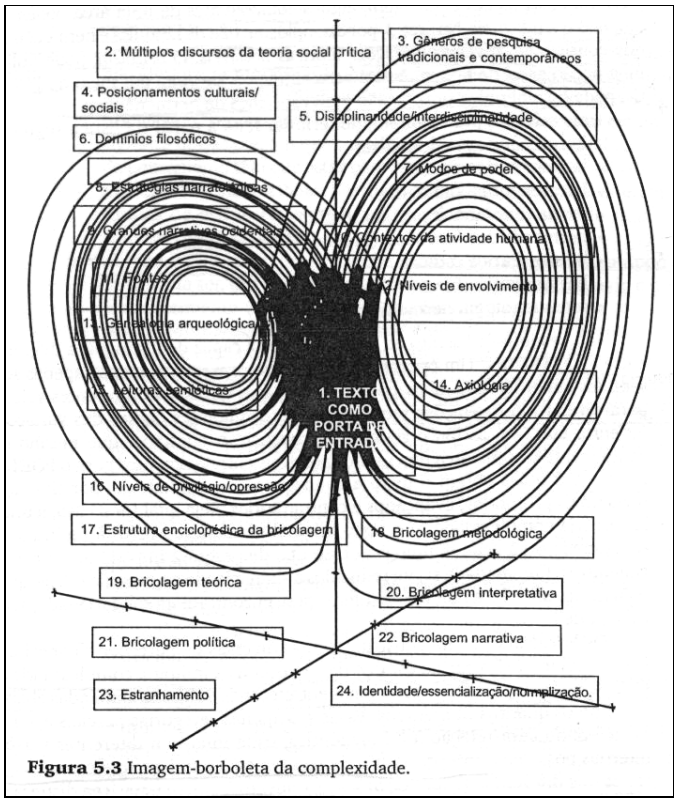


Figura 5.3 Imagem-borboleta da complexidade.

ANEXO B- "Retrato em branco e preto", primeiro texto incorporado na coletânea de artigos da disciplina em leitura em português como língua estrangeira

BRASIL

DESIGUALDADE

Retrato em BRANCO e PRETO

Relatório do PNUD revela um país racista, que mantém os negros na exclusão e confisca o direito à vida

Os dois BRASIS

Comparação do IDH-M dos brancos e dos negros brasileiros com ranking mundial do IDH

O que é IDH
Indicador - composto por longevidade, educação e renda - calculado para países. Ele varia entre 0 e 1. Quanto mais distante de 0, maior desenvolvimento humano. Um IDH até 0,499 é considerado baixo; entre 0,500 e 0,7999 médio e acima de 0,800 alto

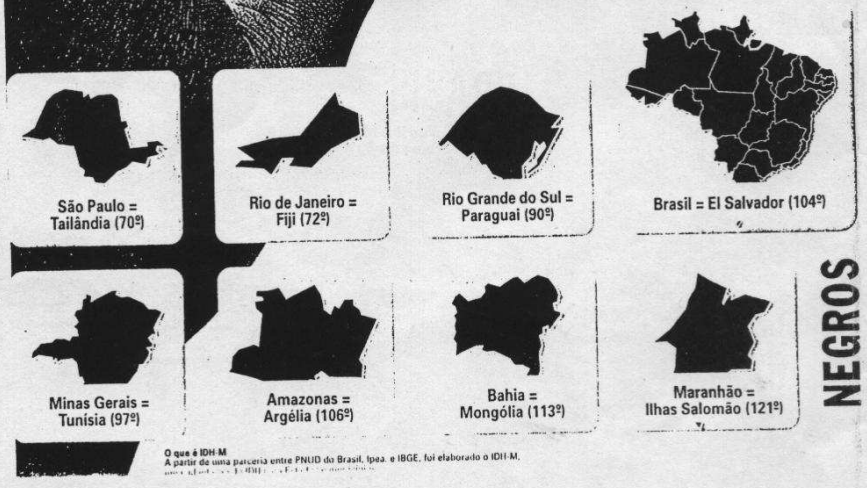
ANA CARVALHO

Ao se analisar a história do Brasil e, principalmente, a realidade do País, é possível entender por que o Haiti é e não é aqui. O Relatório de Desenvolvimento Humano Brasil 2005 – Racismo, Pobreza e Violência – do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), lançado na sexta-feira 18 no Capão Redondo, um dos bairros mais segregados e violentos de São Paulo, faz coro à canção de Caetano Veloso e Gilberto Gil. O primeiro relatório do gênero já feito no País traçou um retrato em branco e preto, dramático como a canção de Tom Jobim e Chico Buarque. Concluiu que em todas as áreas de desenvolvimento humano, renda, educação, saúde, emprego, habitação e violência, os negros estão em situação desfavorável. Mas o maior objetivo do estudo é promover uma ampla reflexão no governo e na sociedade a fim de se perceber que o racismo é uma tenebrosa barreira que trava não somente o desenvolvimento, mas o direito à vida.

Apesar de representarem 44,7% da população brasileira, os afrodescendentes estão entre as principais vítimas da desigualdade socio econômica. Para se ter uma idéia do peso de mais de 100 anos de exclusão, o relatório revela que a disparidade de renda é a mais intensa: "Ao longo das duas últimas décadas do século XX, a renda per capita dos negros representou apenas 40% da dos brancos. Os brancos em 1980 ainda teriam uma renda 110% maior do que a dos negros em 2000." O estudo revela ainda que a proporção de negros que vivem em favelas e palafitas é quase o dobro da dos brancos.

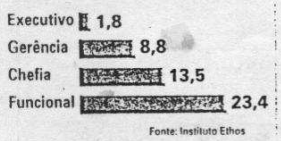
Os pequenos avanços que vieram com a redemocratização, quando a Constituição de 1988 transformou o racismo em crime inafiançável por exemplo, não desalinhavaram o viés racial também detectado nos diversos dispositivos da Justiça criminal: polícia, juizados e tribunais e no sistema penitenciário. Além de excluída da renda e dos serviços básicos, outro resultado de 300 anos de escravidão é a sub-representação dos negros nos espaços de poder (Executivo, Legislativo e Judiciário). O mesmo acontece na máquina administrativa do Es-

ALEX SOLITTO



O que é IDH-M
A partir de uma parceria entre PNUD do Brasil, Ipea e IBGE, foi elaborado o IDH-M.

Participação dos negros nas 500 maiores empresas – Brasil, 2003 (em %)



Fonte: Instituto Ethos

mento feito entre as 500 maiores empresas do País mostra que apenas 1,8% chega a cargos executivos. "As evidências da sub-representação nas posições de poder na sociedade configuram a situação de pobreza política desse grupo", afirma o relatório. Além de aspectos econômicos, sociais e políticos, o desenvolvimento humano inclui o direito à segurança e à vida. Segundo o relatório, em uma sociedade na qual prevalece a pobreza de direitos seus conflitos tendem a ser resolvidos por violência, não importando se ela é desencadeada por cidadãos ou pela polícia.

Perfil da população pobre, por cor/raça autodeclara – Brasil e grandes regiões, 2001 (em %)

	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Brasil
Branca	21	24,1	46	73,6	30,9	35,5
Negra	78,8	75,6	53,5	25,9	67,9	64,1
Total	7,7	49	27,6	10,5	5,2	100

Fonte: IBGE/Pnad microdados. In Jaccoud e Beghin 2002

Em 20 anos a taxa de homicídios no País subiu de 11,7 por 100 mil habitantes para 30,6. A violência afeta a todos em igual intensidade, mas estudos recentes, no entanto, mostram que nem todos são atingidos da mesma maneira. Dados apontam que são os negros – principalmente jovens, homens e solteiros – os principais alvos de homicídios tanto nos Estados com altas taxas de criminalidade quanto nos que possuem números inferiores à média nacional. O relatório ressalta que a taxa de homicídios para negros, em metade dos Estados pesquisados, é mais que o dobro da verificada para os brancos. Em alguns locais, chega a ser seis vezes maior. As taxas mais elevadas são as de Roraima (138,2 por 100 mil habitantes), Rondônia (120,7), Mato Grosso (96,8), Rio de Janeiro (96,2), Acre (88,5), Mato Grosso do Sul (86,1), São Paulo (83,1) e Amapá (75,4).

Total do tráfego para o Brasil durante toda a existência do tráfico atlântico – 1500 a 1850 (em milhares)

	Números	%
Século XVI	100,0	1,8
Século XVII	2.000,0	36,0
Século XVIII	2.000,0	36,0
Século XIX	1.500,0	27,0
Total	5.600,0	100,0

* Dados percentuais arredondados

Fonte: Robert Conrad. Tumbeiros: *o Tráfico de Escravos para o Brasil* 1985

Violência policial – Como se não bastasse ser a maior vítima dos criminosos, os negros também sofrem nas mãos da polícia. O peso desproporcional de negros vitimados pela polícia em operações, constitui, segundo o relatório, indícios de comportamento racista "nos aparelhos de repressão". No entanto, a PM tem se mostrado um caminho de ascensão social, de oficiais a praças. Os negros são maioria no efetivo policial. Apesar dessa presença, as taxas de mortos pela polícia para cada 100 mil são de 1,3 para brancos, 2,4 para pardos e 10,8 para os negros.

A solução apontada pelo relatório, que ressalta a violência contínua – da escravidão aos dias atuais – cabe ao Estado e, por tabela, à sociedade. Duas formas de políticas públicas são defendidas: as universais, aplicadas sem distinção, e as focalizadas. Essas seriam ações afirmativas, de reparação, capazes de melhorar, através de instituições, as oportunidades e os níveis de bem-estar de uma comunidade em constante desvantagem. ■

Taxa de homicídios por 100 mil habitantes por sexo, idade e cor/raça, em 2001

Faixa etária	Masculino			Feminino		
	Branca	Preta	Parda	Branca	Preta	Parda
Até 9 anos	1,0	0,9	1,3	1,1	1,0	0,9
de 10 a 14 anos	4,2	9,7	7,7	1,7	2,3	2,7
de 15 a 19 anos	64,8	152,5	123,3	6,6	11,5	9,9
de 20 a 24 anos	102,3	218,5	185,4	6,6	13,2	10,3
de 25 a 29 anos	96,5	177,2	163,6	7,61	5,2	11,2
de 30 a 39 anos	69,8	120,5	112,5	5,9	12,1	8,4
de 40 a 49 anos	49,4	67,9	75,4	4,7	7,3	6,6
de 50 a 59 anos	35,0	42,3	46,3	3,9	3,8	2,9
60 anos ou mais	22,9	16,5	25,7	4,7	3,2	4,0

Fontes: IBGE e www.datasus.gov.br.

Obs.: Nesta análise não estão incluídos os Estados de Alagoas, Piauí, Paraíba, Bahia, Ceará, Sergipe e Espírito Santo, em que a cor/raça de mais de 15% das vítimas não foi identificada.

ANTONIO LACERDA/EFE

VIOLÊNCIA Negros policiais X negros cidadãos

⊗ tado e no mundo do trabalho. Levanta- da para os brancos. Em alguns locais,

ANEXO C- "Fábula moderna", segundo texto incorporado na coletânea de artigos da disciplina em leitura em português como língua estrangeira

NÉLIO RODRIGUES

Roberto Carlos: pedagogo, narrador, palestrante. Um sucesso

Vida brasileira

Fábula moderna

A história (quase encantada) de um ex-interno da Febem, salvo da sarjeta por uma francesa

"Você, moleque, com certeza vai ser bandido!" Essa foi a frase que o mineiro Roberto Carlos Ramos mais ouviu na infância. Negro, pobre, abandonado, analfabeto até os 13 anos e um dos campeões de fuga da Febem de Belo Horizonte, tudo levava a crer que o vaticínio se concretizaria. Sua ficha na instituição o definia com uma única palavra: irrecuperável. No entanto, o acaso encarregou-se de inverter os ponteiros da lógica rasteira. Roberto Carlos, hoje com 34 anos, é um exemplo de sucesso na vida profissional e pessoal. Não, nada a ver com montanhas de dinheiro e carrões de luxo. Pedagogo com mestrado na Universidade Estadual de Campinas, ele é um dos mais requisitados palestrantes do país. Pós-graduado em literatura infantil, Roberto Carlos também é um contador de histórias profissional, daqueles capazes de prender a atenção de uma criança hiperativa por horas a fio. Para completar, está prestes a esculpir no bloco duro e frio da realidade seu maior sonho. Foi convidado pelo estilista Carlos Miéle, dono da grife de roupas M. Officer, para coordenar um projeto de educação de crianças carentes em várias capitais do Brasil.

Caçula de uma prole de dez filhos, Roberto Carlos foi enviado à Febem com 6 anos. Ao longo dos sete que passou lá, fugiu exatas 132 vezes. Aos 9 anos, conhecido como "Beto Pivete", já cometia pequenos furtos. Cheirava cola de sapateiro e fumava maconha diariamente. Foi na sala de readmissão da Febem que o acaso o colheu, sob a figura da pedagoga francesa Marguerit Duvas. De férias no Brasil, ela conheceu Roberto Carlos enquanto visitava a instituição. Intrigada e encantada com o garoto vivaz e indomável, ela transformou seu período de descanso numa longa estada e conseguiu a sua guarda. Marguerit o ensinou a falar francês (língua na qual seria alfabetizado por professores particulares) e, depois de três anos, levou-o para Marselha. Na cidade ensolarada do sul da França, Roberto concluiu o colegial e viveu até os 19 anos.

"No mundo há os que choram e os que vendem lenços. Hoje, estou entre os que vendem lenços"

De volta ao Brasil, fez pedagogia e estagiou na mesma Febem onde permaneceu durante a infância. Foi lá que conheceu Alexandre, menor abandonado que acolheu em seu minúsculo apartamento. Em seguida, vieram Moisés, Kleber, Fábio... Atualmente, ele mora com doze "filhos", cujas idades variam de 10 a 25 anos, num casarão de quatro andares em Ibirité, na região metropolitana de Belo Horizonte. Todos estudam e os mais velhos também trabalham. Roberto, por sua vez, tira o sustento de sua facúndia. Desfia seu repertório de histórias, composto basicamente de lendas do folclore brasileiro, em festas, escolas e programas de rádio e de TV — as narrativas renderam até um CD e um vídeo. Na outra parte do tempo, roda o Brasil proferindo palestras em empresas do porte da Petrobras, Skol e Vale do Rio Doce. Roberto Carlos usa sua trajetória de vida para falar de motivação de pessoal e estratégias de produção.

Em seu lar incomum, a primeira regra é ter planos — a curto, médio e longo prazo. "Não importa se é comprar uma bicicleta ou fazer faculdade", explica ele. Seu plano de curto prazo? Casar com a enfermeira Marly, dando um final feliz a um namoro que já dura seis anos. A fórmula de Roberto Carlos para guiar seus meninos pela boa estrada é de uma simplicidade franciscana: carinho e educação. Esse binômio está na base das escolas que coordenará para a Fundação M. Officer. Nelas, os menores carentes serão levados a desenvolver suas principais aptidões, para que possam integrar-se como cidadãos plenos numa sociedade que tende a rejeitá-los. "Sou a prova de que não existe criança irrecuperável", diz ele. E acrescenta: "No mundo há os que choram e os que vendem lenços. Hoje, estou entre os que vendem lenços". ■

Cristina Poles, *de Belo Horizonte*

ANEXO D- "O primeiro contato", terceiro texto incorporado na coletânea de artigos da disciplina em leitura em português como língua estrangeira

Klester Cavalcanti, *de Jordão*

Há poucos dias ocorreu na divisa do Brasil com o Peru uma dessas descobertas que alimentam o fascínio e a curiosidade a respeito da Amazônia no mundo inteiro. Depois de sobrevoar durante quatro dias uma área de floresta densa e inacessível por terra, uma equipe da Funai vislumbrou entre a copa das árvores doze construções alongadas, com cerca de 15 metros de comprimento cada. Observadas do alto, pareciam enormes casulos. Eram as malocas de uma tribo indígena até então completamente desconhecida. Por enquanto, toda a informação que se tem a respeito desses índios são as fotos aéreas de suas malocas. Estima-se que ali viva um grupo de 200 pessoas, mas ninguém sabe que nome dão à tribo, que língua falam, a que etnia pertencem e quais são seus hábitos e costumes.

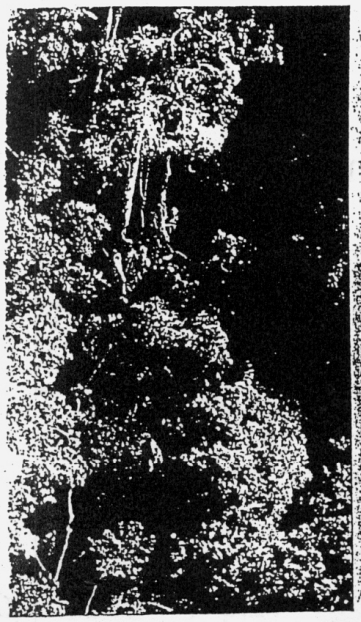
Achados dessa natureza são quase inacreditáveis numa época em que satélites em órbita da Terra conseguem esquadrinhar cada metro quadrado da superfície. A Amazônia é a última região do planeta onde ainda vivem grupos humanos completamente desconhecidos. Até o começo do século era comum a descoberta de novas tribos na África, na Austrália e em ilhas do Pacífico. Hoje, muitas delas continuam bastante isoladas, mas são todas conhecidas e bem estudadas pelos antropólogos. Na Amazônia é diferente. Ali ainda existem comunidades cujo único conhecimento da chamada civilização tecnológica se limita ao ronco dos motores dos aviões que, esporadicamente, sobrevoam suas áreas. Vivem em estágio bastante primitivo, caçando, pescando e, em alguns casos, cultivando pequenas roças. As estimativas indicam que dos 270 grupos indígenas existentes no Brasil 55 nunca tiveram um contato formal com indigenistas. Essas tribos recebem da Funai a vaga denominação de "índios isolados". As poucas informações disponíveis sobre elas são relatos feitos por colonos ou caboclos ribeirinhos que vivem em áreas relativamente próximas ou por equipes da Funai que sobrevoam a área das tribos para confirmar sua existência.

Longe de tudo — A mais nova tribo descoberta no Brasil vive num dos locais mais longínquos e pouco explorados da selva amazônica. É uma região próxima ao Rio Envira, perto da divisa com o Peru, a 480 quilômetros de Rio Branco, a capital do Acre. Chegar lá de carro é impensável. A estrada mais próxima fica a 127 quilômetros. De barco é preciso enfrentar uma viagem de semanas por rios pouco navegados até hoje. O povoado mais próximo é uma comunidade rural do município de Jordão, com trinta habitantes, distante 21 quilômetros. O único modo de observar a tribo é sobrevoá-la num pequeno birmotor. O avião aterrissa e decola numa pista minúscula, com 10 metros de largura e pouco mais

Uma dúvida não resolvida

A descoberta de uma nova tribo indígena envolve um dilema. Uma alternativa é deixá-la isolada, de modo que possa cultivar seus hábitos e costumes sem nenhuma interferência da civilização branca. Nesse caso, ela fica também desprotegida pelos órgãos oficiais contra possíveis conflitos com populações ribeirinhas e garimpeiros que, cada vez mais, avançam floresta adentro. A história mostra que a outra opção é tão ruim quanto essa. O contato formal com os brancos, mesmo que pacífico, resultou até agora na extinção do modo de vida primitivo dos índios, quando não da própria tribo.

O Brasil teve duas políticas oficiais sobre o assunto neste século. Até 1989, considerava-se melhor incorporar os índios ao restante da sociedade brasileira, sob o ar-



Onde estão as tribos isoladas

A Funai estima que existam 55 tribos sem contato com a civilização branca. Dessas, 21 já foram confirmadas. Veja a localização dos índios isolados

Quantos são os índios

Hoje: **300 000**
Em 1500: **6 milhões**
Tribos contatadas: **215**

de 100 metros de extensão, coberta de mato e situada a 43 quilômetros do local.

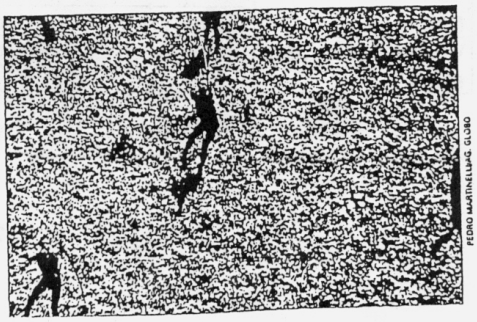
Ao contrário de outras tribos, os índios da fronteira com o Peru não fazem suas casas em clareiras abertas na mata. Em vez disso, habitam ocas que ficam mergulhadas na floresta. Mesmo de avião é muito difícil identificá-las entre a copa das árvores. Para encontrá-los, a equipe da Funai, acompanhada por um repórter e um fotógrafo de VEJA, teve de sobrevoar a floresta durante vinte horas em vôos intercalados a paradas para descanso e reabastecimento. "É como procurar agulha em palheiro", diz Sydney Possuelo, chefe do Departamento de Índios Isolados da Funai. "Isso explica por que a tribo levou tanto tempo para ser localizada."

Três mortes — A Funai decidiu ir atrás da nova tribo ao saber da morte de três moradores da região. Elas ocorreram em diferentes períodos e foram atribuídas aos índios pela população de Jordão. O caso mais recente foi o assassinato do agricultor Domingos Neves, de 34 anos. No dia 8 de dezembro do ano passado, ele voltava de uma pescaria quando parou para acender um cigarro. "Dois índios surgiram como que do nada e o atacaram", conta o irmão da vítima, Luiz Carlos Neves, de 24 anos. O corpo foi encontrado perfurado por duas flechas, uma no ombro e outra no abdome, esfaqueado e sem o olho esquerdo. As testemunhas das mortes dizem que nunca tinham visto esses índios pelas redondezas.

Ao ouvir os primeiros relatos dos moradores, Possuelo chegou a imaginar que os índios envolvidos nessas mortes fossem de uma outra tribo isolada, localizada também na fronteira com o Peru mas já identificada pela Funai. Depois dos sobrevôos, ao ver as malocas compridas, distantes da outra aldeia e mais próximas do vilarejo das vítimas, concluiu que eles pertenciam mesmo àquela tribo desconhecida. "A aldeia fica muito perto dos lagos onde as pequenas comunidades buscam o sustento nesta época do ano", explica. "Os índios vão pescar ou caçar, descobrem que os brancos estão levando sua comida e resolvem matá-los." A Funai não pretende entrar em contato direto com os índios por terra. Em vez disso, quer mantê-los no isolamento em que estão hoje. Para garantir que isso aconteça e evitar novas mortes, vai retirar da área os trinta moradores do vilarejo. A mudança deve acontecer nos próximos dois meses. "É a decisão mais lógica", diz Possuelo. "São 200 índios contra trinta brancos. Então, é mais razoável deixar os índios, que estão aqui há muito mais tempo." ■

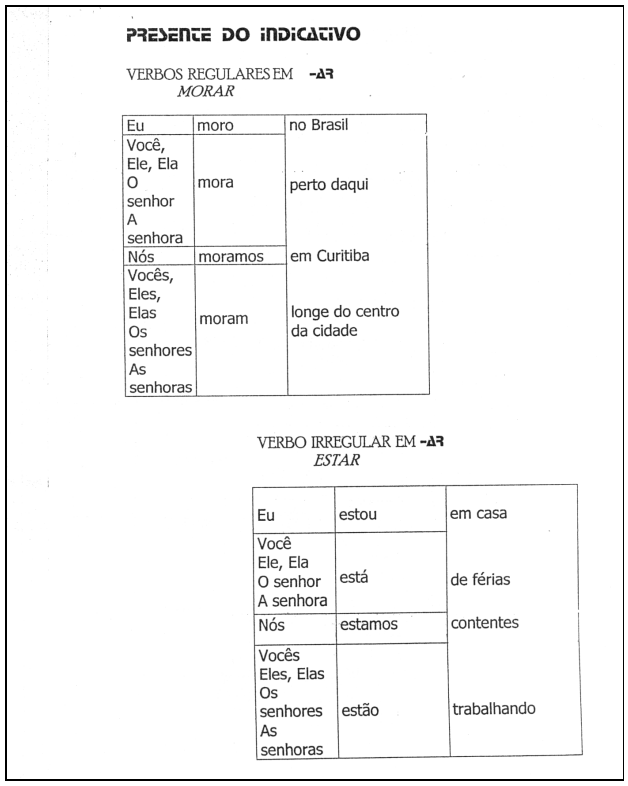
gumento de que assim estariam mais bem protegidos. Na prática aconteceu o oposto. Os kranhacarore foram contatados no início da década de 70 com a desculpa de que era preciso protegê-los da construção de uma estrada próxima à aldeia. Alguns anos depois, 90% da tribo estava morta por doenças levadas pelos brancos. Isso mudou. Agora, a orientação é deixar as tribos isoladas em reservas demarcadas e, ao mesmo tempo, tentar afastar as ameaças.

Os índios kranhacarore, contatados nos anos 70: 90% morreu em poucos anos



PEDRO MARTINELLI/AE, GLOBO

ANEXO E- Apresentação do Presente Indicativo incorporada na coletânea de artigos da disciplina em leitura em português como língua estrangeira



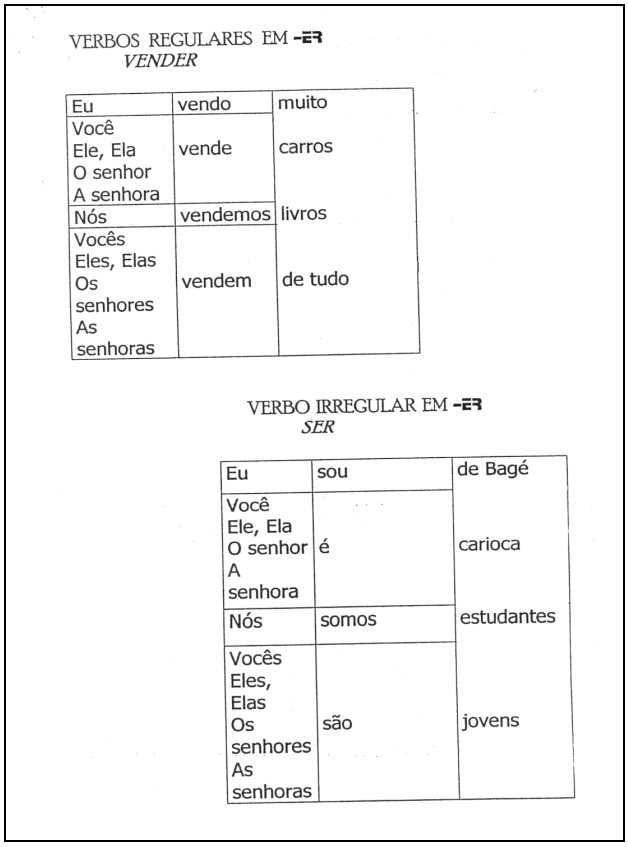
PRESENTE DO INDICATIVO

VERBOS REGULARES EM -AR
MORAR

Eu	moro	no Brasil
Você, Ele, Ela O senhor A senhora	mora	perto daqui
Nós	moramos	em Curitiba
Vocês, Eles, Elas Os senhores As senhoras	moram	longe do centro da cidade

VERBO IRREGULAR EM -AR
ESTAR

Eu	estou	em casa
Você Ele, Ela O senhor A senhora	está	de férias
Nós	estamos	contentes
Vocês Eles, Elas Os senhores As senhoras	estão	trabalhando



VERBOS REGULARES EM -ER
VENDER

Eu	vendo	muito
Você Ele, Ela O senhor A senhora	vende	carros
Nós	vendemos	livros
Vocês Eles, Elas Os senhores As senhoras	vendem	de tudo

VERBO IRREGULAR EM -ER
SER

Eu	sou	de Bagé
Você Ele, Ela O senhor A senhora	é	carioca
Nós	somos	estudantes
Vocês Eles, Elas Os senhores As senhoras	são	jovens

VERBO IRREGULAR EM **-ER**

TER

Eu	tenho	tempo
Você Ele, Ela O senhor A senhora	tem	fome
Nós	temos	muitos amigos
Vocês Eles, Elas Os senhores As senhoras	têm	pouco dinheiro

VERBOS REGULARES EM **-IR**

ABRIR

Eu	abro	a janela
Você Ele, Ela O senhor A senhora	abre	as gavetas
Nós	abrimos	a porta do elevador
Vocês Eles, Elas Os senhores As senhoras	abrem	os olhos

VERBO IRREGULAR EM **-IR**

IR

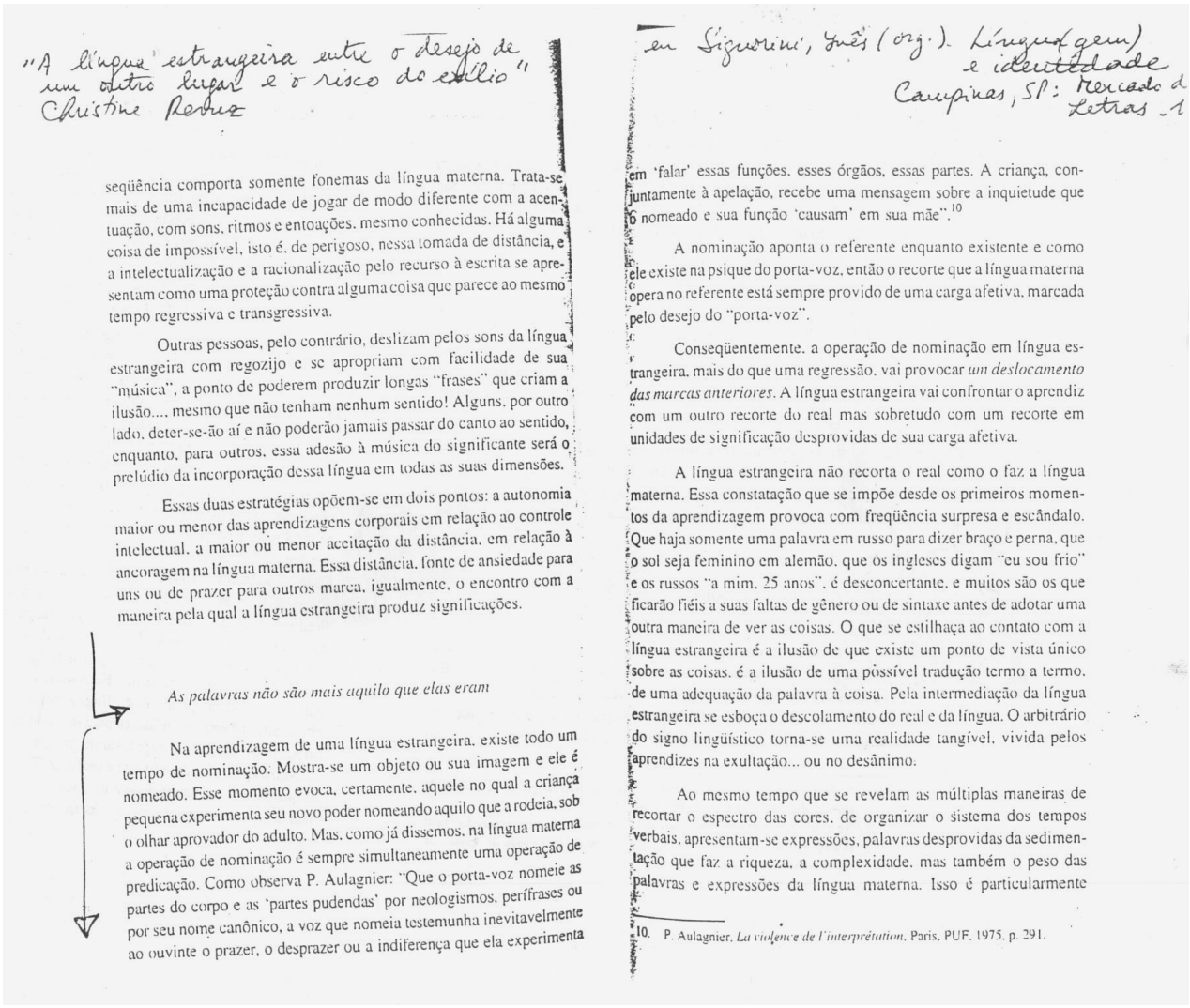
Eu	vou	à Universidade
Você Ele, Ela O senhor A senhora	vai	ao cinema hoje?
Nós	vamos	para sua casa
Vocês Eles, Elas Os senhores As senhoras	vão	a Recife

VERBO IRREGULAR EM **-IR**

VIR

Eu	venho	de casa
Você Ele, Ela O senhor A senhora	vem	de ônibus
Nós	vimos	a pé
Vocês Eles, Elas Os senhores As senhoras	vêm	conosco

ANEXO F- "A língua estrangeira, entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio", quinto texto incorporado na coletânea de artigos da disciplina em leitura em português como língua estrangeira



"A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio"
Christine Revuz

seqüência comporta somente fonemas da língua materna. Trata-se mais de uma incapacidade de jogar de modo diferente com a acentuação, com sons, ritmos e entoações, mesmo conhecidas. Há alguma coisa de impossível, isto é, de perigoso, nessa tomada de distância, e a intelectualização e a racionalização pelo recurso à escrita se apresentam como uma proteção contra alguma coisa que parece ao mesmo tempo regressiva e transgressiva.

Outras pessoas, pelo contrário, deslizam pelos sons da língua estrangeira com regozijo e se apropriam com facilidade de sua "música", a ponto de poderem produzir longas "frases" que criam a ilusão..., mesmo que não tenham nenhum sentido! Alguns, por outro lado, deter-se-ão aí e não poderão jamais passar do canto ao sentido, enquanto, para outros, essa adesão à música do significante será o prelúdio da incorporação dessa língua em todas as suas dimensões.

Essas duas estratégias opõem-se em dois pontos: a autonomia maior ou menor das aprendizagens corporais em relação ao controle intelectual, a maior ou menor aceitação da distância, em relação à ancoragem na língua materna. Essa distância, fonte de ansiedade para uns ou de prazer para outros marca, igualmente, o encontro com a maneira pela qual a língua estrangeira produz significações.

As palavras não são mais aquilo que elas eram

Na aprendizagem de uma língua estrangeira, existe todo um tempo de nominação. Mostra-se um objeto ou sua imagem e ele é nomeado. Esse momento evoca, certamente, aquele no qual a criança pequena experimenta seu novo poder nomeando aquilo que a rodeia, sob o olhar aprovador do adulto. Mas, como já dissemos, na língua materna a operação de nominação é sempre simultaneamente uma operação de predicação. Como observa P. Aulagnier: "Que o porta-voz nomeie as partes do corpo e as 'partes pudendas' por neologismos, perífrases ou por seu nome canônico, a voz que nomeia testemunha inevitavelmente ao ouvinte o prazer, o desprazer ou a indiferença que ela experimenta

em Signorini, Inês (org.). Língua(gem) e identidade
Campinas, SP: Mercado de Letras - 1

em 'falar' essas funções, esses órgãos, essas partes. A criança, conjuntamente à apelação, recebe uma mensagem sobre a inquietude que o nomeado e sua função 'causam' em sua mãe".[10]

A nominação aponta o referente enquanto existente e como ele existe na psique do porta-voz, então o recorte que a língua materna opera no referente está sempre provido de uma carga afetiva, marcada pelo desejo do "porta-voz".

Conseqüentemente, a operação de nominação em língua estrangeira, mais do que uma regressão, vai provocar *um deslocamento das marcas anteriores*. A língua estrangeira vai confrontar o aprendiz com um outro recorte do real mas sobretudo com um recorte em unidades de significação desprovidas de sua carga afetiva.

A língua estrangeira não recorta o real como o faz a língua materna. Essa constatação que se impõe desde os primeiros momentos da aprendizagem provoca com freqüência surpresa e escândalo. Que haja somente uma palavra em russo para dizer braço e perna, que o sol seja feminino em alemão, que os ingleses digam "eu sou frio" e os russos "a mim, 25 anos", é desconcertante, e muitos são os que ficarão fiéis a suas faltas de gênero ou de sintaxe antes de adotar uma outra maneira de ver as coisas. O que se estilhaça ao contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa. Pela intermediação da língua estrangeira se esboça o descolamento do real e da língua. O arbitrário do signo lingüístico torna-se uma realidade tangível, vivida pelos aprendizes na exultação... ou no desânimo.

Ao mesmo tempo que se revelam as múltiplas maneiras de recortar o espectro das cores, de organizar o sistema dos tempos verbais, apresentam-se expressões, palavras desprovidas da sedimentação que faz a riqueza, a complexidade, mas também o peso das palavras e expressões da língua materna. Isso é particularmente

10. P. Aulagnier, *La violence de l'interprétation*, Paris, PUF, 1975, p. 291.

evidente se considerarmos as palavras grosseiras ou obscenas: *sabe-se*, mas não *se sente*, que uma palavra estrangeira é grosseira ou obscena. É o que Ferenczi observa no interior da língua materna: "O emprego de termos médicos e de palavras populares obscenas para designar os órgãos, funções e matérias sexuais e excrementícias não tem em absoluto o mesmo valor, do ponto de vista do recalque, como se a carga de uns e das outras fosse bem diferente".[11]

Aquilo que é verdadeiro na relação de um nível de língua ao outro, no interior da língua materna, o é ainda mais na relação desta com uma língua estrangeira. E aquilo que é verdadeiro nas palavras obscenas, também tem validade para todas as palavras: aprender a falar uma língua estrangeira é, efetivamente, utilizar uma língua estranha na qual as palavras são apenas muito parcialmente "contaminadas" pelos valores da língua materna na medida, precisamente, em que não há correspondência termo a termo.

Esse estranhamento do dito na outra língua pode tanto ser vivido como uma perda (até mesmo como uma perda de identidade), como uma operação salutar de renovação e de relativização da língua materna, ou ainda como a descoberta embriagadora de um espaço de liberdade.

Quem é o eu que fala estrangeiro?[12]

O discurso dos pais se enuncia sempre, mais ou menos dramaticamente, como verdade sobre o mundo e sobre a criança. Ela conquista, mais ou menos facilmente, sua posição de sujeito, relativizando os enunciados ouvidos, principalmente aqueles que lhe dizem respeito. A língua estrangeira, ao deslocar o nexo necessário

11. S. Ferenczi. Mots obscènes. Contributions à la psychologie de la période de latence. *Psychanalyse I*. Paris, Payot, pp. 126-137.
12. Nota da tradutora: Seguindo o original, preferimos manter a expressão "falar estrangeiro" por considerá-la adequada para produzir o efeito de sentido de estranhamento apontado pela autora.

entre o referente e os signos lingüísticos da língua materna, abre um espaço a outras significações, a outros enunciados, que identificam o sujeito cujo porta-voz original não pode mais ser a fonte. Um certo número de enunciados sobre o sexo, a idade, o aspecto físico, o "jeito de ser" são "renovados" pela/na língua estrangeira. Ao aceitar os enunciados corretos de um ponto de vista lingüístico, o locutor estrangeiro avaliza, ao mesmo tempo, seu conteúdo. Não é raro ver pessoas que sofrem graves dificuldades de relacionamento, estabelecerem sem problema relações satisfatórias ao expressarem-se razoavelmente em uma outra língua. O *eu* da língua estrangeira não é, jamais, completamente o da língua materna.

Nem todo mundo está pronto para essa experiência. Ela representa para alguns aprendizes um perigo que eles evitam...evitando aprender a língua. Alguns porão em funcionamento a estratégia da peneira: eles aprendem mas não retêm quase nada ou muito pouco. Outros adotarão a estratégia do papagaio: sabem de memória frases-tipo, conseguem mais ou menos "exprimir-se" em áreas bem delimitadas (vocabulário técnico, por exemplo), mas não se permitem nenhuma autonomia na compreensão ou na expressão. Para outros, será a estratégia do caos: a língua estrangeira ficará eternamente um acúmulo de termos não organizado por regra alguma, o que os condena a um galimatias pseudo-infantil mais ou menos eficaz. Outros finalmente evitam toda distância em relação ao *eu* da língua materna, rejeitando todo contato direto com a língua estrangeira. Freqüentemente apaixonados pela gramática, procuram reduzir a aquisição da língua a procedimentos lógicos e somente podem compreender um enunciado em língua estrangeira se cada termo foi traduzido em língua materna. Fechados a toda definição de uma palavra por outras palavras da língua estrangeira, eles conseguirão muito dificilmente assimilar as palavras que não têm equivalente em língua materna. Para se expressarem, recorrerão (em sentido inverso) ao mesmo processo extenuante e ineficaz. Tem-se então o sentimento de que todo tatear da intuição é insuportável, e de que o sentido deve ficar escrupulosamente limitado às fronteiras das palavras da língua materna.

Tudo se passa como se a tomada de distância em relação à língua materna, que resulta de falar corretamente uma língua estrangeira, fosse impossível. Esse impossível não tem a mesma fonte, nem a mesma significação para cada pessoa mas, parece-me, está sempre ligado à ruptura e ao exílio. Segundo a pessoa, essa ruptura pode ser temida e evitada, pode ser procurada por ser salvadora, ou pode ser tensão dolorosa entre dois universos.

Ventura e perigos do falar estrangeiro

Essas modalidades de investimento ou contra-investimento da língua estrangeira são mais fáceis de observar quando estão acompanhadas por um sofrimento psíquico vivo.

O exemplo mais notável disso foi dado por L. Wolfson que descreve, minuciosamente, por meio de quais procedimentos complexos de aprendizagem de várias línguas estrangeiras ele tenta dominar (como se diz em relação a uma fera) a língua materna e os enunciados destrutivos dos quais ela é portadora.[13]

Sem ir tão longe na patologia mental, podemos mencionar o caso daquele engenheiro, muito competente tecnicamente, mas que não pode se sentir "em seu lugar" em parte alguma. Compulsivamente, multiplica as imprudências e os erros até que isso o leva a perder seu lugar na empresa. Depois de passar um período desempregado, ele consegue um cargo em um país estrangeiro cuja língua conhece bem, e se encontra lá "adaptado" e apreciado. Sua condição de estrangeiro, as imperfeições de sua língua "absorvem", para os outros, sua estranheza e a tornam suportável. Vemos aqui toda a ambigüidade da maldição de Babel. Ao separar os homens de maneira

13. L. Wolfson, *Le schizo et les langues*, Paris, Gallimard, 1970.

radical, ela cria também o espaço para uma diferença legítima: *aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro.*

Essa dupla experiência de ruptura ou perda e de descoberta ou apropriação é mais violenta quando ela é acompanhada de uma ruptura real (emigração, estada no estrangeiro), mas está presente também, de modo mais silencioso, mesmo nas aprendizagens mais esparsas e escolares. Essa experiência, com efeito, não está ligada a tal ou qual característica psicológica ou cultural do próprio aprendiz, mas ao fato mesmo de expressar-se em uma outra língua.

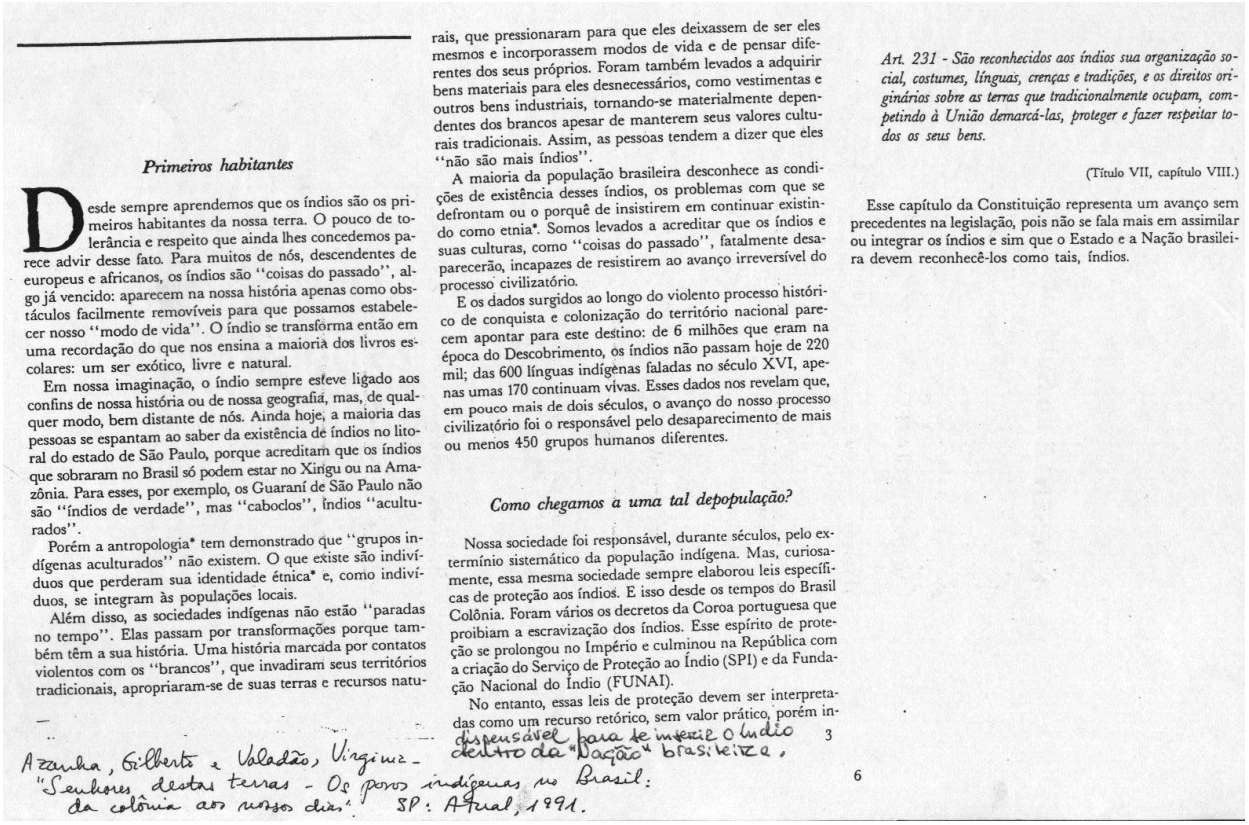
Contrariamente ao que se passou na língua materna, o aprendiz não tem a cabeça repleta de frases feitas...por outros. Para falar, ele deve, em sentido estrito, fazer frases. Ele se encontra compelido a um verdadeiro trabalho de expressão, a um questionamento permanente sobre a adequação daquilo que diz àquilo que quer dizer. As formas ocas da língua, estereótipos que permitem falar para não dizer nada ou para dizer como todo o mundo, são adquiridas tardiamente, através de uma identificação forçosa com os locutores nativos, seu modo de pensamento, seus costumes. Quanto melhor se fala uma língua, mais se desenvolve o sentimento de pertencer à cultura, à comunidade de acolhida, e mais se experimenta um sentimento de deslocamento em relação à comunidade de origem.

Esses efeitos de ruptura e de deslocamento, com tudo o que eles podem ter de desestabilizador ou de excitante, serão mais reduzidos na medida em que a língua estrangeira se destine a um código técnico, ou a comunidade de origem e a comunidade de "adoção" sejam mais homogêneas.

O estrangeiro reduzido ao mesmo

Conhecimentos lexicais e gramaticais mínimos são suficientes, desde que se seja matemático, para ler matemática em alemão ou em francês; esses conhecimentos, em contrapartida, não conduzem a ne-

ANEXO G- "Primeiros habitantes", sexto texto incorporado na coletânea de artigos da disciplina em leitura em português como língua estrangeira



Primeiros habitantes

Desde sempre aprendemos que os índios são os primeiros habitantes da nossa terra. O pouco de tolerância e respeito que ainda lhes concedemos parece advir desse fato. Para muitos de nós, descendentes de europeus e africanos, os índios são "coisas do passado", algo já vencido: aparecem na nossa história apenas como obstáculos facilmente removíveis para que possamos estabelecer nosso "modo de vida". O índio se transforma então em uma recordação do que nos ensina a maioria dos livros escolares: um ser exótico, livre e natural.

Em nossa imaginação, o índio sempre esteve ligado aos confins de nossa história ou de nossa geografia, mas, de qualquer modo, bem distante de nós. Ainda hoje, a maioria das pessoas se espantam ao saber da existência de índios no litoral do estado de São Paulo, porque acreditam que os índios que sobraram no Brasil só podem estar no Xingu ou na Amazônia. Para esses, por exemplo, os Guaraní de São Paulo não são "índios de verdade", mas "caboclos", índios "aculturados".

Porém a antropologia* tem demonstrado que "grupos indígenas aculturados" não existem. O que existe são indivíduos que perderam sua identidade étnica* e, como indivíduos, se integram às populações locais.

Além disso, as sociedades indígenas não estão "paradas no tempo". Elas passam por transformações porque também têm a sua história. Uma história marcada por contatos violentos com os "brancos", que invadiram seus territórios tradicionais, apropriaram-se de suas terras e recursos naturais, que pressionaram para que eles deixassem de ser eles mesmos e incorporassem modos de vida e de pensar diferentes dos seus próprios. Foram também levados a adquirir bens materiais para eles desnecessários, como vestimentas e outros bens industriais, tornando-se materialmente dependentes dos brancos apesar de manterem seus valores culturais tradicionais. Assim, as pessoas tendem a dizer que eles "não são mais índios".

A maioria da população brasileira desconhece as condições de existência desses índios, os problemas com que se defrontam ou o porquê de insistirem em continuar existindo como etnia*. Somos levados a acreditar que os índios e suas culturas, como "coisas do passado", fatalmente desaparecerão, incapazes de resistirem ao avanço irreversível do processo civilizatório.

E os dados surgidos ao longo do violento processo histórico de conquista e colonização do território nacional parecem apontar para este destino: de 6 milhões que eram na época do Descobrimento, os índios não passam hoje de 220 mil; das 600 línguas indígenas faladas no século XVI, apenas umas 170 continuam vivas. Esses dados nos revelam que, em pouco mais de dois séculos, o avanço do nosso processo civilizatório foi o responsável pelo desaparecimento de mais ou menos 450 grupos humanos diferentes.

Como chegamos a uma tal depopulação?

Nossa sociedade foi responsável, durante séculos, pelo extermínio sistemático da população indígena. Mas, curiosamente, essa mesma sociedade sempre elaborou leis específicas de proteção aos índios. E isso desde os tempos do Brasil Colônia. Foram vários os decretos da Coroa portuguesa que proibiam a escravização dos índios. Esse espírito de proteção se prolongou no Império e culminou na República com a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e da Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

No entanto, essas leis de proteção devem ser interpretadas como um recurso retórico, sem valor prático, porém indispensável para se integrar o índio dentro da "Nação" brasileira.

3

Art. 231 - São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

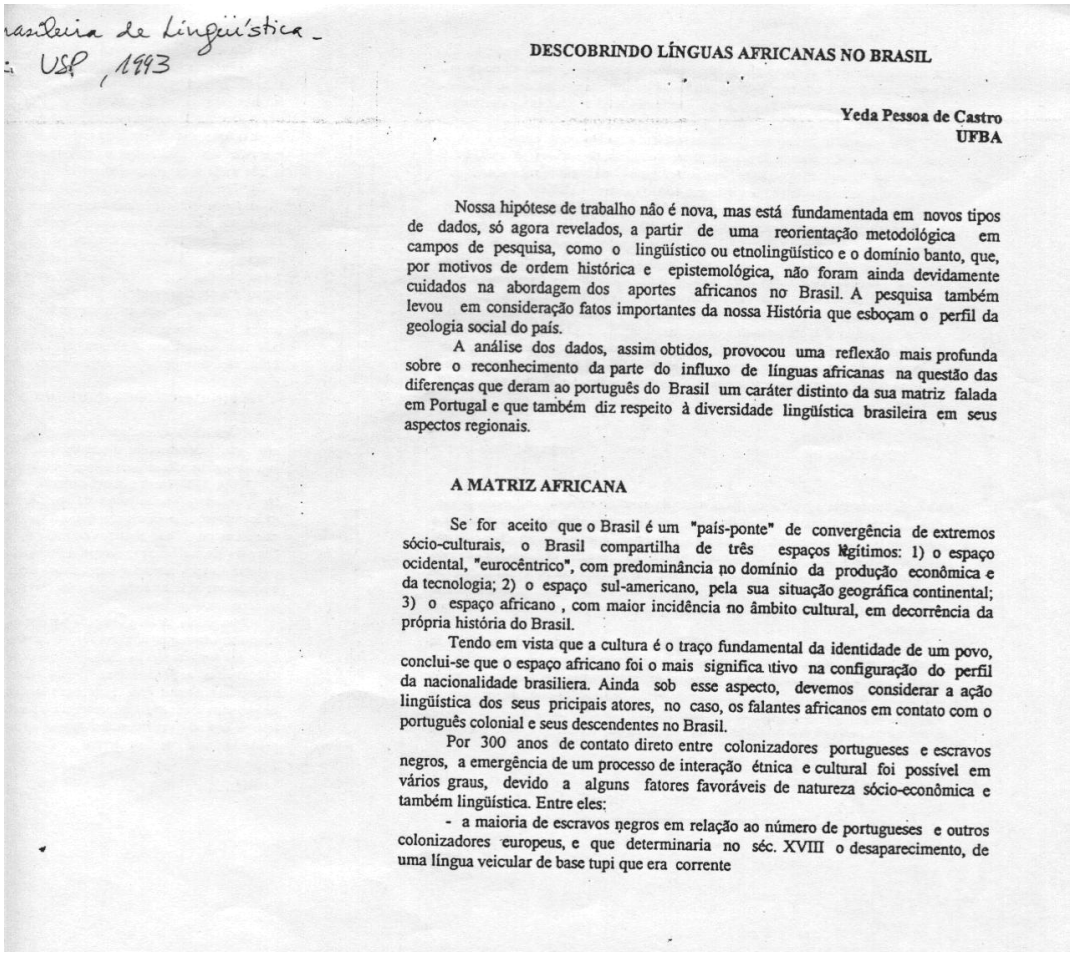
(Título VII, capítulo VIII.)

Esse capítulo da Constituição representa um avanço sem precedentes na legislação, pois não se fala mais em assimilar ou integrar os índios e sim que o Estado e a Nação brasileira devem reconhecê-los como tais, índios.

6

Azanha, Gilberto e Valadão, Virginia - "Senhores destas terras - Os povos indígenas no Brasil: da colônia aos nossos dias". SP: Atual, 1991.

ANEXO H- "Descobrindo línguas africanas no Brasil", sétimo texto incorporado na coletânea de artigos da disciplina em leitura em português como língua estrangeira



rasileira de Linguística -
: USP, 1993

DESCOBRINDO LÍNGUAS AFRICANAS NO BRASIL

Yeda Pessoa de Castro
UFBA

Nossa hipótese de trabalho não é nova, mas está fundamentada em novos tipos de dados, só agora revelados, a partir de uma reorientação metodológica em campos de pesquisa, como o lingüístico ou etnolingüístico e o domínio banto, que, por motivos de ordem histórica e epistemológica, não foram ainda devidamente cuidados na abordagem dos aportes africanos no Brasil. A pesquisa também levou em consideração fatos importantes da nossa História que esboçam o perfil da geologia social do país.

A análise dos dados, assim obtidos, provocou uma reflexão mais profunda sobre o reconhecimento da parte do influxo de línguas africanas na questão das diferenças que deram ao português do Brasil um caráter distinto da sua matriz falada em Portugal e que também diz respeito à diversidade lingüística brasileira em seus aspectos regionais.

A MATRIZ AFRICANA

Se for aceito que o Brasil é um "país-ponte" de convergência de extremos sócio-culturais, o Brasil compartilha de três espaços legítimos: 1) o espaço ocidental, "eurocêntrico", com predominância no domínio da produção econômica e da tecnologia; 2) o espaço sul-americano, pela sua situação geográfica continental; 3) o espaço africano , com maior incidência no âmbito cultural, em decorrência da própria história do Brasil.

Tendo em vista que a cultura é o traço fundamental da identidade de um povo, conclui-se que o espaço africano foi o mais significativo na configuração do perfil da nacionalidade brasiliera. Ainda sob esse aspecto, devemos considerar a ação lingüística dos seus pricipais atores, no caso, os falantes africanos em contato com o português colonial e seus descendentes no Brasil.

Por 300 anos de contato direto entre colonizadores portugueses e escravos negros, a emergência de um processo de interação étnica e cultural foi possível em vários graus, devido a alguns fatores favoráveis de natureza sócio-econômica e também lingüística. Entre eles:

- a maioria de escravos negros em relação ao número de portugueses e outros colonizadores europeus, e que determinaria no séc. XVIII o desaparecimento, de uma língua veicular de base tupi que era corrente

no Brasil;

- o isolamento social e territorial em que foi mantida a colônia, condicionando um aspecto de vida conservador e de tendência niveladora, onde se destacou a atuação sociolingüística do escravo ladino sobre um número maior de ouvintes, juntamente com a interação socializadora da "mãe-preta" na intimidade da família colonial, a começar da criança;

- a ocorrência de grandes mudanças sociais e econômicas durante o séc. XIX, numa época em que a maioria da população era constituída de crioulos e mestiços, já nascidos no Brasil, e, portanto, mais desligados de sentimentos nativistas e susceptíveis à aceitação de padrões europeus então vigentes.

No que pese a evidência do impacto da herança africana e da sua exploração em vários meios, o avanço do componente negro-africano na modelação do perfil da cultura nacional e da língua falada no Brasil, que não são acontecimentos isolados nesse processo, continua sendo subliminar, graças ao verniz eurocêntrico que se lhe opõe na maioria das regiões do país e entre camadas sócio-economicamente favorecidas. Essas alimentam um ensino conservador, onde as civilizações européias são privilegiadas em detrimento das necessidades geradas pela vida associativa externa e dos anseios da comunidade que o cerca.

Uma correta interpretação das culturas negro-africanas, de seus códigos, seu conseqüente resgate do âmbito meramente folclórico ou lúdico, sua valorização e adequada difusão, permitirão que seu avanço, além de subliminar, passe a ser explícito no Brasil.

PRESTÍGIO DA ESCRITA

Sabemos que a resistência para tratar de questões relativas às línguas negro-africanas no Brasil passa, antes de tudo, pelo prestígio atribuído à escrita face à oralidade, por uma pedagogia que sempre privilegiou o ler e escrever diante da não menos importante arte de falar e ouvir. Apesar das exceções vale observar que são os cursos tradicionalmente denominados de letras responsáveis pela formação de profissionais na área de línguas em várias universidades, e alguns dentre eles não dispõem de um laboratório para o ensino prático das línguas estrangeiras que ministram.

Por outro lado, convém lembrar que, em conseqüência do parâmetro que se colocou entre povos que conhecem uma forma de escrita literária e povos que se valem da tradição oral, os últimos terminaram sendo vistos, por mais essa razão infundada, como se fossem portadores de uma cultura inferior ou até mesmo desprovidos de qualquer tipo de cultura. Esse argumento absurdo, que serviu, entre outros, aos propósitos colonialistas europeus no mundo, é uma presunção

evolucionista que ainda pode ser encontrada na suposta inferioridade cultural atribuída ao povo banto em sua origem face aos sudaneses no Brasil.

Em relação às lutas de resistência negra, por exemplo, está sempre presente a alegação que os escravos sudaneses islamizados "sabiam ler e escrever", sem, no entanto, explicar que se referia a orações copiadas do Corão, em caracteres arábicos, o que não conferia, aos poucos capazes de fazê-lo, competência lingüística em árabe. A idéia que passa é, antes de mais nada, querer legitimar através desse casuísmo, a extensão das revoltas que promoveram na primeira metade do século passado na cidade do Salvador e adjacências.

Tomando esse acontecimento como referencial histórico, desenvolveu-se a tendência de tentar justificar a grandeza de Palmares através de uma óptica sudanesa, apesar dos nomes de origem banto dos seus líderes maiores, Ganga Zumba e Zumbi. De uma parte, a preferência recai no povo aladá, cujo reino, em documentos antigos, era descrito por colonizadores e traficantes de escravos, como " possuidor de civilizações superior, organização militar severa e notável talento artístico". De outra parte, no filme Quilombo, de Cacá Diegues, os palmerinos falam iorubá e cultuam os orixás do sue panteon, numa época em que não se tem notícia da presença de povos iorubafones no Brasil, mas cuja língua é prestigiada pela escrita e pelo seu conhecimento através de cursos ministrados regulamnte no Brasil, desde 1962, no Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia.

EQUÍVOCO EPISTEMOLÓGICO

Devido a orientações metodológicas iguais a essas, os dados lingüísticos não são devidamente utilizados em proveito de temas históricos e sócio-antropológicos relacionados ao negro no Brasil.

Em 1988, no importante congresso sobre escravidão que reuniu, em São Paulo, especialistas de várias partes do mundo, inclusive da África, não houve um momento para se discutir a questão de línguas africanas, uma omissão que pode chegar às raias do absurdo de se imaginar que o africano só começou a falar "línguas de colonização européia! Por outro lado, deve ser notado que, na imaginação popular, línguas africanas são dialetos, com uma conotação depreciativa, enquanto o continente africano é visto como um país singular, onde se fala à semelhança do nagô do candomblé da Bahia.

Na Bahia, em sua accepção popular e de uso externo, nagô significa os falares africanos ocorrentes nos terreiros de candomblé, e, por extensão, qualquer modo de falar que também seja ininteligível para o interlocutor comum. Quanto à comunidade dos terreiros, nagô denomina: 1) um sistema de crenças e ritos ancestrais africanos, mas de tradição iorubà, que é cultivado por grupos inclusivos de natureza étnica-regiliosa, conhecidos por "nação" nagô ou queto; 2) um sistema lexical baseado em diferentes línguas africanas que foram faladas no Brasil, com predominância de um repertório iorubá, e que serve como meio de expressão

simbólica dos valores tradicionais do grupo, sem que esse conhecimento signifique competência lingüística em iorubá. O mesmo fenômeno é observado entre as "nações" jeje e congo-angola, respectivamente de tradição daomeanas ou banto, que se utilizam de um repertório de línguas ewe ou banto.

A constatação desses fatos, entre outros, não justifica que, em recentes estudos afro-brasileiros publicados no Brasil, a palavra nagô, já completamente integrada ao sistema lingüístico do português, seja grafado em iorubá "ànàgô",denominação de uma variante dialetal dessa língua, corrente na República Popular do Benin, o que não é mais o nosso, caso. Nem seria, se fosse o propósito de querer legitimar pela escrita relativo prestígio sociológico de determinados terreiros nagô-queto da Bahia. Além disso, através de um equívoco desse natureza pode-se chegar à conclusão absurda de que os falares africanos no Brasil são sobrevivências de uma língua africana atual, ou seja, um fenômeno isolado da interação sociolingüística dos seus autores com a comunidade mais ampla de que também fazem parte.

EQUÍVOCO METODOLÓGICO

Trazendo a discussão para esse plano de entendimento, nele se encontra a postura academicista de resistir às hipóteses da influência de línguas africanas no português do Brasil, a partir do princípio tácito de não admitir que línguas de tradição oral pudessem influir numa língua de reconhecido prestígio literário como o português. Conseqüentemente, segundo essa apreciação, os fatos que podem denunciar um movimento em direção oposta, são vistos como traços mal disfarçados pelo português do que como formas de resistência a ele, a exemplo da redução e simplificação das formas verbais.

Quanto ao léxico, fica subentendido como palavras que foram aceitas pelo português, mas, sem antes, buscar uma explicação no próprio português ou, então, no tupi, um procedimento normal, se o resultado da investigação não passasse de uma descoberta supostamente convincente ou conveniente.

No Aurélio, o mais famoso dicionário brasileiro, quem consulta o verbete **corcunda** fica sem entender como uma palavra pode ter origem nela própria, ou seja, do "cruzamento de sua forma dissimulada carcunda com corcova". O lógico seria deduzir que corcunda é a "forma dissimulada " de carcunda, porque ambas derivam do mesmo étimo banto de **cacunda**, assinalado no verbete respectivo como quimbundo e remissivo a **corcunda**. Já no verbete **mocotó**, repete-se o tradicional origem tupi para um lexema importado do banto, inclusive por razões de ordem extralingüística.

Testemunho maior do reflexo dessa orientação metodológica, é o afastameto, com raras e eventuais exceções, de línguas africanas dos nossos departamentos de línguas e de lingüística, bem como sua ausência nos formulários de auxílio à pesquisa distribuídos pelo CNPQ, onde não existe um código

a eles atribuído, ao contrário do que se observa para as línguas indígenas. Essas últimas ganharam foros de língua, com sua inclusão no elenco de cursos em departamentos da universidade, por terem merecido uma literatura produzida, desde cedo, por jesuítas e intelectuais brasileiros.

Sabemos que as línguas indígenas sempre foram faladas no Brasil e, quanto às línguas africanas, nada sabemos, porque faltam documentos lingüísticos do tempo da escravidão e os papéis oficiais do tráfico foram destruídos em 1891. E este fato, porém, não é motivo para afastar das nossas preocupações que elas foram faladas no Brasil, e, por outro lado, são faladas e já escritas na África, dispondo, hoje, de uma importante bibliografia. Tão pouco, ele inviabiliza a investigação, se essa for reorientada para o repertório importado, visto como um documento vivo de línguas africanas no português do Brasil, e da sua história, o que torna esse conhecimento de interesse não apenas dos estudiosos de assuntos afro-brasileiros.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Considerando que a tradição oral é depositária do acúmulo das experiências materiais e espirituais vivenciadas pelo grupo, a investigação, neste caso, deve partir das manifestações folclóricas e dos falares africanos correntes nas comunidades de religião afro-brasileira e daquelas geograficamente localizadas em antigos núcleos de quilombos e senzalas, que também se encontram em várias regiões do país. Em seguida, através dos diferentes níveis sócio-culturais de linguagem dos falares regionais chegar até o português de uso corrente no Brasil. Por fim, recorrer à bibliografia disponível, completando as informações pela pesquisa na própria África, de acordo com a direção por elas apontada.

Esse procedimento, susceptível de extensões a outros espaços, nós o seguimos, tomando como hipótese de trabalho os aportes africanos nos falares da cidade do Salvador e Recôncavo, duas regiões que sempre estiveram interligadas por uma linha histórica contínua.

Os dados assim obtidos, de um universo de cerca de mil palavras, alargados e aprofundados pela informação histórica existente, revelaram línguas do grupo banto como as mais importantes pela sua antiguidade e superioridade numérica dos seus falates no Brasil, entre elas, o quicongo, o quimbundo e o umbundo. Exemplo significativo, entre outros, é a palavra caçula, de uso exclusivo e corrente no Brasil com

o sentido de "filho mais novo", em lugar de benjamim, sem que o brasileiro em geral tenha noção de que se trata de um aporte africano, o que corrobora a tese do processo de interação sociolingüística da "mãe-preta" na intimidade da família colonial, a começar da criança, e na condição, também, de ladina. Quanto às línguas kwa do oeste-africano, as do grupo ewe, que foram registradas em um

documento em Vila Rica, no Séc. XVIII, principalmente o fon, revelaram-se anteriores ao iorubá. Essa, mais do que as outras, concentrada nos aspectos religiosos da sua cultura e formando poucos derivados portugueses, a partir de uma mesma raiz africana, o que já denuncia uma importação relativamente mais recente. Por outro lado, chamou a nossa atenção o fato de que, na maioria dos casos estudados, ocorria uma adaptação morfológica mais do que uma

evolução fonética das palavras importadas, diante das semelhanças casuais, mas notáveis, do sistema lingüístico das línguas banto e kwa identificadas com o sistema do português do Brasil , entre elas sete vogais orais, reconstruídas no proto-banto e próprias do iorubá e do fon que também conhecem as vogais nasais,e a estrutura silábica CV, com exceção da nasal silábica (N) para as línguas banto, estabelecendo a fórmula CVCV como representante da estrutura ideal.

Não estaria, então, nessa proximidade relativa e provavelmente em outros fatos dessa natureza o elo que está faltando para fechar uma questão lógica, ainda em aberto, quanto à parte do influxo de línguas africanas no protuguês do Brasil, se o Brasil possui a maior população negra do mundo concentrada fora do continente africano?

CONCLUSÃO

E chegamos a uma hipótese compatível com as circunstâncias extralingüísticas que foram favoráveis a esse processo: o português do Brasil, naquilo em que ele se afastou, na fonologia, do português de Portugal, é, antes de tudo, o resultado de um movimento explícito dos sistemas fônicos africanos em direção ao sistema do português e, em sentido inverso, do português em direção aos sistemas fônicos africanos, sobre uma matriz indígena pré-existente no Brasil.

Conseqüentemente, o português de Portugal, arcaico e regional, foi ele próprio africanizado, de certa forma, pelo fato de uma longa convivência. A complacência ou resistência face a essas influências mútuas é uma questão de ordem sócio-cultural, e os graus de mestiçagem lingüística correspondem, mas não de maneira absoluta, aos graus de mestiçagem biológica que ainda se processam no Brasil.

Finalmente, sabemos que esta hipótese de trabalho é polêmica, envolve uma decisão política e está sujeita a uma descrição do português e das línguas do grupo banto e kwa identificadas. Também sabemos que para a execução plena dessa tarefa é necessário a participação de especialistas de outras áreas afins de conhecimento e dos três continentes, mas, sobretudo sabemos que à Universidade cabe a responsabilidade de preparar profissionais nas áreas de competência em questão, a fim de recuperar o passo do compasso da história que perdeu.Caso

contrário, o negro continuará sendo tratado como um personagem omisso e silente na História e, por ela, omitido e silenciado.

BIBLIOGRAFIA REFERENCIAL BÁSICA

PESSOA DE CASTRO. Yeda. De lintégration des apports africains dans les parlers de Bahia au Brésil. Lumbumbashi, Université, Nationale du Zaire. 2v.,1977 (Tese de doutorado).

_____. A presença cultural negro-africana no Brasil: mito e realidade. Salvador CEAO/UFBA, Série Ensaios/Pesquisas, 10, 1981.

_____. Língua e nação de candomblé. África. São Paulo, CEA/USP, 4, 82-97, 1982.

_____. Das línguas africanas ao português do Brasil. Afro-Asia. Salvador, CEAO/ UFBA, 14, 81-106, 1983.

_____. Os falares africanos na interação social dos primeiros séculos. Sociedade, Cultura e Língua. João Pessoa Shorin, 83-90, 1990.

_____. No canto do acalanto. Salvador. CEAO/UFBA, Série Ensaios/Pesquisas, 12, 1990.