

“Estamos em japonês!”: formas de relacionamento de aprendizes – leitores de PLE com textos acadêmicos

Virginia Orlando¹

Instituto de Lingüística, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación –
Universidad de la República (UdelaR)

vorlando@chasque.apc.org

Resumo. *Este trabalho visa analisar a forma de estabelecer as relações autor/texto/leitor a respeito de diversos gêneros discursivos em processos de ensino – aprendizagem que acontecem em cursos de português para aprendizes adultos hispano - falantes. O cenário de pesquisa consiste em aulas de leitura, concebidas como apoio para a leitura de bibliografia especializada, e endereçadas a alunos universitários (graduação e pós-graduação), no âmbito de uma universidade pública. O arcabouço teórico que sustenta a pesquisa recupera a conceituação bakhtiniana sobre a linguagem dialógica e a compreensão, junto a uma visão dos letramentos como práticas sociais (Street 1995, Gee 1996), inseridas em comunidades de prática (Wenger 1999). Conforme Coste (1978/2002) é possível pensar em públicos diversos nas práticas de leitura em LEs de adultos, dependendo não tanto do conhecimento global da língua, mas, e entre outras coisas, do domínio situacional e relacional da produção, recepção e circulação dos textos-alvo, do domínio textual de determinados formatos, assim como do domínio referencial geral da área de conhecimento em questão. Em Orlando (2007) exploravam-se as percepções dos sujeitos “aprendizes-leitores” a respeito da “leitura de textos em geral” vs. “leitura de textos especializados na área”. As (re)lexificações e as construções discursivas (Fairclough 2001) presentes nos dados analisados apontavam a estabelecer uma associação entre gêneros discursivos e graus de complexidade lingüística que parece interessante revisar. A análise de eventos de letramento acontecidos no cenário de pesquisa mostraria uma relação autor/texto/leitor percebida diferentemente nos diferentes gêneros, o que pareceria evidenciar abordagens de leitura em que as diversas “línguas” empregadas em textos pertencentes a diversos gêneros discursivos não são dialogicamente correlatas (Bakhtin, 1934-1935/1998). Para o ensino-aprendizagem de leitura em LEs endereçado a aprendizes adultos, parece importante buscar formas de fazer sair do estado de equilíbrio essas diversas línguas (registros), o que talvez poderia contribuir para a quebra de certas percepções que se apresentam como construções de sentido comum (Fairclough 1989).*

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas (UCPel).

Resumen. *Este trabajo busca analizar cómo se establecen las relaciones autor/texto/lector en diversos géneros discursivos en procesos de enseñanza – aprendizaje desarrollados en cursos de portugués para aprendices hispano – hablantes. El escenario de investigación consiste en clases de lectura, pensadas como apoyo para la lectura de bibliografía especializada y destinadas a alumnos de grado y de posgrado en una universidad pública. El soporte teórico de esta investigación recupera la concepción bakhtiniana sobre el lenguaje dialógico y la comprensión, junto a una visión de las “literalizaciones” como prácticas sociales (Street 1995, Gee 1996) insertas en comunidades de práctica (Wenger 1999). De acuerdo con Coste (1978/2002) puede pensarse en públicos diversos en las prácticas de lectura en LEs de adultos, no tanto en función del conocimiento global de la lengua sino, entre otras cosas, del dominio situacional y relacional de la producción, recepción y circulación de los textos – meta, del dominio textual de determinados formatos y del dominio general del área de conocimiento en cuestión. En Orlando (2007) se exploraban las percepciones de los sujetos “aprendices – lectores” sobre la lectura de textos en general” vs. “lectura de textos especializados en el área”. Las (re)lexificaciones y las construcciones discursivas (Fairclough 2001) presentes en los datos analizados apuntaban a establecer una asociación entre géneros discursivos y grados de complejidad lingüística que parece interesante revisar. El análisis de eventos de literalización acontecidos en el escenario de investigación mostraría una relación autor/texto/lector percibida diferentemente en los diferentes géneros, lo cual evidenciaría enfoques de lectura en los que las diferentes “lenguas” empleadas en textos pertenecientes a diversos géneros discursivos no están correlacionadas dialógicamente (Bakhtin, 1934-1935/1998). Para la enseñanza – aprendizaje de lectura en LEs dirigida a aprendices adultos, parece importante buscar formas que hagan salir de un estado de equilibrio a esas diferentes lenguas (registros), lo cual podría contribuir para una ruptura de ciertas percepciones presentes como construcciones de sentido común (Fairclough 1989).*

Palavras-chave: ensino – aprendizagem de leitura em LEs; letramentos situados; textos acadêmicos

1. Introdução

1.1. Sobre o conceito de leitura e a fundamentação teórica que sustenta esta pesquisa

A análise a ser desenvolvida nesta oportunidade faz parte de uma pesquisa maior que busca compreender os processos de ensino – aprendizagem que acontecem em cursos de leitura em línguas estrangeiras próximas: francês, italiano e português para adultos hispano - falantes. Trata-se de disciplinas de um semestre acadêmico de duração, caracterizadas pelo seu caráter instrumental, sendo que têm sido concebidas dentro do contexto institucional em que se oferecem (contexto universitário, público) para agir

como apóio da leitura de bibliografia acadêmica de alunos universitários de graduação e pós-graduação.

A revisão de referencial teórico sobre os processos de leitura em L2 permite constatar uma evolução a través do tempo sobre a forma de concebê-los². Uma linha divisória relevante parece se delinear em termos de duas grandes tendências dos paradigmas teóricos (resultado da apropriação de posturas elaboradas no âmbito da língua materna): a forma em que fatores cognitivos e / ou contextuais “protagonizam” tais processos. A primeira tendência refere-se a um conjunto de abordagens moldadas em termos processuais e focalizadas no indivíduo (isolado, ou em sociedade). O foco está nos aspectos cognitivos da leitura, em termos da forma em que os indivíduos adquirem, organizam, e usam suas habilidades em L2, abrindo as possíveis interpretações de leitura em termos de processamentos de baixo para cima, de cima para baixo, ou de forma interativa. Nas visões menos “autônomas” desta tendência, a interação leitor e autor / texto apresenta-se como uma relação entre atividades cognitivas em vários níveis realizadas pelo leitor ao “ler” um texto, e esse texto. Ou, inclusive, como uma relação de responsabilidade mútua entre leitor e autor.

A segunda tendência abrange diversas tradições sociolingüísticas que enfatizam os fatores psico – sociais a respeito da leitura. A presente pesquisa insere-se na linha que, dentro desta segunda tendência, revisa criticamente a noção de letramento na procura de dar conta da dimensão contextual presente na leitura. Esta é entendida aqui como um acontecimento social e cultural em torno da língua escrita, o que não significa apagar os aspectos cognitivos vinculados à leitura (cf. SOARES, 1998, 2003). Trata-se de partir da análise de **eventos de letramento** para compreender uma determinada **prática de letramento** (STREET, 1995, cf. GEE, 1996). Os eventos de letramento, tal como foram originalmente definidos por Heath em 1982 (apud STREET, 1995) são toda ocasião em que um fragmento de escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos. Por sua vez, as práticas de letramento, procedendo para um nível maior de abstração, se referem aos comportamentos e às conceituações sociais e culturais que dão sentido aos usos de ler e/ ou escrever.³ A escolha pela expressão “práticas” em plural busca por a ênfase na multiplicidade e diversidade que se esconde por trás da noção de letramento nesta visão discursiva, situada, sociocultural. A leitura é concebida como muitas práticas diversas (porque situadas socioculturalmente), e não como uma “leitura em geral” (GEE, 2000: 204.)

Os conceitos de evento de letramento e práticas de letramento, inseridos dentro do arcabouço de um modelo ideológico, habilitam um tipo de pesquisa mais consciente

² Em particular, vide Hudson (1998), e Alexander e Fox (2006).

³ Ou, dito pelas palavras de outros autores, tudo aquilo que acontece nos cursos instrumentais (assim como na pesquisa em torno a esses cursos) é entendido como *eventos sociais* de índole marcadamente discursiva, porque “o dito / escrito” ocupa um lugar central no desenvolvimento da atividade (FAIRCLOUGH, 2003, cf. LINELL, 1998). Tais eventos vinculam-se às *estruturas sociais* (entidades de alto grau de abstração), por meio das *práticas sociais*, que resultam instâncias articuladoras de determinados usos lingüísticos por parte de seus participantes, sujeitos sócio - historicamente situados em um mundo material (FAIRCLOUGH, 2003).

do ponto de vista social (STREET, 1995). No caso desta pesquisa, o arcabouço ideológico norteador é a reflexão bakhtiniana sobre a linguagem. Na sua concepção dialógica sobre a linguagem, a compreensão da fala viva é sempre ativa e prene de resposta:

A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta. É claro que nem sempre ocorre imediatamente a seguinte resposta em voz alta ao enunciado logo depois de pronunciado: a compreensão ativamente responsiva (...) pode realizar-se imediatamente na ação (...), pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa (...), mas isto, por assim dizer, é uma compreensão responsiva de efeito retardado (...). Os gêneros da complexa comunicação cultural, na maioria dos casos, foram concebidos precisamente para essa compreensão ativamente responsiva de efeito retardado.” (BAKHTIN, 1952-1953 / 2003, 271-272.)

E essa responsividade, essa participação ativa de quem compreende, não fica restrita ao mundo da oralidade, mas também atinge a escrita. A apresentação bakhtiniana, multidimensional, da compreensão, abre as portas para uma visão holística e dialógica da leitura, ao entrosar nela tanto fatores cognitivos quanto fatores contextuais. Conforme assinala Bakhtin (1974/2003), o processo de compreensão efetiva, real e concreta, envolve um conjunto de atos particulares: 1. a percepção psicofisiológica do signo físico (por exemplo, de uma palavra); 2. seu reconhecimento (como conhecido ou desconhecido), em termos de reprodutibilidade (geral) na língua; 3. a compreensão de seu significado (em um contexto mais local e um outro mais global), e, 4. a compreensão ativo-dialógica (a sua interpretação em termos de concordância ou discordância).

Uma aproximação aos fenômenos relativos à leitura em processos de ensino – aprendizagem em línguas estrangeiras que parta do mirante bakhtiniano, é na verdade uma aproximação a certas formas de uso da língua, dentro de um determinado contexto, que dialoga por sua vez com as considerações do letramento situado antes referido.

1.2. Sobre a metodologia e os dados de pesquisa

A abordagem teórica norteadora da presente pesquisa invoca quase que por necessidade, um alinhamento do ponto de vista metodológico com as práticas próprias da pesquisa qualitativa. Este tipo de investigações se caracteriza pela observação participante, e pelo interesse, central para o pesquisador, em elucidar diversos aspectos da significação humana na vida social (BOGDAN e BLIKEN, 1991). Põe-se aqui especial ênfase em compreender a construção social e o enquadre local das situações particulares, e enfatiza-se, igualmente, na necessidade do pesquisador de considerar o significado dos eventos analisados desde o ponto de vista dos atores neles envolvidos (DENZIN e LINCOLN, 2006).⁴

⁴ Esse reconhecimento do papel do pesquisador vincula-se também de forma evidente com a concepção bakhtiniana a respeito da atividade interpretativa do pesquisador em ciências humanas, proposta em dois movimentos: o primeiro envolve a compreensão dos fatos sem sair dos limites da compreensão do próprio autor, e o segundo propõe como tarefa “utilizar a sua distância temporal e cultural” (BAKHTIN, 1970-1971/ 2003, p. 381). A distância “exotópica” não significa para quem faz pesquisa ficar por fora, tratando os sujeitos como se fossem um objeto, exterior e divorciado dele (cf. BAKHTIN, 1974 /2003). É na inclusão no nosso contexto, alheio para o autor, que construímos dialogicamente o outro e nós mesmos.

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

Numa “entrada” anterior nesse cenário de pesquisa, explorei as percepções a respeito dos gêneros discursivos manifestadas pelos “aprendizes-leitores”⁵, e aos efeitos de trabalhar com essas percepções me concentrei fundamentalmente em dois registros de dados: um questionário e as entrevistas gravadas (ORLANDO, 2007). Nesta ocasião, trabalharei com os dados já analisados, especialmente o questionário, em diálogo com as aulas gravadas exclusivamente na disciplina de leitura em português (PLE).

2. Os “grupos de palavras” nos dados analisados

No questionário distribuído o último dia de aulas, dia em que os alunos realizaram a prova final, se inclui um conjunto de sete perguntas de resposta aberta, das quais uma está relacionada diretamente com a questão dos gêneros⁶:

Pregunta 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? (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 área⁷ nessa língua estrangeira?)

As respostas dos aprendizes-leitores são, na grande maioria, afirmativas (92.6% do total), frente a um número notadamente menor de respostas negativas ou ambíguas⁸ (4.5% e 3% respectivamente). Essas respostas afirmativas se agrupam por sua vez, em respostas afirmativas “plenas” (25.4% do total de respostas), ou respostas com algum tipo de amplificação / esclarecimento, ou restrição em geral / particular (67.2% do total de respostas). Mediante a expressão “resposta afirmativa plena”, estou aludindo àqueles casos em que os sujeitos respondem exclusivamente mediante um “sí”, enquanto por “resposta afirmativa com amplificações / esclarecimentos faço referência aos casos em

⁵ A pergunta norteadora para a análise foi 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”?

⁶ O referido questionário foi completado pela totalidade dos participantes das aulas de leitura que completaram o semestre acadêmico, isto é, 67 alunos pertencentes a alguma das três turmas antes mencionadas (respectivamente, 21 aprendizes de francês, 18 de italiano e 28 de português).

⁷ O termo “licenciatura” assinala em espanhol tanto a formação em nível de graduação quanto a especificidade temática (por exemplo, Antropologia, ou Filosofia), daí a tradução feita desse termo como “área”.

⁸ As respostas que incorporo nas categorias de negativas ou ambíguas são de tipo “no”, “más o menos”. Em todos os casos mantereí as respostas na língua original, isto é, espanhol.

que o sujeito incorpora algum tipo de comentário ao respeito (exemplo: “*Sí, ahora sí, porque ya tengo las herramientas básicas como para poder entender un texto en portugués*”, S12port⁹). No que refere às categorias de “respostas afirmativas com restrições”, incluem-se aqui aqueles casos em que os sujeitos interrogados, se bem que respondem afirmativamente à pergunta, limitam o alcance de sua afirmação. As restrições podem ser de caráter geral (exemplo: “*Con limitaciones, pero sí*”, S16port). Porém, reiteradamente, tais restrições aparecem vinculadas ao tipo de texto, levando em consideração 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** (exemplo: “*Sí, puedo abordar la lectura general de un texto, pero no la lectura de un texto especializado*” S24port).

Assim como certas respostas retomam quase literalmente a diferenciação entre leitura em geral / leitura de um texto especializado na temática da área, outras respostas, entretanto, nos confrontam, em nosso papel de intérpretes desses (micro)textos, a “grupos de palavras e significados” (WILLIAMS, 1976, apud FAIRCLOUGH, 2001) cujo valor devemos determinar. Isto é, como intérpretes precisamos decidir de que forma compreender (no sentido bakhtiniano do termo) as escolhas feitas pelos autores / produtores sobre seu uso de uma(s) palavra(s) e sobre a expressão de significado por meio delas. Na relação palavras-significados há movimentos em duas direções: de uma parte, as palavras têm vários significados, de outra, estes significados são “lexicalizados” de modos diversos. Esse duplice movimento, que envolve escolhas do autor/ produtor e decisões do intérprete, não é puramente individual: “os significados das palavras e a lexicalização de significados são questões que são variáveis socialmente e socialmente contestadas, e facetas de processos sociais e culturais mais amplos” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 230; cf. BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 1929/2006; MEY, 1985; LINELL, 1998).

Dentro desse duplice 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” simplesmente como “*un texto*” (S20port, quem afirma sentir-se “*en condiciones de leer y comprender un texto*”), ou em termos de “*lectura ligera y general*” (S2port). De outra parte, “a leitura de um texto especializado na temática da área” aparece relexicalizada, entre outras coisas, como “[*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 ao vocabulário próprio dos “textos especializados (na temática da área)” (exemplo: “*...para mi licenciatura las palabras de los textos a veces se complican*”, S15port).

⁹ Nas respostas apresentadas como exemplos, os sujeitos são referidos mediante um número e a indicação da língua-alvo (exemplo: S12 port: sujeito 12 português). Se bem que nesta ocasião os exemplos pertençam sempre à disciplina de leitura em português, as percentagens correspondem a francês, italiano e português conjuntamente.

3. Uma entrada em sala de aula de leitura em PLE: a “quebra” percebida

Vale assinalar que as relexificações dos aprendizes – leitores retomam a divisão entre “leitura em geral” (LG) e “leitura de um texto especializado” (LTE) introduzida na própria formulação da pergunta desse questionário. Quando foi redigido, eu tinha percebido durante minha participação como observadora das aulas de leitura que, no caso de PLE (parcialmente em francês, menos claro em italiano) seria possível falar em duas partes, não cronológicas, mas “textuais”, das disciplinas. Essa divisão em duas partes faz referência ao tipo de textos trabalhados. A coletânea de leituras de PLE (elaborada pela própria professora da disciplina) inclui uma primeira série de textos correspondentes a revistas de atualidade brasileira (fundamentalmente *Veja* e *Isto é*), e uma segunda série, menos numerosa, de textos mais extensos selecionados de diversas publicações acadêmicas. De acordo com o explicado anteriormente, os registros de dados incluem gravação dessas aulas de leitura. Nelas é possível apreciar como a “qualidade” dos textos relativos à LG não é percebida da mesma forma que a dos textos do âmbito de LTE.

Seqüência 1. “Agora não é Veja”

1. 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 aprofundadas...
2. γ - es de veja este texto?
3. P- agora já não é veja eh..
4. α - va a ser muy largo?
5. β - es largo
6. δ - va a ser largo. es mucho para leer!
7. γ - todo eso?
8. P- es mucho para leer! pero tienen todo el fin de semana para eso!

Aula de leitura PLE, 7/6/06

Neste primeiro caso, é a professora que, no final do trabalho do dia anuncia sobre a mudança que acontecerá com as leituras marcadas para as próximas aulas. Trata-se de textos “mais densos”, “de temáticas mais aprofundadas” (turno 1): “já não é *Veja*” (turno 3), comenta quando um aluno da turma pergunta se as leituras seguintes pertencem a essa revista, como em ocasiões anteriores (turno 2). Se bem que alguns alunos não tenham ainda conferido na coletânea de textos, como parece ser o caso pelas perguntas feitas (turnos 2 e 4) há outros que já olharam para esses novos textos, e que adiantam que a próxima leitura é muito longa (turno 6).

No dia em que deviam começar a trabalhar com o texto marcado, primeiro dessa nova série (isto é, LTE), a maioria da turma explicou que não tinha lido em casa. A professora decidiu trabalhar sobre a base de um questionário, previsto inicialmente para uma fase posterior. Enquanto as perguntas eram escritas no quadro para serem copiadas, um novo intercâmbio acontece e evidencia percepções sobre LTE, desta vez não só da professora mais também dos aprendizes leitores.

Seqüência 2. “Os textos pedem isso, os textos merecem isso”

1. γ- esa última... ((falando em uma das perguntas escritas no quadro))
2. P- tiene dos partes además ((ela ri brevemente)) estoy MUY rebuscada.. tremendamente... estoy bien rebuscada.. tá?
3. ζ- ((brincando para P)) o que aconteceu.. su sua vida Lúcia.. de ser assim? ((algumas AA riem))
4. 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
5. ζ- e nós que merecemos?
6. P- también! vocês también. 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, incompreensível)) bueno. después de esto. no se pueden negar que pueden leer cualquier texto. en portugués.. y en cualquier texto..
7. γ- ah sí?

Aula de leitura PLE, 12/6/06

Se, de uma parte, a professora brinca com eles sobre o grau de detalhe procurado na formulação das perguntas (turno 2, “estoy bien rebuscada”), também os alunos brincam (turno 3), e essa brincadeira é seguida por uma explicação da professora sobre a sua “mudança”: na metade do curso, as exigências parecem mudar porque os textos “pedem” e “merecem” outro tipo de tratamento (turno 4), segundo ela explica. Depois de uma nova brincadeira (turnos 5 e 6), a professora comenta que depois desse trabalho vão conseguir ler “qualquer tipo de texto” (turno 6) e a pergunta de um aluno (turno 7) parece por em dúvida essa afirmação...

Vejamos o que acontece a respeito da leitura de outro texto na linha de LTE. Desta vez, o evento traz também comentários prévios ao trabalho em sala de aula.

Seqüência 3. “ ¡Estamos en japonés!”

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

Aula de Leitura DE 21/6/06

Este intercâmbio inicia com comentários avaliativos sobre dois textos a serem tratados em próximas aulas: “Primeiros habitantes” e “Descobrimos línguas africanas”¹⁰ (turnos 1 a 8). A professora indica que o primeiro texto é “fácil” (turno 1), inclusive “fácilimo” (turno 4), parecer compartilhado por alguns alunos (turno 3, 5 e 8¹¹). Mas o parecer a respeito do segundo texto não é o mesmo (cf. turnos 3 e 8). A dificuldade maior desse outro texto se justificaria porque é um dos últimos da disciplina (em turno 9: “estamos quase terminando”). Mas a percepção dessa dificuldade parece ser grande

¹⁰ Em AZANHA e VALADÃO (1991) *Senhores destas terras – Os povos indígenas no Brasil* e em *Atas da Associação Brasileira de Lingüística* (1993) respectivamente.

¹¹ A expressão “ser un boleto” do espanhol coloquial rioplatense faz referência a uma questão muito fácil.

para alguns alunos, como fica evidenciado na continuação da seqüência, quando uma aluna indica, brincando, que essas aulas já não são de português, mas de japonês (turnos 10 e 12). Se a professora não parece compreender inicialmente o comentário (turnos 11 e 13), outros alunos sim, indicando como a dificuldade não é só de ordem gramatical, mas também léxico (“algunas palabras.. no entendí. como que perdí parte del hilo” em turno 17) e temático (“lo que el texto dice” em turno 18). Mesmo se a professora procura explicar que o que acontece é que esta é uma publicação acadêmica (turno 19) e portanto o texto é “mais duro” (turnos 21 e 23), os alunos da turma continuarão evidenciando uma interpretação desse texto como complicado, de acordo com a seqüência acontecida na aula posterior e apresentada a seguir.

Seqüência 4. “Ese que es tan complicado”

1. P- pero vamos a dejarlo. para desarrollar la clase que viene ((referindo-se ao Futuro do Subjuntivo)) porque lo vamos a encontrar en el texto que ustedes van a leer ahora.. tá.. el Descubriendo línguas africanas..
2. γ- ah! ese que es tan complicado!
3. P- que es complicado no? por qué es complicado?... por que é que vocês acharam complicado?
4. γ- es el desarrollo del tema.. en realidad es el tema. para mí es el tema.. lo complicado..
5. P- ah! é o assunto?
6. γ- sí sí... eh. de repente. para para alguien que esté este estudiando lenguas.. es mucho más fácil
7. α- é muito informativo.. nas.. na na. na área.. profissional..
8. P- é. acadêmica
9. α- acadêmica
10. P- acadêmica.. né.. pertenece a una publicación.. acadêmica.. que eu mostrei para vocês né? (...) é bem.. esse sim. é bem técnico. não é?

Aula de leitura DI E 26/6/06

Depois de mencionar algumas questões relativas ao Futuro do Subjuntivo, a professora indica que esse ponto vai ser tratado uma vez discutido o texto “Descobriendo línguas africanas” (turno 1). Novamente a menção a esse texto traz comentários avaliativos dos integrantes da turma. O texto é nomeado como “ese que es tan complicado” (turno 2), o que introduz uma pergunta de P a respeito da complicação (turno 3). A explicação dada faz referência ao assunto (“de repente para alguien que esté estudiando lenguas.. es mucho más fácil” em turno 4, ou “é muito informativo na área Professional em turno 7). Como no episódio 3, neste a professora insiste novamente sobre o fato de ser uma “publicação acadêmica” (turno 10).

De acordo com esta rápida revisão de alguns eventos interativos em sala de aula de PLE, novas relexificações aparecem a respeito de determinado tipo de textos tanto na voz da professora (“textos mais densos e de temáticas mais aprofundadas” em seqüência 1, textos que “merecem” um determinado tratamento, texto “duro” em seqüência 2, “publicação acadêmica” em seqüência 3, texto “técnico” em seqüência 4) como na voz dos aprendizes leitores.

4. Considerações finais

Como interpretar os diversos grupos de palavras dos aprendizes-leitores sobre LTE e que tipo de percepções evidenciariam a propósito de “gêneros discursivos”?

Dos pontos enumerados na concepção bakhtiniana da compreensão antes apresentada, dois apareceriam, a meu ver, como chaves para a interpretação dessas respostas dos aprendizes-leitores: o reconhecimento da palavra, em termos de conhecida ou desconhecida, e a compreensão do seu significado em um contexto mais local e um outro mais global. 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 “... 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”.

Se levarmos em consideração a construção de “públicos leitores” elaborada por COSTE (1978/2002, pp. 22-23) – se bem que, conforme ele assinala, realizada de forma apriorística - existem determinados públicos que estão bem armados para abordar os textos, mesmo se o conhecimento da língua estrangeira, em termos globais, pode ser fraco.¹² Entre estes podemos considerar aos pesquisadores de uma determinada área do conhecimento que consultam artigos de revista de sua especialidade numa língua estrangeira. Essa “vantagem” perante a língua estrangeira aconteceria, entre outras coisas, porque esses pesquisadores-leitores possuem determinadas competências: têm um domínio situacional e relacional da produção / recepção e circulação dos textos-alvo (i.e. quem os redige, por que e para quem, etc.), e têm um domínio referencial geral na área do conhecimento considerado (o background).

Só que, em nosso caso, os sujeitos “aprendizes-leitores” não comparecem tão bem armados ao campo de batalha. Devido a formalidades institucionais, os cursos de leitura são exigidos antes de completar a metade do programa (de graduação) universitário. Isto nos levaria a considerar no horizonte das probabilidades que nossos alunos de cursos de leitura, se bem que possam apresentar pontos de contato com esse “público exemplar” pensado por Coste (ibidem), também apresentariam pontos divergentes, na medida em que se encontram em pleno processo de construção desse domínio referencial geral da área do conhecimento (conhecimento que, por sua vez, envolve determinados recursos léxicos técnicos, próprios da área).¹³ Uma outra característica deste cenário, que acrescenta sua complexidade, tem a ver com a heterogeneidade de interesses acadêmicos nele presentes:

¹² E o conhecimento de português destes aprendizes leitores não é de entidade, esta disciplina de leitura não pressupõe como requisito prévio outras disciplinas. Do ponto de vista da língua estrangeira, eles podem ser categorizados em termos de “iniciantes”.

¹³ De outra parte, chama a atenção a afirmação generalizada nas respostas dos aprendizes-leitores ao questionário sobre sentir-se em condições de abordar, como já foi dito, textos em geral, já que esta categoria, quase tão abarcadora em sua diversidade quanto a própria língua estrangeira, recobre recursos tão sofisticados, ou talvez mais, que os próprios de um texto especializado. Provavelmente, o que esteja primando aqui seja, tal como aparece expressado em algumas das relexificações revisadas (“texto sencillo”, “lectura ligera y general”), uma espécie de percepção de equivalência entre generalidade e simplicidade.

os aprendizes leitores pertencem a diferentes áreas das ciências humanas e sociais (antropologia, educação, letras, etc.). Na hora de escolher material de leitura para um público com esse perfil, um artigo sobre lingüística pode soar “pouco familiar” a alunos, por exemplo, de educação.

Além dessas questões, cuja incidência não deveria ser desconsiderada, por que o gênero “técnico” (ou o conjunto de formas genéricas técnicas, por falar de maneira ampla) e os registros a ele associado, seriam percebidos como mais “difíceis”, equivalentes a uma aula de japonês? Se bem que possa reconhecer-se neste gênero uma complexidade associada ao domínio referencial geral da área, também poder-se-ia reconhecer uma estabilidade consistente em sua construção textual (no que tem a ver com diagramação, disposição, articuladores lógicos empregados, etc.; cf. COSTE, op.cit.)

Vale a pena repensar a pergunta que abre esta seção do trabalho levando em consideração gêneros e registros integradamente (EGGINS e MARTIN, 2000). Se assumimos como gêneros discursivos os “modelos tipológicos de construção da totalidade discursiva” (BAKHTIN, 1959-1961/2003, p.334), tanto de formas cotidianas quanto de formas literárias, escritas e orais, esta concepção de gênero convoca a uma articulação com a noção de registro como expressão recorrente dos contextos situacional e sociocultural presentes nas escolhas lingüísticas realizadas pelos falantes.

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).

Em um dos seus trabalhos mais acabados a respeito da diversidade das línguas e da “palavra viva”, Bakhtin se vale da imagem do “camponês analfabeto” para mostrar, precisamente, qual o alcance dessa diversidade:

A consciência lingüística, sócio-ideológica e concreta (...) encontra-se envolvida (...) por um pluridiscorso, e de modo algum por uma só linguagem, única, indiscutível e peremptória. (...)

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 lingüísticos: ele rezava a Deus em uma língua (...), cantava suas canções em outra, falava numa terceira língua no seio familiar (...). Todas elas eram línguas diferentes (...), não estavam dialogicamente correlatas na consciência lingüística 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. Estes aprendizes, letrados em sua própria língua, podem ter uma consciência lingüística a respeito das diferentes línguas (ou seja, registros) que usam cotidianamente. Mas isso não significa necessariamente que tais registros estejam dialogicamente correlatos em sua consciência, nem que nela seja percebida sua pluridiscursividade, que significa, como o próprio Bakhtin assinala, que “estas línguas e mundos cedo ou tarde sairão de seu estado de equilíbrio sereno e amorfo” (ibidem, p. 103). Consequentemente, a mesma falta de

percepção da pluridiscursividade presente no mundo do “camponês analfabeto” pode aparecer no percurso de aprendizagem de uma língua estrangeira.

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

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

Normas empregadas para a transcrição das entrevistas	
P	Professor
A	Voz de um aluno não identificado
AA	Vozes de vários alunos não identificados
(O)	Comentário do analista
(...)	Trecho omitido
.	Micro pausa
..	Pausa média
...	Pausa longa
?	Entonação interrogativa do enunciado
!	Entonação exclamativa do enunciado
MUY lindo	O uso de maiúsculas indica ênfase
[Turno superposto

5. Referências bibliográficas

ALEXANDER, P.A.; FOX, E. A Historical Perspective on Reading Research and Practice. In: RUDDELL, R.E.; UNRAU, N.J. (Eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading*. 2a ed. Newark: International Reading Association, 2006. p. 33- 68.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV) (1929) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora HUCITEC, 2006.

----- (1934 -35) Discurso no romance. In: *Questões de literatura e de estética*. São Paulo: Editora UNESP / HUCITEC, 1998. p. 71-210.

----- (1952-1953) Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M.M. *Estética da criação verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 p. 261-306.

----- (1959-1961) O problema do texto na lingüística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, M.M. *Estética da criação verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 307-335.

----- (1970-1971) Apontamentos de 1970-1971. In: BAKHTIN, M.M. *Estética da criação verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 367-392.

----- (1974) Metodologia das Ciências Humanas. In: BAKHTIN, M.M. *Estética da criação verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 393-410.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Editora Porto, 1991.

COSTE, D. (1978/ 2002) Leitura e competência comunicativa. In COSTE, D. et al. *O texto: leitura & escrita*. Campinas: Pontes, 2002. p. 11-30.

DENZIN. N.K.; LINCOLN, I.S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN. N.K.; LINCOLN, I.S. *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa*. Teorias e Abordagens. 2ª ed. Tradução Sandra Regina Netz. São Paulo: ARTMED, 2006. p. 15-42.

EGGINS, S.; MARTIN, J.R. Géneros y registros del discurso. In VAN DIJK, T. (comp.) *El discurso como estructura y proceso. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa, 2000. p. 335-371.

FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. London and New York: Longman, 1989.

----- *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

----- *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

GEE, J.P. Discourse and Sociocultural Studies in Reading. In: KAMIL, M.L. et al. (Eds.) *Handbook of Reading Research. Volume III*. New Jersey / London: Lawrence Erlbaum Ass., 2000. p. 195- 207.

----- *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. Oxon / New York: RoutledgeFalmer, 1996.

HUDSON, T. Theoretical perspectives on reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, p. 43-60, 1998.

LINELL, P. *Approaching Dialogue*. Amsterdam: John Benjamins, 1998.

MEY, J. Wording. In: MEY, J. *Whose language? A Study in Linguistic Pragmatics*. Amsterdam / Philadelphia, 1985. p. 164-334.

ORLANDO, V. 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, 2007. p. 871-881.

SOARES, M. *Letramento*. Um tema em três gêneros. 1ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1998.

----- *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

STREET, B.V. *Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London and New York: Longman, 1995.