

A perspectiva dialógica em pesquisa de práticas de letramentos / *The Dialogical Perspective in Literacy Practices Research*

*Virginia Orlando**

RESUMO

Este trabalho procura mostrar algumas contribuições do dialogismo bakhtiniano para a conceitualização da leitura e da escrita, assim como para a análise de eventos de letramento em relação com práticas de letramento. Um exemplo de tais contribuições é apresentado a partir de pesquisa das formas de relacionamento entre o componente axiológico da compreensão e os gêneros discursivos em cursos de leitura em línguas estrangeiras próximas. Analisam-se dois eventos de letramento a respeito de textos acadêmicos em sala de aula de um curso de leitura de português como língua estrangeira. Os aprendizes-leitores são hispano-falantes, alunos de graduação e pós-graduação de uma faculdade pública no Uruguai. O exame da dimensão axiológica expressa nas enunciações desses aprendizes-leitores nos eventos analisados busca mostrar sua apresentação identitária a respeito da comunidade discursiva acadêmica, assim como a percepção dos requerimentos específicos para ler como *insider* de uma comunidade acadêmica.

PALAVRAS-CHAVE: Dialogia; Letramentos; Comunidades discursivas

ABSTRACT

This work aims to show some contributions of Bakhtinian dialogism for the conceptualization of reading and writing, as well as for the analysis of literacy events in relation with literacy practices. An example of such contributions is presented on the basis of an applied research about the relation between the axiological component of understanding and speech genres in proximal foreign language reading courses. Two literacy classroom events related to academic texts in a reading course in Portuguese as a foreign language are analyzed. The learners-readers are Spanish-speaking, undergraduates and graduates of a public university in Uruguay. The consideration of the axiological dimension expressed in the utterances of the learners-readers in the events analyzed seeks to show their identity presentation about the academic discourse community, as well as the perception of specific requirements to read as an insider of an academic community.

KEYWORDS: *Dialogism; Literacies; Discourse communities*

* Professora da Universidad de la República, UDELAR, Montevideu, Uruguai; vir.orlando@gmail.com

Introdução

A Linguística Aplicada, hoje, foca sua atenção em múltiplas “práticas linguísticas” e no contexto em que as pessoas vivem e agem, buscando compreender as formas de vida sociocultural, política e histórica por elas experienciadas (MOITA LOPES, 2006, p.21). A pesquisa aplicada interessa-se fortemente por processos: o desenvolvimento da linguagem, seu uso, o ensino de línguas, sua aprendizagem. Esses processos requerem diferentes teorias e diferentes métodos dos associados à descrição gramatical estática (LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008, p.79). Por trás das considerações dos pesquisadores aplicados preocupados com as práticas linguísticas e seus contextos de produção ressoam outras palavras, mais distantes e, ao mesmo tempo, enormemente contemporâneas: as de Bakhtin e sua teoria dialógica do discurso.

O apelo bakhtiniano a uma “translinguística”¹, isto é, o estudo dos aspectos da vida do discurso que “[...]ultrapassam os limites da linguística” (BAKHTIN, 1997, p.181) decorre da concepção de linguagem que, bem cedo em sua reflexão, se apresenta fortemente comprometida com o fenômeno social da interação verbal, realizada por meio de enunciação ou enunciações: essa interação constitui “a realidade fundamental da língua”, porque “[...] a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV), 2006, p.128).

1 Sobre a dialogia e a dimensão avaliativa da compreensão

A dialogia é um aspecto basilar da reflexão bakhtiniana sobre a vida da linguagem. 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 [...]. O universo da cultura é intrinsecamente responsivo, ele se move como se fosse um grande diálogo” (FARACO, 2006, p.57).

¹Em 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.

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.

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. (2003b, p.348, grifo do autor).

Vale lembrar que a expressão “diálogo inconcluso” aponta, fundamentalmente, para as possibilidades infindas, em aberto, da palavra viva. 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 (BAKHTIN, 1998a, p.88; BAKHTIN, 2003a, p.299-301). 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)” (BAKHTIN, 2003a, p.300).

O enunciado, esse elo na cadeia de comunicação discursiva, é inseparável dos elos precedentes e futuros que geram nele ressonâncias dialógicas e atitudes responsivas diretas. O jogo temporal da dupla orientação 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. Apresenta-se, com clareza, um perfil do receptor protagonista, desde uma “ativa posição responsiva”, porque “toda compreensão é prenhe de resposta” (BAKHTIN, 2003a, p.271).

A responsividade é um aspecto constitutivo do marco filosófico bakhtiniano, segundo o qual o mundo da vida é o todo real da existência de seres históricos únicos,

que realizam atos únicos e irrepetíveis². Os sujeitos não podem atenuar sua responsabilidade pela realização de um ato³ invocando um alibi, isto é, aludindo ter estado num outro lugar, diferente daquele da realização desse ato (BAKHTIN, 2010). Em cada ato, vive-se agindo em relação a tudo o que não é *eu*, em relação ao *outro* e, ao mesmo tempo, assumindo-se uma posição avaliativa a cada momento.

A dimensão avaliativa do relacionamento entre o *eu* e o *outro* se manifesta permanentemente na palavra viva: dizemos ou escutamos verdades ou mentiras, coisas boas ou más, agradáveis ou desagradáveis (BAKHTIN, 2006, p.98-99; p.137-8). Na vida do 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 (BAKHTIN, 1998a, p.97-100). A linguagem “satura-se” de intenções e acentos social e coletivamente significativos. Embora pudéssemos 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.

A análise da vida do discurso presta atenção aos participantes envolvidos nos atos concretos individuais e sempre sociais: o dialogismo nega o subjetivismo individualista, apresentando o indivíduo num jogo dúplice de encaixes sociais, 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 cumulativo 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, 2006).

² O indivíduo como pessoa responsável por seus pensamentos e seus desejos, como ser semiótico, é entendido por Bakhtin e outros integrantes do Círculo como um fenômeno puramente socioideológico (BAKHTIN, 2006, p.59).

³ O termo de origem eslava *postupok* para “ato” aponta ao acontecimento concreto, contingente, que alguém realiza propositadamente: assim o explica Liapunov (BAKHTIN, 2010, p.81, nota 10). É interessante observar que a crítica hispânica 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”.

Responsividade, dimensão valorativa da compreensão e encaixe em situações e tradições do indivíduo sem *álibi*, são as características da perspectiva dialógica bakhtiniana que recuperarei na análise apresentada mais adiante.

2 Leitura e escrita de uma perspectiva dialógica

O enunciado, isto é, o produto-elo dentro da grande cadeia do processo discursivo, pode ser escrito ou oral, sendo a natureza ativamente responsiva da compreensão imediata ou de “efeito retardado” (este último referido à maioria dos casos dos gêneros da comunicação cultural complexa, em muitas ocasiões, escritos). Ao desenvolver a questão, Bakhtin (2003a, p.272) explicita: “tudo o que aqui dissemos refere-se igualmente, *mutatis mutandis*, ao discurso escrito e ao lido”.

Com efeito, as ideias reitoras do dialogismo bakhtiniano não excluem o mundo da escrita e da leitura. A atuação discursiva escrita constitui um elemento da comunicação verbal: “[...] o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (BAKHTIN, 2006, p.127-8).

Portanto, 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. “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).

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. Sem dúvida, há diferenças entre ambas, não significando, contudo, assumi-las em termos dicotômicos, mas como múltiplos contínuos ou dimensões da oralidade à escrita, sendo essas dimensões diferentes (BARTON, 1994, p.81-94). Tendo em vista as numerosas superposições entre fala e escrita, parece bem mais

atrativo e produtivo olhar os gêneros discursivos embaixadores 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).

2.1 Letramentos. Práticas e eventos

Enquanto “alfabetização” refere-se ao processo de aprender a ler e escrever como aquisição de uma tecnologia de codificação e decodificação (SOARES, 2006, p.22, 58, 68-9), “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 unicamente 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 comunidade⁴.

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 contínuos: 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 contínuos (SOARES, 2006, p.48-9; SOARES, 2007, p.51). 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 não fazem sentido”⁵. Nesta linha, essas atividades são entendidas como acontecimentos sociais e culturais em torno da língua escrita (STREET, 2003, p.77). A ênfase na multiplicidade e diversidade dos letramentos, característica dos NEL, é um

⁴ Desta perspectiva, categorias como “analfabeto” e “alfabetizado” problematizam-se: “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).

⁵ No original: “[...] language and literacy are meaningless”.

movimento na linha de não pensar por categorias monolíticas as práticas de leitura e escrita: não há UMA leitura, como também não há UMA escrita.

Ao mesmo tempo, essas visões teóricas propõem formas de trabalho que incorporam os passos metodológicos da “translinguística” bakhtiniana: (1) uma análise de formas e tipos de interação verbal em conexão com suas condições concretas de produção; (2) a consideração dos enunciados concretos e dos desempenhos discursivos particulares como elementos de uma interação concatenada; (3) seu posterior reexame (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p.128-9).

Os eventos de letramento (toda ocasião em que um fragmento de escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos) 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). Essas práticas se referem aos comportamentos e às conceituações sociais e culturais que dão sentido aos usos de ler e/ou escrever (STREET, 1995, p.134). Tais 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 das atividades de leitura e escrita. A análise de eventos e práticas de letramento, portanto, é a análise do jogo de encaixes dos indivíduos entre situações (interações situadas) e tradições (práxis sociocultural).

3 Sobre eventos e práticas de letramento: a dimensão avaliativa a respeito de textos acadêmicos

As práticas de letramento circulam, criam-se e recriam-se no seio de “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: toda comunidade discursiva define-se por conjuntos de interesses comuns, valores e propósitos (BARTON, 1994, p.57), construindo-se assim diversas e múltiplas práticas de letramentos, o que convoca as reflexões bakhtinianas a respeito dos grupos sociais que saturam ideologicamente a língua comum mediante acentos específicos para cada grupo.

Vejam os um exemplo, a partir da análise desenvolvida numa investigação (ORLANDO, 2012) que revisa a dimensão valorativa da compreensão a respeito de textos acadêmicos em sala de aula de um curso de leitura de português como língua estrangeira. Trata-se de aprendizes hispano-falantes, alunos de graduação e pós-graduação de uma faculdade pública no Uruguai. Durante a primeira parte do curso de leitura em português como língua estrangeira apresentam-se textos jornalísticos, enquanto na parte final do semestre se leem textos acadêmicos. Dessa forma procura-se conciliar a comunidade “imaginada”⁶ pela instituição (leitores de textos acadêmicos em língua estrangeira) e a comunidade enfatizada pela professora (leitores de textos em língua estrangeira). Mas essa “conciliação” de comunidades de prática não é realizada sem que no caminho aconteçam sinais conflituosos. Aos efeitos de interpretar tais sinais apresento um evento acontecido no último mês das aulas, período durante o qual se focou a leitura nos textos acadêmicos⁷.

EVENTO 1: “¡ESTAMOS EN JAPONÉS!”

1. P- (...) bem escutem. então. vamos passar ao texto seguinte.
2. que. era fácil e vocês devem ter lido. imagino..
- (...)
3. α- estamos en japonés!
4. P- eh?
5. α- estás dando japonés!
6. P- estamos en japonés?
7. γ- sí.. bastante porque (---) (...)
8. ζ- claro lo que pasa es que. a mí a mí me resultó difícil.. no
9. solamente la.. (experiencia) de lo gramatical.. sino.. algunas
10. palabras.. no entendí. entonces es como que perdí parte
11. del hilo (--)
12. γ- aparte dee. de lo que el (texto) dice
13. P- si lo que pasa es que.. hay que ver.. que es una publicación
14. ya. una publicación académica.
- (...)

Aula de leitura em português, 21/6/06

⁶ Comunidade “imaginada” (cf. ANDERSON, 2002) metaforiza aqui a visão institucional que assume a comunidade de aprendizes dos cursos de leitura em línguas estrangeiras como um espaço homogêneo em termos de expectativas (ler textos acadêmicos) a respeito desses cursos.

⁷ Este faz parte do conjunto de eventos de letramento analisados em ORLANDO (2012), relativos à leitura de textos acadêmicos, dos que os eventos selecionados nesta oportunidade são apenas uma amostra.

Este intercâmbio faz parte do início da leitura do texto “Primeiros habitantes”⁸. Os comentários de P o avaliam como um “texto fácil” (linhas 1 e 2), valoração com a qual alguns participantes manifestam sua concordância, omitida na transcrição do evento apresentada nesta ocasião. O intercâmbio (omitido na transcrição) progride com a introdução de uma comparação entre o texto “Primeiros habitantes” e o texto “Descobrimos línguas africanas”⁹ a partir da qual a professora lembra à turma que estão chegando ao final do semestre, o que pareceria explicar a dificuldade maior desse outro texto. E é então que a voz de outra aluna acrescenta: “*estamos en japonês!*” (linha 3). As aulas, a seu ver, já não são de português, mas de japonês. Se a professora não parece compreender inicialmente o comentário (linhas 4 e 6), outros alunos recuperam a contribuição de α , acrescentando que percebem dificuldades não só de ordem gramatical, mas também léxica (“*algumas palabras.. no entendí. entonces es como que perdí parte del hilo*” em linhas 8 a 11) e temática (“*lo que el texto dice*” linha 12). P busca explicar que o que acontece é que esta é uma publicação acadêmica (linhas 13 e 14).

As relexificações sobre os textos acadêmicos (isto é, os significados expressos pelas palavras ditas por diferentes alunos para referir-se a esses textos¹⁰) podem ser entendidas como formas da dimensão axiológica a respeito dos textos. De muita força expressiva é a sugerida na enunciação de α , quando exclama: “estamos em japonês!”. Mediante este comentário, metaforiza-se muito mais 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. “Estar em japonês” metaforiza várias questões percebidas pelos aprendizes-leitores e expressas na dimensão axiológica de suas enunciações:

1. Uma “mudança de fase” ou incremento da complexidade das tarefas em termos de comunidade de usuários de uma língua estrangeira¹¹.

⁸ Em: Azanha e Valadão. *Senhores destas terras: os povos indígenas no Brasil: da colônia aos nossos dias*. SP: Atual, 1991.

⁹ Em: *Atas da Associação Brasileira de Linguística*. SP: USP, 1993, p.333-9.

¹⁰ 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 continuamente (daí minha preferência pelo termo “relexificação”). Esse duplice 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).

¹¹ Sobre esta questão, não aprofundada neste trabalho, ver ORLANDO (2012).

2. A apresentação identitária de “recém-chegados” à comunidade discursiva acadêmica. Esta questão é duplamente complicada porque as turmas de alunos das disciplinas de leitura em línguas estrangeiras da instituição integram alunos cuja trajetória dentro da comunidade discursiva é muito recente e, ao mesmo tempo, é diversa. Isto é, do ponto de vista disciplinar, os integrantes de uma mesma turma podem pertencer, ou melhor, estar em processo de incorporação, a diferentes comunidades acadêmicas.

3. A percepção de requerimentos específicos, “rigorosamente monitorados”, para ler como *insider* de uma disciplina acadêmica.

Para aprofundar os pontos 2 e 3, apresento um segundo evento, que acontece enquanto a turma está trabalhando com o texto “Descobrimo línguas africanas”.

EVENTO 2: “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

Neste caso β , δ e ρ explicam, em contribuições sucessivas entretecendo uma única explicação, que o que aconteceu com elas foi “pior” do que não ler (já que elas, sim, leram previamente): “não entenderam nada”. Essa micronarrativa entretecida entre as três vozes comporta risos, acompanhados por P que, por sua vez, lhes explica que, mediante as perguntas, contam com um guia de leitura. Como acontece em outros eventos não incorporados nesta ocasião, a brincadeira das alunas pode ser entendida como manifestação da dimensão valorativa de sua compreensão responsiva. A forma em que elas carregam axiologicamente os recursos da comunidade de usuários da língua as apresenta como “recém-chegados” à comunidade de práticas em letramentos em línguas estrangeiras.

Mas essa faceta não é a única manifestada nesse evento discursivo. Dada a inclusão de textos do âmbito acadêmico na disciplina de leitura em português, dar-se-ia uma busca de conciliação em termos da comunidade de leitores de textos acadêmicos em língua estrangeira e a comunidade de leitores de textos em língua estrangeira.

As brincadeiras seriam formas paródicas, duplicadas, que “faltam o respeito” a uma realidade contraditória (BAKHTIN, 1998b, p.377-8). No caso do Evento 2, trata-se do conflito desses alunos, leitores “recém-chegados” ao 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.

Em linhas gerais, de acordo com a análise desenvolvida em Orlando (2012), os eventos de letramento entrosados por textos acadêmicos se desenvolvem em modos análogos aos eventos de letramento entrosados por artigos jornalísticos, mesmo que pudéssemos esperar situações diversas em função do exposto pelos protagonistas de diversos eventos analisados. Por exemplo, poderíamos imaginar que os alunos ficariam “silenciados”, uma vez que 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 dinâmica interativa caracterizadora da leitura conjunta de textos jornalísticos e também não se modificam os posicionamentos identitários (cf. ORLANDO, 2012). Este seria o ponto mais interessante da questão. As participações dos aprendizes-leitores durante a leitura conjunta de textos acadêmicos não são construídas desde o lugar do “conhecimento experto” numa temática determinada, mas desde o lugar de aprendiz de língua estrangeira, ou desde posicionamentos mais “multi-afiliados” (por exemplo, o lugar de mãe e o lugar de aprendiz de português).

Porém, quando β , δ e ρ brincam a respeito de “ler e não entender nada” (Evento 2), o fazem, precisamente, desde o posicionamento identitário de leitores de textos acadêmicos em língua estrangeira. Como já foi assinalado, esta questão é duplamente complicada porque as turmas de alunos das disciplinas de leitura em línguas estrangeiras da instituição integram alunos 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 podem pertencer, ou melhor, estar em processo de incorporação, a diferentes comunidades acadêmicas.

A brincadeira das alunas convoca as especificidades do discurso acadêmico e, por sua vez, outra questão: as comunidades interpretativas científico-acadêmicas. As convenções dos gêneros discursivos acadêmicos são sutis e complexas: elas respondem a

molduras epistemológicas que são, 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). A apropriação das “palavras alheias” (BAKHTIN, 2003a) do âmbito acadêmico falado e escrito é um processo complexo para os alunos universitários uruguaios, que se incorporam ao âmbito acadêmico hispano-falante. Só muito recentemente, dentro da instituição universitária em que se desenvolveu a pesquisa, está problematizando-se o assunto da produção acadêmica e procurando-se formas de “socialização acadêmica” para os recém-chegados às comunidades de prática acadêmicas dessa faculdade.

Assim, 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. E a expressão “estar em japonês” é uma forma de responsividade também a respeito das chaves de interpretação da escrita “científica” e, conseqüentemente, de sua leitura, cujas chaves interpretativas foram construídas pela “comunidade científica” através dos séculos (cf. ORLANDO, 2012).

“Para o indivíduo não iniciado [...] escrever ciência é se engajar numa empresa impessoal, empírica e cumulativa, cujas normas são rigorosamente monitoradas pelas disciplinas” (HYLAND, 2004, p.163)¹². E, 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, 2004, p.170).

Considerações finais

De acordo com a dimensão valorativa manifestada na brincadeira (Evento 2) e na expressão “estar em japonês” (Evento 1), os aprendizes-leitores parecem se posicionar mais perto da visão dos “não iniciados” da comunidade científico acadêmica.

¹² No original: “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”.

Porém, “mais perto” não é equivalente a “coincidente”. Dado que eles estão 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 textos lidos são textos jornalísticos. Mas, uma vez que os textos pertencem ao âmbito genérico acadêmico, esses requerimentos aparecem. E, de acordo com a dimensão valorativa manifestada nas enunciações revisadas dos aprendizes-leitores, estes ainda não estão familiarizados com as práticas de letramento acadêmico próprias dessa comunidade.

Na última seção deste trabalho procurou-se mostrar como a análise de eventos de letramento (eventos que envolvem seres históricos únicos, realizando atos únicos e irrepetíveis) não pode desconhecer sua vinculação com determinadas práticas de letramento. O jogo dúplice de encaixes entre interações situadas e práxis sociocultural próprio do dialogismo permite enxergar as atividades de leitura e escrita de outra luz.

Uma aproximação dialógica aos múltiplos letramentos oferece novas chaves de interpretação que podem nos ajudar na pesquisa aplicada contemporânea, preocupada com as formas de vida sociocultural, política e histórica dos participantes engajados no acontecer discursivo.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, B. *Imagined Communities*. 11. ed. London, New York: Verso, 2002.

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997. [1963]

_____. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética*. A teoria do romance. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. 4. ed. São Paulo: UNESP/HUCITEC, 1998a, p.71-210. [1934-5]

_____. Da pré-história do discurso romanesco. In: BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética*. A teoria do romance. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. 4. ed. São Paulo: UNESP/HUCITEC, 1998b, p. 363-396. [1940]

_____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003a, p.261-306. [1952-3]

_____. Reformulação do livro sobre Dostoiévski. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003b, p.337-57. [1961]

_____. (VOLOCHÍNOV, V.N.). *Marxismo e filosofia da linguagem*: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2006. [1929]

_____. *Toward a Philosophy of the Act*. Trad. Vadim Liapunov. Austin: University Texas Press, 2010. [1919-20]

BARTON, D. *Literacy: an Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell, 1994.

_____; HAMILTON, M. Literacy Practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M. IVANIĆ, R. (Eds.) *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London: Routledge, 2000, p.7-15.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2005.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

_____. *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge, 2003.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. 2. ed. Paraná: Criar, 2006.

GEE, J. P. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. Oxon, New York: Routledge Falmer, 1996.

GIDDENS, A. *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Trad. José Luis Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2006.

HYLAND, K. Disciplinary Discourses: Writer Stance in Research Articles. In: CANDLIN, C.N.; HYLAND, K. (Eds.) *Writing: Texts, Processes and Practices*. United Kingdom: Longman, 1999, p. 99-121.

_____. *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. USA: The University of Michigan Press, 2004.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford/New York: Oxford University Press, 2008.

LINELL, P. *The Written Language Bias in Linguistics: its Nature, Origins and Transformations*. USA, Canada: Routledge, 2005.

LINELL, P. *Rethinking Language, Mind and World Dialogically: Interactional and Contextual Theories of Human Sense-Making*. USA: Information Age, 2009.

MANCUSO, H. *La palabra viva: teoría verbal y discursiva de Michail M. Bachtin*. Buenos Aires: Paidós, 2005.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p.13-44.

ORLANDO, V. “¡Estamos en japonés!”: dimensão ativo-dialógica da compreensão e gêneros discursivos em cursos de leitura em línguas estrangeiras próximas. Pelotas: UCPel, 2012. Tese (Doutorado em Letras), Centro de Educação e Comunicação, Universidade Católica de Pelotas, 2012. Disponível em: <<http://antares.ucpel.tche.br/poslet/dissertacoes/Doutorado/2012/>>. Acesso em maio/2013.

PONZIO, A. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. São Paulo: Contexto, 2008.

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

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

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

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

TODOROV, T. *Mikhail Bakhtine: le principe dialogique*. Paris: Éditions du Seuil, 1981.

Recebido em 15/02/2013

Aprovado em 22/06/2013